

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DULCINÉA CAMPOS

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESPÍRITO SANTO EM TEMPOS DE
DITADURA MILITAR**

VITÓRIA
2013

DULCINÉA CAMPOS

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESPÍRITO SANTO EM TEMPOS DE
DITADURA MILITAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação e linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA
2013

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

Campos, Dulcinéa, 1956-

C198a Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar / Dulcinéa Campos. – 2013.

256 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização - História. 2. Educação e Estado. 3. Brasil - História - 1964-1985. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DULCINÉA CAMPOS

**"ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO
ESPÍRITO SANTO EM TEMPOS DE DITADURA
MILITAR"**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação do
Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor(a)
em Educação.

Aprovada em 23 de abril de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cancionila Janzkovski Cardoso
Universidade Federal de Mato Grosso

Professora Doutora Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Universidade Federal de Minas Gerais

Às minhas filhas, Nailane e Andressa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sem dúvida um momento muito especial que demarca um acontecimento no qual muitos estiveram envolvidos, participando solidariamente, de alguma forma, para a sua efetivação. O envolvimento das pessoas que contribuíram para a realização desta tese se constituiu em uma rede de cooperação que me acrescentou conhecimentos e experiências essenciais à forma de ver o mundo e nele agir. Confesso que sem essa solidariedade seria impossível chegar até aqui. Esse, então, é o grande sentido dos meus agradecimentos.

O resultado deste trabalho é fruto de um processo que se deu em meio a muitas intercorrências pessoais, umas tristes, outras alegres, mas todas muito tensas e intensas. Por tantos motivos, agradeço profundamente a todas as pessoas que me ajudaram. Agradeço, especialmente, ao dador da vida e fonte de boas inspirações e realizações.

Agradeço a meu grande exemplo, a professora Dra Cláudia Maria Mendes Gontijo. Para mim é um grande privilégio tê-la como orientadora desde o Mestrado. Não esquecerei seus preciosos ensinamentos, seus oportunos conselhos e sua inestimável confiança. MUITO OBRIGADA.

Agradeço também, de forma coletiva, a contribuição do grupo de pesquisa ao qual pertenço que, além de um grupo de trabalho participativo, colaborativo e comprometido, é um grupo de amigos sempre dispostos a amparar uns aos outros.

Manifesto a minha gratidão aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação desta universidade.

Meus respeitosos agradecimentos às professoras Dra Cleonara Maria Schwartz, Dra Regina Helena Silva Simões e Dra Janete Magalhães Carvalho, pela orientação dada nas ocasiões das realizações das bancas de Qualificação I e II e, agora, pela participação na banca de defesa.

Agradeço de coração à professora Dra Cancionila Janzkovski Cardoso por aceitar o convite em participar da banca de defesa desta tese.

Meus agradecimentos à professora Dra Isabel Cristina Alves da Silva Frade que aceitou participar da composição desta banca.

Meu grande carinho às amigas Cleidiluce Santana e Ednalva Rodrigues que bondosamente me ajudaram na diagramação desta tese.

Por fim, um agradecimento especial à minha amada família: marido, filhas e genro.

[...] a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente [...]. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas (AIRES, 1981, p. 9).

RESUMO

Trata de uma pesquisa que buscou analisar as experiências históricas da alfabetização ocorridas no Espírito Santo, no período que esteve sob a égide do Regime Militar. Essas experiências envolvem todas as iniciativas em forma de programas, projetos, produções de materiais e atividades na área da alfabetização, tanto por parte do Governo, quanto por parte da escola. A partir da perspectiva histórico-cultural e crítica, baseou-se no método dialógico de Mikhail Bakhtin. Outros autores participaram do diálogo que culminou neste trabalho. Para a realização das análises, reuniu documentos das mais variadas fontes, como: entrevistas; correspondências expedidas e recebidas pela Secretaria de Estado da Educação e da escola; diários de classe; fichas de resultados finais de alunos; legislações federal e estadual; registros escritos de professores; fichas avaliativas de professor; cartilhas; planos de aplicação de Governo; relatórios de Governos; termos de visita de Inspetores Escolares etc. As análises das fontes revelou que, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, as ações empreendidas na alfabetização destinavam-se a corrigir o problema da falta de vagas para alunos em idade escolar, do elevado índice de reprovação que gerava a distorção idade-série e da evasão escolar. Conclui que, mesmo percorrendo três décadas em torno da resolução de uma mesma problemática, a situação se manteve com o mesmo agravante inicial: vagas escolares insuficientes para todas as crianças, elevado índice de reprovação e evasão escolar. Desse modo, este trabalho instiga a repensar novas formas possíveis de pensar e fazer a alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Ditadura Militar. História da alfabetização.

ABSTRACT

This study sought to analyze the historical experiences of literacy in the state of Espírito Santo, in the period of military regime. Those experiences involve all the initiatives such as programs, projects, material productions and activities in the literacy field, both by the government and by the school. From the cultural historical perspective, it was based on the dialogical method of Mikhail Bakhtin. Besides this author, many others participated in the dialogue that culminated in this dissertation. For the analysis, documents from various sources were gathered, such as interviews, dispatched and received mail from the State Department of Education and from the school; classroom diaries; cards of students final results; federal and state laws; written records of teachers; teacher evaluation cards, booklets, government application plans; government reports; School Inspectors visit terms, etc. The analysis of the sources revealed that during the decades of 1960, 1970 and 1980, the actions undertaken in literacy were intended to correct the problem of lack of places for students in scholar age. It concludes that even covering three decades searching the solutions for the same issue, the situation kept the same initial aggravating: insufficient school places for all the children high failure rate and dropout.

Keywords: Literacy. Military Dictatorship. History of literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Ofício nº 17/67.....	71
Figura 2 — Pirâmide educacional do Brasil (1961 a 1972).....	75
Figura 3 — Verificação do rendimento escolar.....	84
Figura 4 — Ofício Circular nº 168.....	85
Figura 5 — Curso de Alfabetização de Adolescentes e Adultos.....	98
Figura 6 — Pirâmide escolar: relação idade-série.....	89
Figura 7 — Termo de visita da Inspeção Escolar.....	94
Figura 8 — Boletim Informativo.....	96
Figura 9 — Boletim Informativo.....	96
Figura 10 — Instruções referentes à elaboração das provas finais.....	98
Figura 11 — Advertências baseadas nas apreciações das provas parciais.....	99
Figura 12 — Ficha de resultado final de 1ª série.....	102
Figura 13 — Lista de palavras da prova oral de leitura.....	106
Figura 14 — Ficha de verificação do rendimento escolar de 1965.....	107
Figura 15 — Ficha de registro de habilidades para o início da leitura e da escrita.....	110
Figura 16 — Especificação de sugestões para o teste somativo.....	111
Figura 17 — Ficha de acompanhamento do processo inicial de leitura.....	112
Figura 18 — Ficha de registro do teste de leitura.....	113
Figura 19 — Ofício nº 007/73.....	120
Figura 20 — Classes de Educação Acelerada.....	121
Figura 21 — Circular nº 2/75.....	125
Figura 22 — Circular nº 44/75.....	129
Figura 23 — Fragmento da apostila com sugestões de atividades para as classes de Bloco Único e Aceleração.....	132
Figura 24 — Diário de classe.....	135
Figura 25 — Teste de leitura	141
Figura 26 — Diário de classe de 1ª série	147
Figura 27 — Conteúdos registrados no diário de classe de 1ª série.....	147
Figura 28 — Diário de classe.....	148
Figura 29 — Diário de classe.....	148

Figura 30 — Diário de classe.....	149
Figura 31 — Reunião Programa Alfa	153
Figura 32 — Planejamento do encontro Programa Alfa.....	156
Figura 33 — Suporte de fichas com sílabas.....	159
Figura 34 — Capa do questionário a ser aplicado aos professores na reunião.....	164
Figura 35 — Questionário do Programa Alfa.....	165
Figura 36 — Definição da professora sobre reforço positivo.....	166
Figura 37 — Resposta da professora sobre o que é cognição.....	167
Figura 38 — Avaliação do Programa Alfa por uma professora.....	168
Figura 39 — Pontos negativos e positivos sobre o Programa Alfa (1978).....	170
Figura 40 — Livros enviados para a 1ª série.....	176
Figura 41 — Manual para o professor.....	177
Figura 42 — Regimento do Banco do Livro.....	179
Figura 43 — Modelo para Termo de Compromisso.....	180
Figura 44 — Comunicado sobre o objetivo do Plano de Distribuição do Livro Didático.....	181
Figura 45 — Manual para indicação do livro didático.....	183
Figura 46 — Catálogo de cartilhas regionais.....	185
Figura 47 — Cartilha <i>Aprendendo no sítio</i>	186
Figura 48 — Autorização do orçamento para a confecção da cartilha.....	191
Figura 49 — Lição 1 da cartilha (mimeografada)	192
Figura 50 — Lição 1 da cartilha (editorada).....	192
Figura 51 — Lição 19 da cartilha <i>Aprendendo no sítio</i> (mimeografada).....	193
Figura 52 — Lição 19 da cartilha <i>Aprendendo no sítio</i> (editorada).....	193
Figura 53 — Proposta Curricular de 1ª a 8ª série.....	197
Figura 54 — Teste 1.....	205
Figura 55 — Texto 2.....	208
Figura 56 — Texto 3.....	210
Figura 57 — Chave de correção do teste de Expressão Escrita, 1ª série.....	213
Figura 58 — Circular nº 05/76.....	217
Figura 59 — Plano de Educação do Espírito Santo (1981).....	220
Figura 60 — I Congresso Capixaba de Educação.....	228
Figura 61 — Programa de ensino para a 1ª série.....	231

Figura 62 — Coletânea de alfabetização.....237

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Realidade da assimetria idade/série no Espírito Santo (1977).....	65
Tabela 2 – Movimento de matrícula no ensino primário (1966 a 1969).....	72
Tabela 3 – Matrícula por série e faixa etária indicando a distorção idade/série.....	117
Tabela 4 – População escolarizável, escolarizada, déficit e taxa de escolarização na faixa de 7 a 14 anos na zona urbana do Estado do Espírito Santo e no município Vitória.....	124

LISTA DE SIGLAS

AEC – Associações Escola-Comunidade

AI-5 – Ato Institucional nº 5

AL – Assembleia Legislativa

AM – Amazonas de Antigamente

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação

CENESP/MEC – Centro Nacional de Educação Especial

CEPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEPAE – Comissão Estadual de Planejamento e Assessoria Educacional

CETAPES – Centro de Treinamento de Artes Práticas

CIME – Centro Integrado de Materiais de Ensino

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

COHAB – Companhia Habitacional

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CRER – Centro Regional de Educação Rural

CTM – Centro de Treinamento do Magistério

DAA – Departamento de Apoio Administrativo

DCEEE – Departamento de Coordenação de Estabelecimentos Estaduais de Ensino

DEF/MEC – Departamento do Ensino Fundamental do MEC

DEP – Departamento do Ensino Primário

DEPPF – Divisão de Ensino Pré-Primário e Fundamental

DET – Departamento Técnico-Educacional

DOPP – Departamento de Orientações de Pesquisas Pedagógicas

DTE – Departamento Técnico Educacional

EATEP – Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Primário

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

EDURURAL – Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EUA – Estados Unidos da América

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FAFIC – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

GUTIRA – Grupo de Implantação da Reforma Administrativa

GTC – Grupo Tarefa de Currículo

HAPRONT – Habilitação de Professores não Titulados

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IBGE – Instituto Nacional de Geografia e Estatística.

INL – Instituto Nacional do Livro

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

MOCCA – Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo

MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MT – Mato Grosso

NRE – Núcleo Regional de Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGE/UFES – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
do Espírito Santo

PPGHIS – Programa de Pós-Graduação em História

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PRODASEC – Programa de Ações Sócioeducativas e Culturais para Populações
Carentes do meio Urbano

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o
Meio Rural

PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura

QI – Quociente de Inteligência

RS – Rio Grande do Sul

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional nas escolas

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPEL – Universidade Federal de pelotas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UPES – União dos Professores do Espírito Santo

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	32
2.1 CORPUS DA PESQUISA.....	35
3 O GOLPE MILITAR DE 1964 E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, ECONÔMICO E CULTURAL	38
3.1 CONTEXTO POLÍTICO, SOCIAL E ECONÔMICO NO ESPÍRITO SANTO.....	54
4 FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO	62
4.1 SOLUÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR	73
4.1.1 Formação de turmas	75
4.1.2 Mobilização cívica contra o analfabetismo	81
4.1.3 Aceleração da aprendizagem	92
4.1.4 Avaliação da aprendizagem.....	94
4.1.5 Desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo de <i>ensinoaprendizagem</i> da leitura e da escrita.....	113
4.1.6 Programa Alfa	151
5 A PROFUSÃO DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO E OS CURRÍCULOS NA NOVA ESTRUTURA DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU	172
5.1 UMA CARTILHA REGIONAL	186
5.2 O CURRÍCULO PARA A ALFABETIZAÇÃO	194
6 UM NOVO PLANO DE EDUCAÇÃO (1980-1984): O QUE INOVA NA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO?	220
6.1 PROJETO MELHORIA DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ENSINO NA 1ª SÉRIE	228
6.1.1 Programa de ensino para a alfabetização	231
6.2 AJUDANDO A VENCER NA ALFABETIZAÇÃO	236
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS	245

1 INTRODUÇÃO

[...] independentemente da origem social, das condições econômicas e culturais, todas as crianças têm o direito a aprender a ler e a escrever e, de forma ampla, têm direito à educação (GONTIJO, 2006).

As palavras de Gontijo revelam vários elementos importantes para nos fazer refletir sobre a questão da alfabetização de crianças. Ela pontua o compromisso ético dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem escolar, ao assinalar que, independentemente das condições sociais, econômicas e culturais, as crianças têm direito à educação e, conseqüentemente, a aprender a ler e a escrever. Pensar a alfabetização, nos planos da ética e do direito, remete-nos a outra questão igualmente importante, ou seja, não é suficiente ofertar vagas nas escolas para todas as crianças, é preciso, sobretudo, além de ensiná-las a ler e a escrever adequadamente; também reconhecer as singularidades desse momento da escolarização. Esse momento de aprendizagem, que coincide com o da infância, exige, entre outros aspectos, atenção especial, cuidado, acolhimento e políticas que atendam às especificidades das crianças.

Cabe-nos destacar que o interesse em pesquisar a alfabetização infantil tem a ver com a nossa proximidade profissional com esse tema. Durante o nosso percurso na educação pública, atuando em diferentes espaços e tempos do sistema público de ensino, estivemos envolvida com a alfabetização de crianças. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta como temática *A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESPÍRITO SANTO, EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR*, focalizando o período que se inicia em 1960 e se prolonga até princípios de 1985.

Os nossos estudos sobre esse tema tiveram início com a nossa pesquisa de Mestrado, cuja finalidade foi compreender, a partir de uma abordagem histórica, a alfabetização no Espírito Santo, na década de 1950. Essa pesquisa, concluída em 2008, apontou que os anos 50 foram marcados por políticas que visavam à modernização econômica, política, social e cultural do País. Com isso, disseminou-se, no Brasil, tanto um pensamento desenvolvimentista, quanto a tentativa de

elaboração de uma política educacional que auxiliasse a reconstrução pretendida. No Espírito Santo, foram empreendidas reformas educacionais que tinham por finalidade, segundo o secretário de Educação, Rafael Grisi (1951), elevar o índice de aprovação escolar, que havia oscilado, no último decênio, entre os quantitativos mínimo e máximo de 19.881 a 37.149 alunos aprovados, correspondendo a 38 e 40% das matrículas. Inclusive, nessa gestão, houve a elaboração, publicação e distribuição de uma cartilha de alfabetização para as escolas do Estado, de autoria do então secretário de Educação, Rafael Grise, e sua esposa, Aracy Hildebrand.

Além disso, os professores que ingressavam na docência do ensino primário não permaneciam na função, ou seja, ou se desviavam para outros setores produtivos no mercado, ou migravam para outras funções no interior do magistério, desviando-se da função de docência. As reformas buscavam fortalecer o diploma de normalista, uma vez que havia, antes das reformas empreendidas no período, uma política de lançar mão de professores leigos para atuar na escola primária. Outro fator que mereceu atenção foi a ausência de critério na distribuição das escolas no território estadual, havendo lugares com número de escolas que excedia a demanda e outros em que a quantidade de escolas era insuficiente para atender às crianças da região. As reformas administrativas empreendidas tinham por objetivo organizar o ensino primário no Estado, bem como estabelecer uma política de alfabetização focada no Método Global.

Assim, este trabalho mostrou que, na década de 1950, houve um movimento orgânico voltado para o fortalecimento das bases do ensino, da leitura e da escrita no Espírito Santo. Todavia, o limite temporal da pesquisa não nos permitiu ter uma ampla visão desse processo nos anos subsequentes, o que nos instigou a prosseguir esse estudo, abrangendo, agora, o período do regime ditatorial militar. Nesse sentido, consideramos fundamental continuar estudando a alfabetização na perspectiva histórica, porque, apesar de várias tentativas de implementação, ao longo da história da educação nacional, de políticas relativas à alfabetização, ela ainda continua a ser vista como “[...] um grave problema [...], já que temos sido reincidentes em nosso fracasso em alfabetizar as crianças [...]” (SOARES, 2006, p. 7).

Ferraro (2009), no trabalho em que descreveu a trajetória do analfabetismo no Brasil, tomando como base os censos realizados no período de 1872 a 2000, concluiu que, nesses quase 130 anos, o Brasil não conseguiu universalizar a alfabetização. Isso é confirmado pela “[...] simultaneidade, por mais de um século, de duas dinâmicas opostas do analfabetismo: a queda secular da taxa percentual de analfabetismo e o aumento, também secular, do número absoluto de analfabetos” (FERRARO, 2009, p. 35).

Para a população de cinco anos ou mais, o movimento de queda e de aumento da taxa de analfabetismo se deu da seguinte forma: no período de 1872 a 1890, as taxas de analfabetismo se mantiveram elevadas, em torno de 82,5%. De 1890 a 1950, assinala uma redução para 57,2%. Essa queda se intensifica de 1950 a 1960, com redução da taxa para 46,7%. A partir de 1970 até 2000, observa-se que essas quedas são sucessivas: 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7% (FERRARO, 2002). Consideramos importante destacar, conforme assinala o autor, que, a despeito da diminuição dos números percentuais de analfabetos, em números absolutos, o analfabetismo cresceu no Brasil. Assim, em 1872, a população de crianças de cinco anos ou mais era de 8.854.774 e, destes, 7.290.293 não eram alfabetizadas. Em 2000, a população total, nessa mesma faixa de idade, era de 153.423.442 crianças das quais 25.665.393 não eram alfabetizadas (FERRARO, 2002).

Os dados evidenciam que a situação não é diferente para as faixas de dez anos ou mais e de quinze anos ou mais, conforme relato do autor:

Para os períodos em que se dispõe de dados, as populações de 15 anos ou mais e 10 anos ou mais apresentam tendências na mesma direção da população de 5 anos ou mais, isto é, de aumento até 1980 e de queda a partir daí. Nos 60 anos, que vão de 1920 a 1980, o número de analfabetos multiplicou-se por 1,64 entre as pessoas de 15 anos ou mais (de 11,4 para 18,7 milhões, respectivamente), e nos 40 anos que vão de 1940 a 1980, o número de analfabetos sofreu um aumento da ordem de 1,36 vezes entre as pessoas de 10 anos ou mais (de 16,5 para 22,4 milhões). Também aqui a mudança de tendência – de aumento para queda no número absoluto de analfabetos – só acontece a partir da década de 1980 e só se torna pela primeira vez visível no Censo 1991 (FERRARO, 2002, p. 37).

Ancorado nos estudos de Paiva (1973), Ferraro (2009) destaca a década de 1950 e início dos anos de 1960 como um período em que foram implantadas, pelo Governo Federal, ações importantes: a) regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1945, que teve por objetivo promover o apoio do Governo Federal aos Estados, tendo em vista a difusão do ensino primário. Com a regulamentação desse fundo, o Governo Federal assumia o compromisso de construir escola e qualificar professores, e os Estados ficaram com a incumbência de manter os sistemas de ensino. Revela, por meio dos dados, que o efeito positivo dessa política resultou na construção de prédios escolares, passando de 28.300 em 1946 para 77.000 em 1958 e 98.000 em 1962; b) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), liderada pelo professor Lourenço Filho, que funcionou de 1947 a 1963. Essa Campanha entrou em declínio em 1954 e foi extinta em 1963; c) criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que atuou de 1952 a 1963.

Conforme a Revista da Campanha, do Ministério de Educação e Cultura (1959), a CNER nasceu, em 1952, como fruto dos debates do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Brasil em 1949, sob patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e da Organização dos Estados Americanos (OEA). A CNER, foi fundada no Brasil, pelo professor Lourenço Filho. Era um trabalho conjunto do Ministério da Educação e Cultura com o Ministério da Agricultura e, por isso, contava com uma equipe de profissionais de diversas áreas, como Agronomia, Veterinária, Medicina, Economia Doméstica e Assistência Social, entre outras.

Dessa forma, com o objetivo de realizar um trabalho de desenvolvimento comunitário no meio rural, com investigação sobre as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo e sobre a preparação de técnicos para atender às necessidades da educação de base e de estimulação do cooperativismo das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural, o Governo pretendia, com essa Campanha, elevar os níveis econômicos das populações rurais. Nesse sentido, procurou utilizar técnicas avançadas de organização da produção agrícola e do trabalho e também contribuir para o

aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais.

O primeiro Centro Regional de Educação Rural (CREB) da CNER, no Brasil, foi inaugurado em 1955, na cidade de Colatina, Espírito Santo. Nessa ocasião, foi proferido um discurso pelo professor Joaquim Moreira de Sousa, assistente-técnico da CNER, que esclarecia os reais propósitos dessa Campanha.

[...] não se confunde essa Educação de Base, que trata de integrar o homem no seu meio, depois de reabilitado, física, moral e espiritualmente, com a Educação fundamental comum, que se ministra através do nosso arcaico currículo de escola primária, feito, há muitos anos, quando se creditava no poder mágico de simples alfabetização. Saber ler e escrever é um meio e nunca o fim de Educação de Base, que possui um conteúdo muito mais rico de vantagens e acena ao homem com benefícios até bem pouco nunca imaginados (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959, p. 107).

Essa medida, bem como as outras já citadas, adotadas pela União, segundo Ferraro (2009), podem ter contribuído para a queda da taxa de analfabetismo e para a elevação dos índices de alfabetização, nas décadas de 1950 a 1960, como demonstrado pelos censos relativos ao período de 1890 a 2000.

Todavia, “[...] esse período poderia ter sido o mais revolucionário na história da alfabetização no Brasil, se não tivesse tido seu curso em parte truncado e em parte reorientado pelo Regime Militar que se seguiu ao golpe de 1964” (FERRARO, 2009, p. 95). Segundo esse mesmo autor, além de o Governo Militar reprimir e destruir os movimentos *políticos* de alfabetização e de cultura popular que haviam ganhado força no período de 1958 a 1964, tentou retirar da alfabetização o foco social e político, por empreender, nesse campo, ações voltadas para o ensino centrado nas técnicas de codificação e de decodificação, apenas.

A análise do censo que sucedeu ao período militar, até o ano 2000, revela a persistência do fenômeno do analfabetismo, ou seja, o “[...] Brasil chegou ao ano 2000 com nada menos do que 17,6 milhões de analfabetos entre as pessoas de 10 anos ou mais e 25,7 milhões entre as pessoas de 5 anos ou mais” (FERRARO, 2009, p.120). Diante de tal constatação, apoiada nas conclusões de Cury (2003),

Campos (2008) sublinha que, apesar dos avanços possibilitados pelas Constituições de 1930 e de 1988, o Brasil é ainda um país que deve muito à sua população, no que se refere ao direito à educação. As estatísticas ainda mostram que não há motivos para comemoração, principalmente pelo elevado número de jovens e adultos que ainda não sabem ler e escrever e pelo grande número de reprovações das crianças em fase de alfabetização. As questões ora dimensionadas nos fazem pensar que a permanência do analfabetismo no Brasil não é obra do acaso e que existe, por detrás das estatísticas, uma racionalidade de caráter político e ideológico que concorreu para esses resultados.

Como veremos ao longo deste estudo, as medidas implementadas no Brasil e no Espírito Santo, no que diz respeito à alfabetização infantil, na ditadura militar, tiveram por finalidade solucionar os problemas do analfabetismo produzidos pela falta de acesso à escola e pelo fracasso escolar na própria escola. Partimos do pressuposto de que o fracasso escolar é produzido socialmente. Sendo assim, é importante questionar as intenções das medidas adotadas e se elas contribuem para formação de leitores e escritores. Pretendemos, então, que este estudo ofereça elementos que nos ajudem a entender, na contemporaneidade, a permanência do fracasso escolar na alfabetização.

Antes, no entanto, de iniciarmos nossas análises, é importante trazermos para este texto, sem ter a pretensão de abordar todos os trabalhos que estão sendo desenvolvidos, considerações sobre a produção do conhecimento sobre a história da alfabetização no Espírito Santo. Focamos nossa atenção nas pesquisas realizadas na linha de Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.¹

É notório que o interesse pela história da alfabetização está ganhando cada vez mais proporção e atenção por parte de pesquisadores em níveis nacional e internacional. Schwartz, Perez e Frade (2010) destacam que as pesquisas nacionais têm estado mais vinculadas à cultura escolar que compreende os estudos da instituição, dos métodos de ensino e das cartilhas de alfabetização. Apoiadas em

¹ Sabemos que vários trabalhos foram produzidos sob a forma de artigos, entretanto nos deteremos nos relatórios de pesquisa elaborados no âmbito da linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Soares e Maciel (2001), citam, ainda, autores nacionais pioneiros nesses estudos, como Dietzsch (1979), Maganani (1997), Carvalho (1998), Amâncio (2000), Maciel (2001), Trindade (2001) e Peres (2005). Quanto aos estudos direcionados à produção e circulação de cartilhas escolares, destacam-se Oliveira (1998), Mortatti (1999), Perez (1999), Traversini (2001), Chartier e Herberd (2001), Maciel (2002), Trindade (2002), Frade (2003), Trindade (2004), Segura (2004).

A esses trabalhos juntam-se, ainda, os realizados por integrantes do Grupo de Trabalho, Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). Em 2005, por exemplo, foram apresentados, na Anped, *O ensino de leitura e escrita em Mato Grosso: aspectos e uma trajetória (séculos XVIII e XIX)*, de Lázara Nanci de Barros (2005), e *Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública*, de Cleonara Maria Schwartz e Elis Beatriz de Lima Falcão (2005). Em 2006, Frade e Maciel (2006b) apresentaram *A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes*. Em 2008, com autoria de Isabel Frade, foi apresentado *Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX*.

Vale ressaltar que os estudos sobre história da alfabetização no Brasil têm sido realizados em várias universidades federais, por meio de um projeto interinstitucional que reúne pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os resultados desse projeto encontram-se disponibilizados nos seguintes livros: *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (século XIX e XX)*, organizado por Peres e Tambara (2003); *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros – G/RS/MT – séculos XIX e XX (2006)*, de autoria de Isabel Cristina Frade, Francisca Maciel, Eliane Peres, Lázara Nanci Amâncio e Cancionila Cardoso; e, publicado recentemente, *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola (2010)*, de Cleonara Maria Schwartz; Eliana Perez e Isabel Cristina Frade, que corroboraram

para o fortalecimento da produção de conhecimento sobre a história da alfabetização.

Neste último, cabe destacar o zelo das autoras em reunir, sob forma de artigos, os resultados de diferentes pesquisas sobre os séculos XIX e XX. Por exemplo, no artigo *Cartilhas de alfabetização no Amazonas de antigamente (AM)*, de autoria de Carlos Humberto Alves Correa e Lilian Lopes Martins da Silva (2010), encontramos a análise de duas cartilhas escolares adotadas nas escolas primárias amazonenses entre as décadas de 1850 a 1880. Da mesma obra, fazem parte os artigos *A história da alfabetização em Mato Grosso: um balanço dos trabalhos do grupo de pesquisa ALFALE (MT)*, de Cancionila Janskovski Cardoso e Lázara Nanci de Barros Amâncio (2010); *O Método da Abelhinha em Pelotas (RS)*, de Janaína Soares Martins Lapuente e Eliane Peres (2010); *A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul (década de 1960-1980) (RS)* de autoria de Eliane Peres e Helenara Plaszewski Facin (2010); *Livros de leitura de Abílio César Borges: ideários pedagógicos, produção e circulação (MG)*, de Isabel Cristina Alves da Silva Frade; *Arthur Joviano: um estudo sobre as relações entre autor, estado, editoras, usuários e sobre métodos de palavras em Minas Gerais, no início do século XX (MG)*, de Isabel Cristina Alves da Silva Frade; *Educação primária, métodos de ensino e os livros de leitura no Espírito Santo (1890 a 1930) (ES)*, de Cláudia Maria Mendes Gontijo e Silvia Cunha Gomes (2010); *A circulação de concepções de linguagem, de texto e de leitura no Espírito Santo (1911 a 1930) (ES)*, de Cleonara Maria Schwartz e Luciana Domingos de Oliveira (2010); *O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ: um estudo do período 1959-2000 (RJ)*, de Cecília M. A. Goulart e Eleonora Cretton Abílio (2010); e *A criação dos grupos escolares e o mito do sucesso do ensino primário em quatro anos (1907-1916) (MG)*, de Francisca Izabel Pereira Maciel e Fernanda Cristina Campos da Rocha (2010).

Essas produções constituem-se em uma rica fonte para os pesquisadores envolvidos com o tema história da alfabetização, uma vez que reúne trabalhos de seis instituições brasileiras, em forma de textos, que abordam uma variada fonte de livros e métodos de alfabetização, incluindo as apropriações desses métodos pelos professores. Há, ainda, outros textos que tematizam a educação primária, os

métodos de ensino, os livros de leitura, as concepções de linguagem, de texto e de leitura e a questão do sucesso e do fracasso na escola primária, no que se refere às prescrições para o ensino e a forma de apropriação dessas prescrições pela escola. Percebe-se, portanto, que os conhecimentos produzidos em torno da história da alfabetização vêm sendo enfatizados por pesquisadores de diferentes lugares, tanto do Brasil quanto fora dele. De igual modo, no Espírito Santo, os esforços em registrar a história da alfabetização compõem um quadro promissor na produção de conhecimentos dessa área.

Em nosso Estado, os estudos catalogados sobre a história da educação têm sido desenvolvidos por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), na linha de pesquisa Educação e Linguagem. A fim de situar o nosso trabalho nesse contexto, apresentamos uma síntese das pesquisas produzidas, de forma a possibilitar uma visão geral sobre o conhecimento da história da alfabetização e da leitura no Espírito Santo. Esclarecemos que faremos menção apenas a trabalhos concluídos, embora outros se encontrem em andamento.

O primeiro relatório de pesquisa sobre a história da alfabetização realizado no Espírito Santo por esse grupo intitulou-se *A alfabetização na história da/o Província/Estado do Espírito Santo (1870-1920)*, de autoria de Cláudia Maria Mendes Gontijo (2008). Conforme assinalado pela própria autora, o estudo teve origem no movimento nacional de busca de registros da história da alfabetização. No Espírito Santo, esse foi um “trabalho fundador” e disparador de outras pesquisas sobre o mesmo tema. A autora analisa artigos publicados em jornais, relatórios de presidentes e inspetores de ensino, livros teóricos, prefácios, instruções de cartilhas, decretos, regulamentos da instrução pública, regimentos, cartilhas, livros de leitura produzidos que veicularam na Província/Estado do Espírito Santo entre 1870 e 1920. Analisa, também, os debates ocorridos em torno dos métodos de ensino da leitura e da escrita nesse período. Assim, a partir dos trabalhos de Gontijo (2008), outras pesquisas começam a ser tecidas, focando outros lugares e outros tempos históricos, escrevendo, então, a história da alfabetização no Espírito Santo.

Na dissertação de Mestrado desenvolvida por Gomes (2008), intitulada *A Alfabetização na história da educação do Espírito Santo, no período de 1924 a 1938*, a autora buscou reconstruir, pelo conjunto de materiais escritos e manuscritos, a alfabetização no período investigado. A análise realizada possibilitou vislumbrar incoerências entre o discurso oficial e a concretização do projeto educacional estabelecido, uma vez que a oficialização dos métodos analíticos não impediu que, na prática, as escolas continuassem a utilizar os métodos sintéticos.

No estudo *A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950* (2008), de nossa autoria, analisamos, por meio de fontes documentais e orais, os sentidos da alfabetização na história da educação do Espírito Santo, na década de 1950. Verificamos a constituição da história da alfabetização no contexto das políticas públicas e das práticas das professoras alfabetizadoras, analisando, nesse processo, os sentidos atribuídos à alfabetização pelas diferentes vozes e silêncios dos sujeitos envolvidos que, a partir de diferentes lugares e realidades, produziram essa história.

Vale citar ainda a dissertação de mestrado de Neusa Balbina de Souza, *As práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960* (2008). Essa pesquisa documental objetivou investigar as práticas de ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização, desenvolvidas na década de 1960, no município de Linhares/ES. A autora analisou os discursos que legitimaram e sustentaram as práticas de alfabetização que foram desenvolvidas pelas professoras nas classes de 1ª série do ensino fundamental no lugar e no período contemplado pelo estudo. A análise possibilitou constatar que as políticas educacionais engendradas na esfera do ensino primário, sobretudo na 1ª série, visavam a atender às exigências do setor econômico de base industrial em desenvolvimento no Estado, pautadas na concepção produtivista da escola. O ensino da leitura e da escrita se sustentou nos tradicionais métodos sintético, analítico e analítico-sintético propagados nas cartilhas, livros de leitura e pré-livros utilizados nas escolas. Em função disso, no que se refere à concepção de linguagem, ela é tomada como sistema fechado de normas imutáveis a serem adquiridas pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professor e aluno) numa ação mecânica de assimilação, decifração e codificação.

A instrução pública no Espírito Santo na década de 1870, de autoria de Maria da Penha Santos Assunção (2009), por meio de fontes documentais, analisou de que forma os discursos oficiais acerca da alfabetização contribuíram para a constituição de “novos” métodos e práticas de ensino da língua que rompessem com modelos baseados no trabalho com as unidades mínimas da língua. O estudo mostrou que, nesse período, não houve mudanças na alfabetização, uma vez que as escolas continuaram funcionando em condições de precariedade, os professores não obtiveram formação adequada e os materiais de ensino utilizados não foram suportes suficientes, tampouco apropriados para facilitar a aprendizagem da língua, mas também não houve nenhuma ação governamental para substituí-los por materiais mais modernos.

Inserimos, ainda, nesse contexto revisionário, a dissertação de Mestrado de Falcão (2010), intitulada *História do ensino da leitura no Espírito Santo*, no período que compreende 1946 a 1960, que teve por objetivo investigar o ensino da leitura no Estado do Espírito Santo. O intuito desse trabalho foi conhecer os usos e as apropriações das orientações para o ensino da leitura a partir da primeira reforma do ensino primário de iniciativa do Governo Federal, implementada pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946.

Apesar do grande número de trabalhos produzidos no campo da história da alfabetização, ainda há lacunas que demandam estudos dessa natureza. Dentre essas lacunas, destacamos a necessidade de estudos que abordem o estudo da experiência histórica da alfabetização desenvolvida sob a égide do Regime Militar no Estado do Espírito Santo, com o objetivo de melhorar o índice de crianças alfabetizadas na escola. Nesse sentido, conforme já mencionado, nossa pesquisa pretende fazer essa discussão, cujo contexto de diálogo é o período do Regime Militar no Espírito Santo. Desse modo, este trabalho tenciona ser mais uma peça fundamental para a composição desse mosaico, que culminará na organização e registro da história da alfabetização no Espírito Santo.

Contudo, enveredar pelo caminho da história é realmente uma aventura, é ir ao encontro do inusitado, sendo impossível prever aonde vamos e aonde podemos chegar. Foi o que aconteceu conosco neste trabalho. Tivemos, inicialmente, muitas

outras intenções, mas as fontes encontradas se impuseram a elas e determinaram fortemente o curso desta pesquisa. Procuramos dialogar com as fontes e abrir espaço para o seu enunciar, mas, mesmo assim, concluímos este estudo invadida por uma grande sensação de inconclusão e incompletude. Bakhtin (2003) já nos avisara, de antemão, que é natural tal sentimento, porque a vida é um eterno diálogo, sempre inconcluso.

Esta tese está organizada em seis capítulos e as considerações finais.

Capítulo I - segue da parte introdutória, em que apresentamos a intenção e os motivos da pesquisa.

Capítulo II - discutimos os princípios e perspectivas da pesquisa, compreendendo a história e a alfabetização na história da educação, bem como o percurso metodológico escolhido para orientar os nossos passos, agregando a eles os pressupostos de análises que constituíram o *corpus* da pesquisa.

Capítulo III - coube-nos contextualizar o golpe militar de 1964, estabelecendo a sua relação com os aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais da época. Para tanto, seguimos um itinerário que inicia pela compreensão do cenário político que culminou no golpe, focalizamos as diferentes fases do regime e os seus significados, bem como o que representou cada uma dessas fases.

Capítulo IV - apresentamos, sob o tema fracasso escolar na alfabetização, a alfabetização na transição do ensino primário ao ensino de 1º grau, abrangendo as décadas de 1960, 1970 e 1980, e discutimos as tentativas de soluções para a diminuição dos índices de alfabetização e o fracasso escolar. Nesse contexto, apresentamos, também, o desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem e discutimos até que ponto essa proposta inovou a alfabetização.

Capítulo V - consideramos a profusão dos livros didáticos de alfabetização e a organização dos currículos para o ensino da leitura e da escrita sob a nova estrutura do ensino de 1º grau. Apresentamos, ainda, uma cartilha regional de alfabetização,

elaborada para atender às peculiaridades regionais das crianças que residiam no meio rural.

Capítulo VI - reportamos-nos a mais um plano estadual de educação e seu propósito de inovar a alfabetização. Dentro dessa proposta, desenvolvem-se projetos como a *Melhoria do Rendimento de 1º grau na Zona Urbana e Rural* o qual se ramifica em *Melhoria de Ensino de 1º grau; Projeto Vencer e Projeto Ajudando a Vencer*.

Capítulo VII – expomos as considerações finais.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A abordagem que ancora este estudo é a histórico-cultural e crítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Todavia, a dialética aqui adotada é uma dialética bakhtiniana e, por isso, ela é dialogada, comprometida não com a síntese, mas com o acontecimento advindo do contexto histórico compartilhado por meio de permanente diálogo. Apoiada na concepção de realidade desse autor, na qual o *tempo e o devir histórico* assumem uma importância fundamental, apresentamos a nossa intenção metodológica, que traz em sua base uma visão exotópica de mundo, o que nos ajuda a capturar de forma mais abrangente o caráter histórico da realidade pesquisada, pois, quando tratada dessa forma, a realidade perde o seu caráter de “[...] estatismo, seu naturalismo, sua dispersão [...], o futuro real começa a penetrá-la sob a forma de tendências, possibilidades e antecipações” (BAKHTIN, 1987, p. 106).

Marc Bloch (1886-1944), como integrante do movimento historiográfico originário da escola do *Annales*, inovou a forma de entender a História. Essa inovação consiste em direcionar o olhar do historiador para as diversas relações que se estabelecem na sociedade. Cada uma delas é dotada de especificidades e historicidades próprias, uma vez que a História está em toda parte e, por isso, ele considera um equívoco afirmar que “A História é a ciência do passado” (BLOCH, 1997, p. 86). O objeto de estudo da História passa a ser o homem no tempo e, para estudá-lo, é necessário o uso de uma metodologia que demande uma estética própria de linguagem, uma vez que os fatos humanos revelam *fenômenos delicadíssimos*. Para descrevê-los, requer uma linguagem apropriada. Cabe, portanto, utilizar uma “[...] linguagem finíssima, [uma cor adequada ao tom verbal], para traduzir bem os fatos humanos e, portanto, para compreendê-los bem (pois é lá possível entender perfeitamente aquilo que não fomos capazes de dizer?)” (BLOCH, 1997, p. 89). O autor evidencia que, nas análises, é fundamental considerar o contraste que há entre o mundo físico e as expressões que retratam a realidade de espírito humano:

[...] o mesmo que existe entre a tarefa do operário fresador e a do fabricante de instrumentos de corda: ambos trabalham com rigor milimétrico; mas o primeiro utiliza aparelhos mecânicos de precisão;

o segundo se guia, sobretudo, pela sensibilidade do ouvido e dos dedos (BLOCH, 1997, p. 89).

Com base na citação, destacamos a importância da subjetividade do historiador nas análises que se efetivam dentro de uma determinada dimensão temporal. “Ora, esse tempo verdadeiro é por natureza, contínuo. É, também, perpétua mudança” (BLOCH, 1997, p. 90). Do contraste continuidade/mudança emergem muitos problemas a serem investigados. No entanto, eles só serão explicados plenamente dentro de seu tempo.

Nesse sentido, Gontijo (2008) assinala que não há um desenvolvimento contínuo, predizível, porque ele é sempre dependente da práxis social humana. Diante da negação da linearidade da história, a autora considera que, para pesquisar a história da alfabetização, devem-se enfatizar mais as contradições do que as continuidades, uma vez que a “[...] análise das contradições abrange permanências-mudanças e, também, o novo-velho, o antigo-moderno, o contínuo-descontínuo, etc. como dimensões indissociáveis da história dos fenômenos humanos” (GONTIJO, 2008, p. 6). Acentua, ainda, que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais e, dessa forma, “[...] ela precisa ser concebida como *prática social e cultural* que se desenvolve de diferentes formas, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita” (GONTIJO, 2008, p. 4).

Assim, entendemos, também, que pesquisar a história da alfabetização de crianças implica, necessariamente, dialogar com o contexto político, econômico, social e cultural em que se desenvolve esse processo. Levando em conta o contexto histórico com o qual nos dispomos a dialogar, é fundamental escolher um método que possibilite uma reflexão conjunta sob a crença de que “A palavra [é] capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLACHINOV, 2004, p. 41).

Bakhtin (2003) inspira uma nova atitude metodológica em relação à pesquisa, quando estabelece a diferença entre as ciências humanas e os métodos das ciências exatas. Os seus objetos são distintos, ou seja, as ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua

expressão e criação. Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. Sendo assim, optamos, para o desenvolvimento deste estudo, pela pesquisa documental, tendo em vista que as nossas fontes se constituem em documentos que concretizam enunciados produzidos por sujeitos no seu tempo.

Na metodologia adotada nesta pesquisa, o texto é tomado como objeto de análise, ocupando uma posição privilegiada, uma vez que ele é considerado a realidade imediata do pensamento e das vivências (BAKHTIN, 2003). “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendido (como atitude humana e na ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 312). As ciências humanas são as ciências do homem, portanto é impossível estudar o homem fora do texto e independente deste. “Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Assim, segundo esse autor, o texto (oral ou escrito) “[...] é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa” (BAKHTIN, 2003, p. 307), uma vez que, para tirarmos conclusões das análises que realizamos, necessário se faz situar os sujeitos em seus contextos histórico e social.

Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em todas as partes e nos empenhamos em interpretar o seu significado. Diante da posição de Bakhtin (2003), os textos são as/os fontes/documentos usados na conformação do *corpus* discursivo da pesquisa. Partindo dos textos/documentos, direcionamos os nossos olhares em diferentes direções e campos do conhecimento. Nessa perspectiva, os textos/documentos constituem o *corpus* desta pesquisa. Por meio deles, dialogamos com as legislações, projetos de Governo, currículo, programas de ensino, livros didáticos, cadernos de professoras alfabetizadoras, diários de classe, jornais, relatos orais, documentários, revistas, livros e diversos tipos de textos. Desse modo, consideramos que os documentos/textos se constituem um espaço apreciativo dos enunciados, os quais não podem existir separados das relações dialógicas entre os sujeitos e as realidades e que, acima de tudo, se prestam a mediar o diálogo na produção do foco desta investigação.

Como Bakhtin adotou a metodologia dialógica da linguagem, realizando as suas análises dos escritos de Rabelais, não separando as narrativas caracterizadas nessas obras da cultura de seu tempo, também nós buscamos escrever a histórica da alfabetização no período que abrange o Regime Militar, tomando como referência as conexões entre sujeitos, realidade cultural da época, tudo dentro de um contexto social e político amplo. Entendemos, assim como esse autor, que a linguagem utilizada nos documentos expõe as contradições, as tensões, as divergências e as convergências entre as culturas, num movimento de compreensão, o que exige o estabelecimento de diálogo entre o contexto verbal (texto) e o extraverbal (contexto histórico-cultural).

Para a análise dos enunciados materializados nos documentos/textos, consideramos importante observar sempre esses dois horizontes, pois eles demandam conexões para serem mais bem entendidos, ou seja, é preciso buscar o subentendido, o *não dito* presente no *dito*. Isso nos indica que as mensagens contidas nos documentos de natureza histórica carecem de conexões com o seu tempo histórico de modo dialógico, como nos atestou Bakhtin, por meio das análises que realizou nos escritos de Rabelais. Nessa direção, buscamos construir as nossas análises, observando que:

[...] o processo de assimilação do tempo, do espaço, e do indivíduo histórico real que se revela neles, tem fluído complexa e intermitentemente. Assimilaram-se os aspectos isolados de tempo e de espaço acessíveis em dado estágio histórico do desenvolvimento da humanidade, foram elaborados também os métodos de gênero correspondentes ao reflexo e à elaboração artística dos aspectos assimilados da realidade (BAKHTIN, 1993, p. 211).

Bakhtin nos faz refletir, à luz dessa citação, que a História não ocorre linearmente, uma vez que é tecida em um conjunto de intervalos irregulares, intermitentes e, por isso, só é possível descobrir os sujeitos históricos que as constituem se compreendermos os tempos/espacos em que eles aconteceram.

2.1 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa se constituiu durante, no e com o seu percurso, porém destacamos passos específicos como algumas possibilidades desse caminho. Como primeiro passo, adotamos as categorias de classificação de fontes pesquisadas e analisadas em função de nosso objetivo de estudo. Assim, buscamos legislações da época, produzidas em âmbito nacional e estadual e também relatórios de Governos (Federal e Estadual), programas e propostas oficiais de alfabetização, cartilhas, revistas, programas de formação de professores, cadernos de planos de aulas, diários de classe, registros realizados por professores, correspondências administrativas e entrevistas.

Como primeira opção em encontrar as fontes compatíveis com o objetivo de nossa pesquisa, consultamos um material produzido por uma equipe de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), coordenado pela professora Regina Helena Silva Simões (2004), intitulado *História no Espírito Santo: catálogo de fontes*. Esse catálogo, com as fontes enumeradas, levou-nos ao Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Recorremos ao arquivo morto de escolas desativadas, na Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Sedu). Pesquisamos, ainda, em outros arquivos da Sedu, onde encontramos relatórios, programas e projetos de alfabetização que foram implementados no Estado. Visitamos os arquivos da Biblioteca Pública Estadual “Levy Cúrcio da Rocha”, a Biblioteca da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) “Prof. Fernando Duarte Rabelo”, onde funcionou a antiga Escola Normal e, posteriormente, a de Habilitação para o Exercício do Magistério, EMEF “Stélida Dias”, EEEFM “Prof. Augusto Luciano”. Utilizamos também, arquivos pessoais de professoras e a internet, que consiste em uma importante ferramenta na busca de relatórios e programas de Governo, disponibilizados em domínio público.

Os documentos encontrados foram fotografados com máquina digital e armazenados em CD-ROM. As entrevistas, gravadas em áudio e transcritas, foram realizadas de acordo com a necessidade apontada pelas fontes para complementar informações. Nessas buscas, encontramos um rico e farto acervo que possibilitou a produção desta tese. Além dos textos produzidos e veiculados no período da ditadura militar, utilizamos, também, textos criados na atualidade, que são importantes para a complementação de informações neste estudo.

Em relação ao material documental recuperado e reunido, produzido no período pesquisado, com referência à alfabetização no Espírito Santo, são os seguintes: leis, decretos, resoluções, portarias, mensagens dos Governos, relatórios da Sedu, circulares, boletins informativos, regulamentos e também programas de ensino, cartilhas, métodos de ensino, manuais, entrevistas, jornais, revistas, livros, questionários respondidos por professores, falas registradas de professores e/ou comentários informais encontrados em registros, fichas de rendimento de aluno, correspondências recebidas e expedidas pela escola. Assim, analisamos discursos produzidos nos artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos, teses acadêmicas, prefácio, instrução de cartilhas e livros de leitura, normalizações contidas na legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias de leitura, programas e similares), propostas de alfabetização, cartilhas e livros de leitura, dentre outros.

Após a organização, leitura e análise preliminar das fontes, foi necessário o retorno ao campo para busca de outras fontes. Dentre essas necessidades, destacamos as entrevistas, visitas e revisitas a arquivos escolares.

3 O GOLPE MILITAR DE 1964 E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, ECONÔMICO E CULTURAL

Neste capítulo, discutiremos o golpe militar de 1964 e sua relação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural brasileiro. Em seguida, focalizaremos aspectos políticos, sociais e econômicos, no Espírito Santo. Consideramos importante essa contextualização, tendo em vista que a nossa proposta é analisar as experiências que compõem a história da alfabetização dentro de seu contexto macro e micro.

Ianni, em seu livro intitulado *Estado e planejamento econômico no Brasil* (1991), caracteriza o contexto político e econômico brasileiro, que antecedeu o golpe, assinalando que o fim da Era Vargas marca o início de um novo tempo na economia e na política brasileira, visto que, nesse período, os EUA passam a intervir na política e na economia do País. Nesse sentido, ocorre o processo de desmantelamento da estrutura estatal em benefício do capital estrangeiro, o que abre caminho para a redução de investimentos no setor público, para a consolidação do liberalismo econômico e para a estrutura industrial criada no Brasil durante o primeiro Governo de Vargas. Isso serviu como atrativo para a instalação e desenvolvimento de empresas estrangeiras interessadas em investir no País.

Nessa direção, Ianni (1991) informa que, com a sucessão de Vargas pelo Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o Brasil entra em um período que representa um grande desenvolvimento nacional. Juscelino Kubitschek assume um país em crise social e política, sob a crença de que, com a implantação e implementação de seu Programa de Metas, como a base do Governo, alteraria as condições, as tendências e as possibilidades do desenvolvimento econômico brasileiro e concorreria para a mudança qualitativa na figura e nos papéis do Estado, ou seja, esse plano implicaria uma “[...] mudança na adoção de uma política econômica de associação e interdependência, em âmbito internacional” (IANNI, 1991, p.182).

Esse Governo usa a ajuda do capital estrangeiro e toda a estrutura estatal para garantir o sucesso de novo programa, visto que tal plano visa a desenvolver e integrar plenamente as regiões produtoras do País. Consubstanciado nesse plano, constroi uma nova capital no interior do Brasil e estreita ainda mais as relações

econômicas e militares com os EUA. O processo de industrialização e urbanização é, então, acelerado. São criadas condições ainda mais favoráveis para a instalação de sucursais de empresas estrangeiras. As montadoras de carro chegam e com isso impulsionam a abertura de estradas ligando as mais distantes regiões do Brasil. Os novos eletrodomésticos facilitam o trabalho da dona de casa e, com isso, o estilo de vida norte-americano fica cada vez mais presente no cotidiano da classe média brasileira.

Conforme podemos depreender, Kubitschek arquitetou um Plano de Metas pautado em uma estratégia política de desenvolvimento que acabou por gerar a consolidação de um capitalismo “dependente ou associado”, isso, segundo a perspectiva do Governo da época. Assim Ianni (1991, p. 159) diz:

O que distinguiria as políticas econômicas dos Governos Getúlio Vargas (1951-54) e Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-60) seria o seguinte: teria havido uma transição (casual ou deliberada, conforme o nível em que se desenvolve a análise) de uma política destinada a criar um sistema capitalista econômico dependente ou associado. Isto é, durante o governo Kubitschek predomina uma das tendências do movimento pendular que caracteriza a história econômica do Brasil.

Nesse sentido, Ianni (1991) revela que o modo de produção capitalista no Brasil desenvolveu-se, sobremaneira, como subsistema do sistema capitalista mundial. Em consequência, acentua-se a divisão social do trabalho e a desigualdade social, ou seja, esse sistema gerou desigualdades, desequilíbrios e contradições de ordem econômica, social e política. Doravante, a internacionalização da economia brasileira não coincidia mais com a política de massas, de apelo nacionalista (ROMANELLI, 2003). Apesar disso, Kubitschek mantinha, no interior de seu Governo, a coexistência dos dois modelos políticos os quais consistiam na proposta nacionalista de massas e na aceleração da expansão industrial. Entretanto, ele dava mais ênfase ao último, porque este abria as portas da economia nacional ao capital estrangeiro (ROAMANELLI, 2003).

Em meio a essa conjuntura política e econômica demarcada pela existência de uma grande dívida externa, herança da política desenvolvimentista do Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadro e João Goulart (1961) assumem a

presidência do País. A infraestrutura básica, necessária para dar continuidade ao processo de desenvolvimento, era demasiadamente inadequada. O sistema educacional não cumpria as metas mínimas de alfabetização para o povo em geral, as tecnologias utilizadas eram quase todas importadas, a saúde era uma área esquecida, não havia serviços sociais para o homem do campo e as cidades recebiam cada vez mais egressos do interior rural (SKIDMORE, 1996). Dessa forma, Jânio Quadro e João Goulart (1961) confrontavam-se com dois grandes problemas: o déficit na balança de pagamentos e a inflação.

Diante da crise, o “[...] Brasil tinha que elaborar um plano econômico que satisfizesse aos seus credores, de modo que o comércio continuasse a ser exercido de acordo com as regras do capitalismo internacional” (SKIDMORE, 1996, p. 35). Nesse ínterim, Jânio renuncia e Goulart assume o poder, o que gerou ainda mais desconfiança dos credores estrangeiros, tendo em vista o histórico desse presidente, dada a sua orientação política de esquerda e a proximidade com os movimentos sindicais. Assim, o modelo de política econômica que se adequava a essa orientação era o modelo político nacionalista-desenvolvimentista. Dessa forma, a conjuntura internacional era totalmente desfavorável ao tipo de desenvolvimento econômico que o Governo Goulart intencionava e, por isso, para conquistar a confiança dos agentes econômicos, até mesmo para garantir a sua permanência no poder, sentiu necessidade de mudar de direcionamento, deixando de seguir o modelo político nacionalista-desenvolvimentista, que originalmente pretendia para o País, optando por dar prosseguimento à política de abertura ao capital estrangeiro.

Para isso, como forma de conquistar a confiança pública, adotou uma de suas primeiras medidas que foi a elaboração do plano de desenvolvimento, conhecido como Plano Trienal (1963-1965) (FONSECA; MONTEIRO, 2005). Esse plano propunha a desvalorização do cruzeiro, o que elevaria o custo de importações, como petróleo e trigo, o que, por sua vez, elevaria o custo do pão e das passagens de ônibus, levando à contenção dos aumentos salariais e à dispensa de empregados pelo Governo (SKIDMORE, 1996).

De acordo com Ianni (1991), o Plano Trienal (1963-1965), de autoria do economista Celso Furtado, foi elaborado com base em um diagnóstico amplo, detalhado e integrado das condições e fatores responsáveis pelos desequilíbrios, estrangulamentos e perspectivas da economia do País. O referido plano “[...] foi o primeiro instrumento de política econômica global e globalizante, dentre todos formulados até então pelos diversos governos do país” (IANNI, 1991, p. 209). Seguindo a análise do próprio Celso Furtado sobre o modelo econômico adotado nesse período, cita que esse modelo consiste na concentração de “[...] renda já que segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzida pela modificação dos padrões de consumo de uma camada restrita da população” (ROMANELLI, 2003, p. 194). Observamos, portanto, que esse plano, de natureza ortodoxa, estava na contramão da política esquerdista intencionada por Goulart e seu partido (PTB).

Esse plano, inicialmente, obteve sucesso, conforme asseveram Fonseca e Monteiro (2005, p.1):

Os resultados nos primeiros meses foram razoavelmente animadores. A desvalorização cambial de abril praticamente igualou a taxa de câmbio oficial à taxa do mercado paralelo, refletindo, de certa forma, uma mudança no nível de confiança no governo. A meta para o déficit público não foi cumprida no primeiro trimestre, porque as normas de execução financeira só foram estabelecidas em março, mas já no segundo trimestre o governo conseguiu manter-se dentro do limite estabelecido. A política creditícia, apesar de não ter obedecido às metas nominais fixadas, foi contracionista, em termos reais, nos dois primeiros trimestres, especialmente no primeiro, quando o crédito real encolheu quase 17%. No segundo trimestre, a redução ficou em torno de 4%. O crescimento dos preços, depois da inflação corretiva dos primeiros meses, diminuiu o ritmo em abril, sinalizando a possibilidade de sucesso do programa de estabilização.

Entretanto, apesar de os resultados positivos conseguidos com o plano terem conferido ao Governo certa credibilidade, não foi suficiente para garantir a sua manutenção no poder. A sua situação política, como Governo presidencialista, era instável, devido à correlação de forças existentes entre duas correntes, uma de extrema direita e outra de extrema esquerda (SKIDMORE, 1996). Essas correntes, cada uma com a sua ideologia, tentavam determinar os rumos da economia. Esse autor destaca, então, que essas duas correntes eram bastante conflituosas,

identificadas como antigetulistas tradicionais, comandadas por Carlos Lacerda, e esquerda radical, dirigida por Leonel Brizola. Esses dois grupos apresentavam discordâncias sobre duas questões fundamentais para o rumo da economia do País: o tratamento ao capital estrangeiro e a reforma agrária. A contradição instaurada entre a internacionalização da economia e a política de massas de cunho nacionalista criou um impasse que culminou com a radicalização das posições de direita e esquerda (ROMANELLI, 2003).

O conflito entre os dois grupos representou ameaça constante à estabilidade de Goulart no poder, pois optar por um grupo significava contrariar o outro. Mesmo assim, a escolha foi feita, o que levou o Governo a assumir posição ao lado da esquerda radical por reafirmar uma mudança na condução da política econômica e social. Essa posição marcou não somente a ruptura com a proposta política de combate à inflação prevista no Plano Trienal, como também decretou a destituição de Goulard do poder, o que viria, futuramente, se concretizar com o golpe que ocorrera em março de 1964. Nesse sentido, a sua opção por um ideário político exigiu uma nova proposição para substituir a política delineada no Plano Trienal. Dessa feita, em seu lugar, propõe uma política que consiste em uma Reforma de Base. Essa Reforma previa outras reformas estruturais que abrangiam os setores fiscal, educacional, político e agrário. O conjunto de ações causaria mudanças no rumo do Governo, canalizando os seus esforços em prol do social e, conseqüentemente, desprestigiando claramente os interesses dos latifundiários, o grande empresariado e as classes médias.

A Reforma de Base previa duas grandes reformas: uma de caráter administrativa e bancária e outra reforma educacional ampla. Os pontos mais polêmicos da reforma foram a regulamentação das relações de trabalho no campo, que estenderia aos trabalhadores rurais os mesmos direitos sociais dos trabalhadores urbanos, e a reforma agrária. Historicamente, essas propostas pretendiam transformar a estrutura social e econômica do País, mas isso não ocorreu, uma vez que ela foi descontinuada pela imposição de um novo regime. Apoiadas pelo grupo (esquerda radical), as Reformas de Base (educação, sistema financeiro, agrário, habitação...) se voltavam para a modernização do País, que compreendia a industrialização e as reformas sociais. Essas reformas visavam a incorporar a maioria da população ao

mercado, que abria espaço para a organização dos diversos setores da sociedade que repercutia no campo da educação e da cultura (GERMANO, 2005). “Campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo” (GERMANO, 2005, p. 50).

Enquanto isso, o outro grupo (antigetulistas tradicionais) antagônico a essa orientação, composto pelo empresariado e pelas Forças Armadas, defendia o projeto de desenvolvimento associado ao capital internacional, em particular, ao capital norte-americano que, organizadamente, passou a contar com o apoio importante do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes).² “Esses foram os setores internos da estrutura social que conseguiram impor-se ao restante da sociedade” (ROMANELLI, 2003, p. 195). Segundo essa autora, foi em torno dessa opção que essas lideranças levaram a cabo o movimento de 1964, denominado de Revolução de 1964. Ele surgiu como uma alternativa anticomunista para a defesa dos interesses norte-americanos e da burguesia industrial brasileira (IANNI, 1991). “O desenvolvimento transforma-se numa espécie de fetiche – ideia motriz capaz de vacinar as nações (livres) subdesenvolvidas da ameaça do inimigo: o comunismo” (FRIGOTTO, 1995, p. 91).

A Revolução de 1964 (preferimos nomeá-la por golpe militar), que redefiniu o jogo político do País, não tratava apenas de alinhar a política econômica, mas também de impor um modelo cultural, que tinha por objetivo descontinuar a estratégia política destinada a propiciar a transição para o socialismo. Em vista disso, propõe-se a modernização como forma de garantir a expansão do mercado, o que significou focar na classe social que realmente podia consumir neste país, por isso investiu-se na modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias altas. Em vista disso, centralizavam mais os “[...] investimentos em setores que nem sempre eram básicos para o conjunto da população” (ROMANELLI, 2003, p. 196). O golpe

² “O IPES fundado no começo da década de 60 por um grupo de empresários, advogados, tecnocratas e oficiais das forças armadas. O IPES transformou-se numa espécie de governo marginal, publicando estatísticas sobre a economia (não confiava nos números do governo), criando grupos de estudo sobre questões como recursos para a educação, controle da população reforma da lei trabalhista e de desenvolvimento do setor mineral. Sua postura era claramente conservadora, bem à direita da maioria dos membros do Legislativo e muito mais à direita da maioria dos membros do Legislativo e muito mais à direita da posição de Goulart no final de 1965” (SKIDMORE, 1996, p. 40).

militar revelou-se, então, como a saída necessária para se adequar o modelo político ao projeto econômico vigente, ou seja, inicia-se a política do desenvolvimento com a devida “segurança”, garantida, assim, pela dependência patente aos Estados Unidos.

Nessa direção, Saviani (2007) assevera que o movimento de 1964, que culminou com a subida dos militares ao poder, foi um acontecimento decisivo, denominado “Revolução de 1964” e revolução dá ideia de ruptura. No entanto, a única ruptura que ocorreu foi a de ordem política, pois, quanto à ordem socioeconômica, o próprio golpe tentou oferecer garantias para a sua continuidade. Com relação a isso, Saviani (2007, p. 362) esclarece:

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico [...]. Mas no plano político foi inegável a ‘mudança radical’ atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história política brasileira. Ausência de ‘revolução social’ e ‘mudança política radical’.

Consideramos fundamental a citação acima, para nos ajudar a refletir sobre o sentido que a Revolução de 1964 teve para a sociedade brasileira como um todo e, especialmente, para a educação. A ruptura empreendida no plano político tinha como propósito o controle e a garantia de que o Brasil continuaria com a consolidação de seu processo capitalista. Na educação, não era necessário haver rupturas e sim adaptações, e isso ficou evidenciado na “[...] legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura” (SAVIANI, 2007, p. 362). Essa legislação não suprimiu os primeiros títulos da lei em vigor, a Lei Diretrizes e Base (Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961), visto que esses títulos estavam coerentes com as diretrizes a serem seguidas pelo modelo socioeconômico em andamento.

Todavia, “Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclames postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2007, p. 362). Nessa direção, com o abortamento das *reformas de base* e a

democratização no âmbito social e educacional, entra em seu lugar a reforma de cunho economicista incorporada “[...] na educação pela *teoria do capital humano*, [em] que se efetiva a reforma universitária de 68 e completa-se com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971” (FRIGOTTO, 1995, p. 85). Segundo esse autor, a teoria do capital humano surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra e se estruturou no contexto das teorias desenvolvimentistas.

O *capital humano* é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como comportamentos básicos do capital humano foram os traços *cognitivos e comportamentais* (FRIGOTTO, 1995, p. 92, grifos do autor).

Doravante, a teoria do capital humano se constituiu no princípio orientador das reformas ocorridas no âmbito da legislação educacional, sob os “[...] princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (SAVIANI, 2007, p. 363). Isso se traduz na forma do raciocínio de que as pessoas, por meio da educação, modificarão suas habilidades e conhecimentos e, conseqüentemente, melhorarão o grau cognitivo, bem como a produtividade. Maior produtividade, evidentemente, culminaria em melhores condições econômicas com a melhoria de salário. Com isso percebemos uma relação causal entre educação e crescimento econômico e melhores condições materiais de vida, ou seja, essa teoria alega ser a educação a solução para o problema das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos. Quanto a isso, Frigotto (2000) afirma que a ideia-chave dessa teoria é a de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem a um acréscimo marginal de capacidade de produção.

Refletimos com Frigotto (2000) que essa teoria redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado pela educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Com essa perspectiva, a ideia do capital humano foi aplicada ao campo educacional no Brasil e gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre

a organização da educação, o que acabou por mascarar seus reais objetivos. Assim, com essa visão tecnicista predominando sobre a educação, passou-se a propagar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, legitimando o pensamento de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos mesmos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Conforme Saviani (2007), a tendência constituída pela teoria do capital humano teve, como marco de abertura, no Brasil, o ano de 1969, em virtude do Decreto nº 464, de 11 de fevereiro desse ano, quando entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e também a aprovação, nesse mesmo dia, o Parecer CFE nº 77/69, que regulamentou a pós-graduação no Brasil. Ainda no ano de 1969, no campo pedagógico, foi aprovado a Parecer CFE nº 252, “[...] que introduziu as habilitações técnicas de pedagogia” (p. 363). Dessa forma, “Com a aprovação da Lei n. 5. 692 de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2007, p. 363):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 379).

Com o objetivo de ampliar o nosso campo de visão em relação ao contexto histórico cultural do período em discussão, buscamos dialogar também com Elio Gaspari que escreveu uma série sobre a ditadura militar brasileira, com os títulos: *A ditadura envergonhada* (2002), *A ditadura escancarada* (2002), *A ditadura derrotada* (2003) e *A ditadura encurralada* (2004). Evidenciam-se, portanto, os processos de mudanças pelos quais passou o Regime Militar, destacando, contudo, que, nesse percurso, a tortura foi o principal instrumento para reprimir qualquer forma de oposição ao poder. O autor faz uma historiografia revelando, por meio documental, os bastidores tenebrosos da ditadura e reitera o total apoio, interesse e participação dos Estados Unidos no golpe. Apresenta, entre outras questões, os antagonismos existentes no interior do poder, cuja lógica propalada era a racionalidade técnica, a ordem, a

hierarquia em oposição à anarquia, à desordem e à autonomia. Além disso, essas obras revelam que o conteúdo da cultura produzida nos meandros das classes alijadas do poder exerce um papel transformador, pois ele não só denuncia as desigualdades sociais como também revela a necessidade de superá-las. Nesse sentido, essa obra nos ajuda a pensar a alfabetização como instrumento de transformação social nesse contexto histórico.

Ao fazer um preâmbulo sobre o período da ditadura brasileira, esse autor identifica o primeiro presidente, o general Castello Branco (1964-1967), como um Governo desse regime que fez uma ditadura pouco repressiva em comparação com seus sucessores, generais Costa e Silva (1967-1968) e Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Esses presidentes sucessores, com plenos poderes, com a promulgação do Ato Institucional número 5 (AI-5), em 1968, passaram a reprimir todos os que se opunham ao poder. Foi um período de severa censura, repressão e tortura para aqueles que ousavam ser dissonantes ao Governo. A abertura do Regime Militar começou no Governo do general Ernesto Geisel (1974-1978) e teve continuidade no último dos presidentes da ditadura, João Baptista Figueiredo (1979-1984) (GASPARI, 2002).

Gaspari (2002, p. 30) sublinha que, nos bastidores do poder, havia tensões internas devido à correlação de forças entre os que ansiavam pela permanência da ditadura e os que desejavam o retorno ao estado de direitos. Essa tensão é explícita no *Relatório Oficial de Informações*, assinado pelo general Fernando Bethlen, comandante do III Exército, que diz:

A 'Volta aos Quartéis', 'Volta ao Estado de Direito' e a 'Redemocratização'. Estes são os atuais temas que insinuam a ingerência da classe militar na vida política, econômica e até mesmo social do país [...]. A 'Volta aos Quartéis' significa o afastamento ou o alheamento dos órgãos de segurança que se estruturam à base de informações, como o SNI, DOI-CODI, CGI; ainda pretende que as Forças Armadas, por seus chefes militares, não mais tutelem a vigilância dos princípios revolucionários que nortearam o movimento de 1964.

Esse relatório, gerado no subsolo do poder, demonstra a forma utilizada para coibir a política de abertura do presidente Ernesto Geisel. Nele se encontram registradas

sérias ameaças a esse presidente, demonstrando que ocorreria com ele o mesmo que aconteceu com outros que tentaram mudar o curso do regime. Diz o autor:

Nesse relatório, Bethlem repetia o raciocínio segundo o qual o governo era ‘delegado da Revolução Democrática’, que, por sua vez, tinha nas Forças Armadas, por seus chefes, sua tutora. Ou seja, em caso de necessidade os militares poderiam, em nome da Revolução, mudar o governo, ou pelo menos emparedá-lo. Assim se fizera em 1965, quando o general Costa e Silva emparedara o marechal Castelo Branco. Assim fora em 1968, quando a guarnição do Rio de Janeiro resolveu emparedar Costa e Silva. Assim acontecera em 1969, quando se impediu a posse do vice-presidente Pedro Aleixo depois que Costa e Silva sofreu uma isquemia cerebral e, com isso, lançou-se o país num período de anarquia militar, durante o qual foi governado por dois meses por uma junta patética. Assim seria feito tantas vezes quantas fossem necessárias, acreditavam não só os radicais como também a maioria dos oficiais, habituados a ver o cumprimento dessa norma (GASPARI, 2002, p. 30-31).

A citação acima revela que havia ideias dissonantes dentro do próprio regime e isso, obviamente, provocou reação dura, o que gerou um movimento autoritário, perverso, cuja intenção era selecionar pessoas, para ocupar postos de comando, que se comprometessem com os princípios ditatoriais, ou seja, com a convivência e a tolerância da sua principal ferramenta – a tortura. Como vimos, a repressão se iniciara nos bastidores do poder e se tornou ostensiva a todos os brasileiros.

Dessa forma, com o passar do tempo, o controle autoritário, interno, estendia-se ao controle externo, sob o qual o País ficou imerso no medo, na rigidez e na tortura física, e as manifestações culturais de massa se limitavam à novelas de televisão e partidas de futebol. Mesmo assim, como resposta ao controle e à tortura física, o povo, de forma criativa, respondia com o que Gaspari denominou de *tortura cultural*. Para isso, o campo da cultura e da educação foi tido como espaços privilegiados de resistências e de ecos das utopias revolucionárias, pois, “Apesar da ditadura da direita [havia] relativa hegemonia cultural da esquerda no país” (SCHWARZ, 2001, p. 62, grifo do autor).

As passeatas, devido às inviabilidades impostas pela repressão, eram substituídas pelas mensagens metafóricas, disfarçadas nas músicas, filmes, peças teatrais,

pasquins³ etc. Assim, cartunistas, jornalistas, intelectuais e artistas se valiam da metáfora e do humor para ironizar, expor e denunciar a opressão imposta ao povo pelo poder e, ao mesmo tempo, enunciar uma nova ordem social. Nesse momento histórico, a cultura popular ganhava novos contornos que vislumbravam novas formas de organização social e, com isso, ia minando o poder.

No contexto dos movimentos culturais, destacamos os festivais de canção que reuniam uma talentosa geração de compositores e intelectuais, que marcaram ideologicamente a época. Esses eventos, que contestavam a ordem e debochavam do regime, demarcaram um período repressivo e cerceador de direitos e constituíram, a um só tempo, momentos de festa e de refinamento intelectual, pois vocalizavam, simultaneamente, a oposição à ditadura e o jeito de ser de uma nova época (GASPARI, 2002).

Em dezembro de 1964, num shopping center inacabado de Copacabana, estreou o show Opinião. Misturava sambão, jazz, baladas nordestinas, comentários políticos e melodias da bossa nova. No meio dessa salada estava a doce figura de Nara Leão, uma moça tímida da classe média carioca. Transformada em musa da bossa nova, vestida com calça jeans e uma blusa vermelha, cantava ‘Carcará’, história de um pássaro malvado que ‘pega, mata e come’, ruim como o regime. O show rodou o Brasil, foi visto por 100 mil pessoas e por alguns anos foi paradigma da militância cultural oposicionista. ‘A música ‘Carcará’ [...] quando cantada, em qualquer hora e lugar, tornava-se uma senha de reconhecimento da tribo ideológica’, escreveu o crítico Edelcio Mostaço, antecipando o que chamaria de ‘estética da agitação’. O grupo fechava o espetáculo cantando:

Podem me prender,

Podem me bater.

Podem até deixar-me sem comer.

Que eu não mudo de opinião (GASPARI, 2002, p. 230).

Esse *show* de Nara Leão, Zé Kéti e Zé do Vale foi reconhecido historicamente como o primeiro ato público de resistência contra o Regime Militar, em forma da “canção de protesto”. Adversamente ao regime, iniciava-se no Brasil uma nova época marcada por transformações políticas e sociais, comportamentais e artísticas, que

³ Pasquin são escritos afixados em lugares públicos, com sátiras contra o Regime Militar. Eram marcados por um vocabulário grotescos e obsceno, contendo elementos de resistências, capaz de expressar e transmitir a percepção carnavalesca do mundo.

afetaram a sociedade de uma forma irreversível. O povo se organizou fraternalmente, preocupando-se com a defesa das minorias e dos direitos humanos.

Toda essa significação cultural do tempo histórico do Regime Militar é denominada por Bakhtin como metáfora da praça pública, que “[...] reflete a concepção única do mundo que se cria nas contradições” (BAKHTIN, 1987, p. 128). “A praça pública no fim da Idade Média e no Renascimento formava um mundo único e coeso onde todas as ‘tomadas de palavra’ [...] possuíam alguma coisa em comum, [...] liberdade, franqueza e familiaridade” (BAKHTIN, 1975, p.132). Essa organização popular do período ditatorial tem uma significação política em que cada indivíduo se assume como parte inseparável da *coletividade*, visto que cada um se constitui membro do *grande corpo popular*. As manifestações culturais populares representam, nesse contexto histórico, a mola propulsora para o desenvolvimento da cultura como berço da renovação social. Bakhtin, em seu trabalho sobre *Rebelais* (1987), torna explícita a maneira pela qual as festas populares na Idade Média, como o carnaval, operavam como uma forma de abertura política e de desestabilização do Governo.

Realizava-se, assim, uma abolição provisória de todo tipo de relações hierárquicas que serviam para subjugar o povo e, com essa abolição, era possível abrir espaço para a criatividade utópica, que vislumbrava novas formas de relações sociais. Essas novas relações eram pensadas a partir da classe que se via oprimida e injustiçada por aqueles que detinham o poder

Retornando para as manifestações do contexto histórico do período militar, pessoas alijadas dos processos de decisão, no balanço de *Alegria, alegria*, de Caetano Veloso (1967), que, mesmo “*caminhando contra o vento*”, forjavam novas formas sensíveis de tecer críticas à realidade, criou um espaço próprio de resistência, que emergia, simultaneamente, de todas as direções. Assim como Chico Buarque (1973), essas pessoas também preferiam afastar de si o *cálice (cale-se)*.

A efervescência cultural popular, demarcada pela dissonância de vozes e pelo conflito, transcendia as fronteiras rígidas da ditadura que, por sua vez, buscava desesperadamente, a cooptação das pessoas pelo poder oficializado. Nessa questão, Gaspari (2002) retrata essa efervescência assinalando que, enquanto Cuba

treinava quadros guerrilheiros, enviados do Brasil por Brizola, o editor brasileiro Ênio Silveira lançava a revista *Civilização Brasileira*, como forma de organizar a resistência democrática à direita. Enquanto isso, Roberto Carlos, cantava: “*Só quero que você, me aqueça neste inverno...*” e Paulo Autran clama, em sua peça por “liberdade, liberdade”. Eis que, nesse ínterim, surge o I Festival da Música Popular Brasileira, no qual Elis Regina se destaca com a música *Arrastão*, que, obviamente, não se referia a uma pescaria literal.

No festival da Record, em 1966, *A banda*, de Chico Buarque, mostra, cantando, a forma como esse momento era particularizado pelos brasileiros, pois as pessoas estavam acuadas “*cada qual no seu canto, em cada canto uma dor...*” “Ainda no bojo das manifestações populares, a fragilidade moral dos militares era desafiada com Jorge Amado, lançando *Dona Flor e seus dois maridos*, e Caio Prado Júnior, de forma corajosa, discute conceitualmente o termo Revolução em *A revolução brasileira*. Nesse cenário, aparece a figura feminina demarcando espaço estético e irreverente, com o lançamento da moda *minissaia*. Muda-se a moeda: um cruzeiro novo vale mil cruzeiros e ainda é lançado o movimento tropicalista, que, de forma inovadora, criativa e poética, buscava combater politicamente a ditadura militar.

Na esteira desse movimento, o historiador Theodoro Roszak cria o termo contracultura.⁴ É encenada a peça *Roda viva*, de Chico Buarque de Holanda, sob a direção de José Celso Martinez Corrêa; Caetano Veloso canta *Soy loco por ti América* e *É proibido proibir*. Geraldo Vandré faz coro com 20 mil pessoas, cantando no Maracanãzinho as músicas *Caminhando (Pra dizer que não falei de flores)* e *Somos todos iguais*. A música *Caminhando* ficou conhecida, popularmente, como o hino da ditadura. Surge, em 1969, uma imprensa alternativa, denominada *O Pasquim*. Joaquim Pedro de Andrade mostra *Macunaíma*. O Brasil ganha a copa em 1970 e, nesse mesmo ano, Chico Buarque compõe *Apesar de você*. Paulinho da Viola grava *Foi um rio que passou em minha vida*, Roberto Carlos e Erasmo Carlos apelam para a ajuda do Rei maior, *Jesus Cristo*, e um negro é consagrado rei (Pelé). Em 1973, no exílio em Londres, Caetano grava *Triste Bahia*, os Novos Baianos cantam *Acabou o chorare*; Tom Jobim toca *Águas de março*; e *O Bem Amado* é a primeira novela a estrear, em cores, na TV Globo. Enfim, na reta final da ditadura,

⁴ Era um movimento ligado a uma certa “anomalia social”, estilo “maluco beleza” de Raul Seixas.

com o vislumbre de uma transição do Governo Militar para o Governo Civil, esse movimento cultural é coroado com a música *Vai passar* (Chico Buarque – 1984), ganhando destaque nacional. Nessa música, Chico rememora momentos de tortura e todo o sofrimento causado pela insensatez do regime.

No limiar das culturas como espaços significativos de lutas, Gaspari (2002) mostra que os sujeitos que foram punidos com prisões, mortes, torturas e exílio durante o regime, por se mostrarem oponentes a ele, são os mesmos que tiveram espaço e visibilidade no processo de abertura política. Isso expressa que a cultura gera movimento e provoca mudanças a despeito da linha demarcatória do que seja autorizado ou não. As culturas têm o poder de se contagiar, podendo eles se juntar ou se distanciar de acordo com os interesses de classe. Bakhtin, 2003 reafirma essa lógica por assinalar que, por mais que a sociedade de classe tenha tentado separar o que é oficial e, portanto, autorizado, do não oficial, os fatos testificam que a cultura oficial não conseguiu exercer hegemonia total sobre a forma de ser e agir do povo, mas ela provocou e desencadeou formas criativas de manifestações e resistências peculiares ao momento. Desse modo, o Governo não é soberano no sentido de impor a sua própria cultura.

Interessa-nos afirmar que a coexistência entre a cultura oficial e a não oficial era uma tentativa muito presente nas ações do regime, por meio do aparato rígido de vigilância e censura, mas que não foi suficiente para impedir o diálogo entre elas. Trata-se de um diálogo tenso, próprio de um contexto de lutas de classe. Refletimos, com base nessa coexistência cultural, que também no campo da alfabetização, apesar de o Governo se colocar como titular e responsável em proporcionar esse direito a todos e em especial às crianças, ele não era o único a produzir sentidos a ela.

A base do contexto ora apresentado nos permite refletir, assim como Bakhtin, que, ao longo do percurso ditatorial, as manifestações culturais contribuíram para minar e expor as “[...] *escórias, sedimentos mortos* na vida corrente, nas crenças e preconceitos” (BAKHTIN, 1975, p. 183). O essencial é que as formas criativas de agir do povo provocaram a mudança do sistema político, com “[...] *sentido novo*,

filtrando as *esperanças e ideias populares novas*, e modificou-se no crisol da experiência popular” (p.183-184, grifos do autor).

O movimento cultural que se afigurou à época proporcionou a substituição da seriedade e rigidez do Regime Militar pela fluidez, leveza e alegria da liberdade. Quanto a esses dois polos, Bakhtin (1975, p. 185) acrescenta:

Esse antigo poder, essa antiga verdade aspiram ao absolutismo, a um valor extratemporal. Por essa razão, todos os defensores da antiga verdade e do antigo poder são tão casmurros e graves, não sabem nem querem rir (os agelastos); seus discursos são importantes, tratam seus inimigos pessoais como inimigos da verdade eterna, ameaçando-os, portanto, com uma morte eterna. O poder dominante e a verdade dominante não se vêem no espelho do tempo, assim como também não vêem o seu ponto de partida, seus limites e fins, sua face velha e ridícula, a estupidez de suas pretensões à eternidade e à imutabilidade. Os representantes do velho poder e da velha verdade cumprem o seu papel, com o rosto sério e em tons graves, enquanto que os espectadores há muito tempo estão rindo.

Após percorrer os limiares da cultura, que provocou a desestabilização do poder vigente e que possibilitou ao poder dominante se ver no espelho da cultura popular, retratando na arte e no riso a *face ridícula e estúpida de suas pretensões à eternidade e à imutabilidade*, convém, ainda, acrescentar a essa contextualização o intenso crescimento populacional na zona urbana, que, além de demandar mais escolas, exigiu, proporcionalmente, a “[...] intensificação do processo de urbanização, devido à transferência de parte da população da zona rural para a zona urbana” (ROMANELLI, 2003, p. 72). Segundo a autora, a taxa, que era de 31,24% em 1940, passou para 55,98% em 1970. “Isso demonstra que paralelamente ao aumento da população, ocorreu uma acentuada concentração populacional da zona urbana, com o conseqüente aumento da demanda efetiva da educação escolarizada” (p. 72). Contudo, vale destacar que coube maior concentração populacional à região onde se verificou maior impulso à industrialização (ROMANELLI, 2003). A partir destes dois fatores, crescimento demográfico e urbanização, há um aumento da demanda e da procura por educação escolar. Afirma Romanelli (2003, p. 74):

Essa procura abrangeu tanto a população de idade própria para a escolarização, quanto a população que, fora da faixa etária, se

encontrava marginalizada pelo sistema educacional, sem ter recebido, nem em tempo certo, nem em quantidade mínima, a educação sistemática de que carecia.

As afirmações acima nos remetem a uma constatação importante de que a expansão do ensino, apesar de haver uma demanda social da educação, esteve ao sabor da lei de mercado, ou seja, da lei da oferta e da procura. Nesse sentido, foi a pressão da demanda ou da procura que gerou políticas de ofertas da educação escolar. A esse respeito, cabe-nos analisar se a demanda, que obviamente pressionou a oferta de escolas, foi suficientemente atendida e se foi dada prioridade à alfabetização de crianças.

Com base no panorama apresentado nessa contextualização, consolidamos a intenção desta pesquisa que tem por objetivo central, a partir das políticas de educação, analisar e registrar as experiências históricas da alfabetização de crianças no Espírito Santo, no período da Ditadura Militar. Nessa direção, apresentamos as seguintes questões: como era pensada a relação entre alfabetização e desenvolvimento, no Governo do Regime Militar? A proposta apregoada pelo então Regime foi suficientemente determinante para provocar mudanças nos resultados dos índices de alfabetização? Que propostas e programas de alfabetização de crianças foram elaborados pelo MEC e pela Secretaria de Educação do Espírito Santo e quais as suas implicações? Qual/is conceito/s de alfabetização foi/ram adotado/s? A organização do ensino público do Governo da Ditadura Militar constituiu um modelo específico de alfabetização de crianças para o Espírito Santo? Buscaremos responder a essas questões no decorrer deste trabalho.

3.1 CONTEXTO POLÍTICO, SOCIAL E ECONÔMICO NO ESPÍRITO SANTO

Este tópico evidencia que, na esfera política, social e econômica, no Espírito Santo, há uma constante produção de memórias convivendo em conflitos, em busca de legitimação e por isso elas se constituem um campo de luta política. Nessa busca conflituosa e frenética pela legitimação, algumas delas se tornam hegemônicas e

outras não. A hegemonia se caracteriza como poder não possibilitando a existência de ideias alternativas de sujeitos excluídos daquele círculo.

Isso é claramente percebido nos meandros políticos do poder deste Estado. Uma revista de circulação estadual, chamada *Revista Capixaba*, datada de abril de 1964, veiculou uma reportagem que mostra a visita oficial do presidente “Jango”,⁵ ocorrida em outubro de 1963, ao Espírito Santo. Nessa reportagem, são exibidas fotos do Presidente confraternizando-se com “Chiquinho”,⁶ então governador do Estado. Essas fotos evidenciam um clima de cordialidade e relacionamento político amistoso entre ambos⁷. Nessa mesma reportagem, há uma fala do coronel Joaquim Leite de Almeida⁸ criticando e denunciando o jogo de interesses que permeava essas relações. Segundo o coronel, “[...] ‘Jango’ foi o presidente que mais benefício trouxe para o Espírito Santo, inclusive iniciou as obras do Porto do Tubarão. Por isso, quase todos os políticos de expressão eram a favor dele [...]” (REVISTA CAPIXABA, 1964, p. 20). No entanto, no momento do golpe, conforme o mesmo autor, muitos desses políticos se omitiram e outros tomaram posição contra o Governo deposto. Sua fala, de certo modo, denuncia a prevalência de jogo de interesse, por parte de alguns, revelando a ausência de uma posição clara e definida desse grupo, em torno de um projeto de Governo. O grupo político flutuava ao sabor dos seus próprios interesses e, por isso, não havia unanimidade e nem conjugação de esforços em prol de um projeto de Governo que, na época, antes do golpe, representasse a luta política por uma reforma de base.

Nesse sentido, pela ausência de uma posição política, os homens públicos capixabas, que antes apoiavam o Governo revolucionário, passaram a apoiar aqueles que chegaram ao poder por meio de um golpe. Nas posições dos sujeitos políticos da época, há uma marca distintiva entre o que Ponzio (2008), baseando-se em Bakhtin, denomina de “consciência oficial” e “consciência não oficial”. Tanto o político que se omitiu mediante a alternância de poder, quanto o que se manifestou favoravelmente produziram discursos. No entanto, o discurso oficial se sobrepôs,

⁵ João Belchior Marques Goulart foi presidente do Brasil no período de 1961 a 1964.

⁶ Francisco Lacerda de Aguiar foi governador do Estado do Espírito Santo no período de 1963 a 1966.

⁷ Chiquinho permaneceu no poder, após o golpe de 1964, por mais dois anos, sendo obrigado, por fim, a renunciar (REVISTA CAPIXABA, 1964)

⁸ “[...] foi expulso do exército e teve seus direitos políticos cassados” (REVISTA CAPIXABA, 1964).

porque ele não está sujeito à censura e, desse modo, não há barreira para se exteriorizar, o que não ocorre com o discurso não oficial, conforme nos informa Ponzio (2008, p. 86):

Disso resulta o fato de que se expressar é muito mais difícil para a consciência não oficial, quando contrasta abertamente com a consciência oficial, e também quando se reduz ao âmbito do indivíduo e não encontra possibilidade de organizar-se através de grupos de indivíduos que têm os mesmos interesses e que, portanto, possam pressionar para afirmar novas formas ideológicas e lutar contra as ideologias dominantes.

A exemplo disso, retornamos à reportagem da revista cuja notícia relata que o primeiro governador do Estado escolhido pelos militares por meio de “eleição indireta” foi Christiano Dias Lopes Filho, ou seja, um político que sabia adequar o seu discurso (oficial) às circunstâncias, uma vez que esse mesmo político, antes do golpe militar, era defensor incondicional das reformas empreendidas pelo então presidente, pois era “[...] inconfundivelmente defensor das Reformas de Base⁹ com as quais ‘Jango’ pretendia definir o quadro político e econômico do país, reformulando a constituição, as estruturas agrárias e as políticas econômico-financeira, tributária e social” (1964, p. 21). Para ratificar essa afirmação, cita uma fala do próprio governador, conforme apresentamos a seguir:

Não se fazem Reformas de Base neste país - afirmava Christiano, em 12 de março de 64 – devido ao reacionarismo do Congresso nacional, que não permite a tramitação de nenhum projeto visando a reformulação das estruturas do país, porque essas modificações feriam os interesses e privilégios dos grupos econômicos enquistados na Câmara e no Senado Federal (REVISTA CAPIXABA, 1964, p. 21).

No entanto, apesar de, em seu discurso, externar o seu apoio e a sua posição política, após o golpe, mudou de lado, ou seja, mudou o seu discurso e, assim, tornou-se o primeiro governador da ditadura militar no Espírito Santo. Enquanto o Brasil se encontrava em clima de mudança do regime de governo, no Estado, “[...] os partidos políticos se apresentavam frágeis tanto em sua unidade como na sua coerência ideológica” (REVISTA CAPIXABA, 1964, p. 21).

⁹ Reforma de Base foi o nome dado às reformas estruturais propostas pelo presidente do Brasil, João Goulart. Abrangiam os setores educacional, fiscal, político e agrário.

Além da vulnerabilidade política ideológica, no plano social, o Espírito Santo deparava-se também com grandes desafios e dificuldades, os quais são identificados nos estudos realizados por Duarte (2010), no período de 1960 a 1980. Os dados mostram que houve significativa mudança no quadro demográfico, no que se refere ao público urbano e rural. Em 1960, a população urbana girava em torno de 28% em relação à população geral do Espírito Santo, contudo, essa movimentação se mostrou ascendente, chegando, em 1980, a uma população urbana no patamar de 64,2%.

Essa mesma autora afirma que esse crescimento populacional foi necessário à “[...] expansão do processo industrial do Espírito Santo, porém, também acarretou, juntamente com a fragilidade dos instrumentos políticos no trato do problema habitacional, uma expansão periférica contínua [...]” (DUARTE, 2010, p. 140-141). A mudança no quadro da ocupação e desocupação do solo foi dramática, para a qual, obviamente, o Estado não estava preparado, por isso as pessoas, chegando à cidade, acomodavam-se aleatoriamente, sem qualquer planejamento urbano, criando as grandes periferias. A esse respeito, consideramos que o êxodo indiscriminado do meio rural implicou a necessidade urgente do aumento quantitativo de oferta escolar.

Portanto, como vimos, na esfera política e social no Espírito Santo, também há uma constante produção de memórias convivendo em conflitos. Isso é claramente visto pela mensagem do governador Christiano Dias Lopes,¹⁰ apresentada à Assembleia Legislativa, em 15 de junho de 1968. Na mensagem, menciona a situação geral do Espírito Santo, apontando a crise na economia e, ao mesmo tempo, culpabilizando políticas passadas pela atual situação, tal como o programa de erradicação dos cafezais de baixa produtividade. Afirma ainda que os reflexos negativos dessas políticas na economia se agravaram com o passar do tempo, tendo impacto violento em diversos setores, como na Administração Pública, pela queda da receita, no agravamento do desemprego e na redução da renda “per-capita”.

¹⁰Assumiu o cargo de Governador do Estado (1967-1971) por eleição indireta.

O governador rememora o compromisso feito no seu discurso de posse, dizendo que a modificação da “[...] fisionomia econômica do estado, completar-se-á com um plano de investimento nos setores da educação, saúde, rodovias, telecomunicações, habitação, energia elétrica e Pôrto de Vitória” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1967, p. 7). Afirma que a sua gestão segue as diretrizes da Nova Carta Constitucional e que, na adaptação às linhas gerais de modelo federal, adota nova sistemática nas normatizações do Poder Público que “[...] deram ao Espírito Santo o ponto de partida para rever os seus problemas à luz de novos critérios e lutar pelas suas soluções no contexto renovado pela Revolução de 64 no âmbito federal” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1967, p. 4). No contexto desse discurso, além do apoio incondicional às políticas implementadas pelo Governo Federal, o governador demonstra fé inequívoca no poder resolutivo do Regime Militar, acreditando que, por meio dele, serão solucionadas todas as questões de ordem econômica, social, educacional e cultural do Estado.

Na esfera econômica, observamos uma produção de memórias convivendo em constantes conflitos, quando a tônica recai sobre o processo de industrialização. De acordo com Siqueira (2010), somente a partir de 1968, quando se tornam visíveis as consequências econômicas e sociais da erradicação do café, é que “[...] o Espírito Santo passa a integrar de forma mais concreta o modelo desenvolvimentista brasileiro, ocupando um espaço na divisão econômica inter-regional, como produtor de bens intermediários” (SIQUEIRA, 2010, p. 40).

Conforme essa mesma autora, no final da década de 1960, grandes projetos industriais dos setores siderúrgicos e paraquímicos começaram a ser viabilizados no Espírito Santo e, dessa forma, o setor industrial passa a assumir um importante papel no dinamismo da economia do Estado. Esse novo ciclo de expansão e integração econômica do Espírito Santo, na visão da autora, só se concretiza na década de 1970, “[...] inicialmente viabilizado pelo Plano Nacional de Desenvolvimento” (I PND, 1972-1974).¹¹ Isso se deu, principalmente, porque o Estado, prevalecendo-se de sua potencialidade portuária, conseguiu ultrapassar as

¹¹ O Plano Nacional de Desenvolvimento estabelece as principais metas setoriais para um determinado período.

suas fronteiras territoriais, por meio da criação dos chamados “corredores de transportes” e, articulados no I PND, os setores siderúrgicos e paraquímicos “[...] receberam especial destaque nas prioridades do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) 1975-1979” (p. 77). Assim, a economia capixaba vivia uma fase de franco desenvolvimento e de articulação com o capital internacional, e o Espírito Santo passou de uma economia primária para o desenvolvimento de atividades econômicas de importância nacional, deixando de ser apenas um “corredor de exportações”, para ser um produtor de manufaturados para exportação (SIQUEIRA, 2010).

Durante o Governo Militar, foram elaborados três Planos Nacionais de Desenvolvimento (I, II e III PND) que tinham por objetivo promover o desenvolvimento econômico do País. O I PND, elaborado no Governo do Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974), teve seu principal foco no campo siderúrgico, petroquímico, de transporte e de energia elétrica que, historicamente, se configurou no milagre econômico brasileiro, que se deu por meio de um rápido e expressivo crescimento econômico que resultou no surgimento de desequilíbrios na economia que causaram altíssimos índices de inflação, gerando problemas graves no balanço de pagamentos. Essa situação exigiu medidas corretivas da economia que deram origem, em fins de 1974, no Governo de Ernesto Geisel (1974 a 1979), ao II PND. Esse plano visava a manter o crescimento econômico, ressaltando que, no lugar do setor de bens de consumo duráveis, ficariam os bens de capital e os insumos básicos. Com o fim previsível desse plano, elaborou-se o III PND, no Governo de João Batista Figueiredo (1979-1985), cuja meta era o crescimento de renda e de emprego, controle da inflação e combate da dívida externa. Esses planos eram divididos em subplanos, denominados de planos setoriais.

Siqueira (2010, p. 53) esclarece, portanto, que, por meio de “[...] ação conjugada dos governos estadual e federal, o Espírito Santo moderniza-se, chegando em 1975 com uma infraestrutura administrativa reaparelhada e todo o sistema de incentivos fiscais e de financiamento em ação”. A autora assinala que, nesse momento, instalaram-se no Espírito Santo vários e grandes projetos industriais. Esses dados, obviamente, apontam a necessidade de pessoas com perfil de qualificação voltadas para esse novo nexo de mercado, o que inclui a necessidade de domínio da leitura e da escrita.

Entretanto, apesar de não haver menção quanto ao aspecto educacional, a sua análise ressalta o grau de desigualdade social que veio associado ao crescimento econômico do Espírito Santo, ou seja, o crescimento econômico vislumbrado não possibilitou a melhoria na qualidade da vida das pessoas e tampouco a distribuição equitativa das riquezas. Destaca a autora:

As mudanças estruturais caracterizadas por um acelerado crescimento do setor industrial e de serviços, concomitante ao declínio do setor agrícola, concorreram para que a distribuição da população se alterasse. Acarretaram assim uma série de distorções comuns no estado tais como: fluxo intenso de migração campo/cidade, alto nível de subemprego nos centros urbanos, níveis de renda baixa para uma parcela ampla da população e, por conseguinte, padrões de vida baixos para os estratos menos favorecidos na divisão do produto nacional (SIQUEIRA, 2010, p. 78).

O fluxo intenso de migração campo/cidade (êxodo rural) se tornou um problema social de extrema delicadeza para o Governo, porque, de certa forma, com a promessa de melhorias de vida por meio do prometido desenvolvimento econômico, mexeu com o modo de vida da população, lançando expectativas de melhorias na vida das pessoas na cidade. A transição era drástica, pois a população estava deixando de fazer aquilo que sabia de fato fazer, que era lidar com a agricultura, para passar a trabalhar na indústria que envolvia outros conhecimentos, como manusear máquinas pesadas e dominar o sistema de produção com base na produtividade e eficiência. Era uma nova cultura, a urbana, para a qual não estavam preparados, pois essa nova era industrial exigia uma população minimamente escolarizada, ou seja, uma população que soubesse seguir os padrões técnicos de produção industrial. Na tensão entre a cultura urbana e a rural e a ausência de diálogo entre elas, os bairros e as periferias surgiram como uma solução possível de sobrevivência.

Os dados apontados no Censo Escolar/Pesquisa Socioeconômica de 1977 mostram a gravidade do processo migratório das zonas rurais, para os grandes centros, principalmente a Microrregião de Vitória, integrada pelos municípios de Serra, Vitória, Vila Velha, Viana e Cariacica, apontando um crescimento populacional de 24,93%, no período de 1970/77 (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1977). Essa situação é discutida no Plano Estadual de Educação de 1981, o qual justifica a

construção de unidades escolares para atender à demanda da nova população. Quanto a isso, acrescenta que a canalização de recursos financeiros para “[...] socorrer, de imediato, a acessibilidade escolar dessas populações de migrantes determinará maior escassez de recursos para suportar a recuperação de prédios de unidades escolares em funcionamento nas zonas urbanas” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981). Era uma situação difícil, visto que as poucas escolas existentes eram fisicamente precárias, e os recursos financeiros destinados às suas recuperações teriam que ser desviados para a construção de mais escolas, no intuito de aumentar o número de vagas e, conseqüentemente, ampliar o acesso à escola. O que se percebe é a tentativa de um desenvolvimento sem planejamento, ou seja, sem preocupação social.

Conforme mostramos, problemas sociais graves existentes, provocados pelo êxodo rural, demandavam escolas. Nesse contexto de produção de memórias que convivem em constantes conflitos, evidenciamos três situações: o incentivo ao processo de industrialização, o desincentivo para a permanência do homem no campo e a ausência total de planejamento de infraestrutura para receber essa nova população que estava sendo atraída pelo sonho de viver na cidade. Considerando tal contexto, mostraremos, nos capítulos que se seguem, como foi tratada a política de alfabetização no que se refere à oferta de vagas e à permanência das crianças capixabas. Iniciamos por destacar um problema enfrentado nesse período que foi o fracasso escolar das crianças que ingressavam na 1ª série, nas escolas públicas.

4 FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam

(Bertold Brecht)

O fracasso escolar foi o eixo de discussão em torno do qual se centrou o desenvolvimento de políticas para a melhoria da alfabetização das crianças capixabas para se conseguir o sucesso escolar. Nesse sentido, o fracasso escolar era medido por meio de pesquisas diagnósticas, retratado por altos índices estatísticos de reprovação e de desníveis entre idade e série. No decorrer deste estudo, encontramos percentuais de alfabetização aparentemente elevados e, mesmo que assim, esses índices eram caracterizados, na época, como havendo fracasso escolar. Procuramos entender isso e percebemos que mesmo os percentuais tenham sido elevados, isso não se deu da mesma forma em números absolutos. Desse modo, números absolutos e percentuais não eram diretamente proporcionais.

Este capítulo centra-se nas análises das ações empreendidas em torno da melhoria dos índices de alfabetização e do combate ao fracasso escolar. Tomamos a estrutura do ensino primário na década de 1960 e a do ensino de 1º grau nas décadas de 1970 e 1980, no Espírito Santo, como momento histórico de discussão. Consideramos necessário iniciar essa discussão desde o início da década de 1960, fazendo um recuo no período que precede o golpe militar, no sentido de nos ajudar a entender o percurso histórico no que se refere às permanências e rupturas, pois, nas palavras de BAKHTIN (1992, p. 316), um enunciado nunca é isolado no tempo, visto que ele faz parte de um elo na cadeia discursiva.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que

lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera.

No Brasil, o ensino primário, até 1971, era regido pela Lei Diretrizes e Base (LDB), nº 4.024/61, cujo objetivo norteador era o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social. Era organizado em quatro séries, podendo estender a sua duração por mais dois anos complementares que tinham por objetivo a ampliação do conhecimento do aluno e a formação para o trabalho. Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginásial, dando origem ao ensino de 1º grau, com duração de oito anos. Dispõe, em seu art. 17 que “[...] o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”. O espírito dessa lei está associado, conforme evidenciado neste trabalho, ao discurso do *Brasil Potência*, que considera tanto o analfabetismo quanto a baixa escolaridade um *óbice* para o desenvolvimento econômico do País. Nesse sentido, focar a educação segundo as fases do desenvolvimento da criança seria o fio condutor do processo educativo, no encaminhamento do ensino de 1º grau. A lei é clara sobre a intenção da mudança, que é a alfabetização do povo brasileiro e o aumento da escolaridade. De acordo com Cunha (1980), o objetivo da escolarização obrigatória e da alfabetização de todas as crianças era aproximar o Brasil dos países “desenvolvidos” e das grandes potências.

Durante o percurso, de 1960 até 1968, o fracasso escolar era compreendido como um desajuste do aluno. Não se discutia sobre as possibilidades oferecidas aos alunos para o seu aprendizado, a formação de professores, o nível de exigência dos conteúdos propostos, a fragmentação do ensino e do currículo.

De acordo com estudos realizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC, 1980, p. 51), a distorção idade-série era minimizada pela evasão de alunos e justamente dos alunos mais velhos. “Isto porque se o grupo que abandona qualquer das séries fosse dos mais jovens, a média nessa série se elevaria; caso se distribuisse a evasão homogeneamente pelos alunos das diferentes idades, a média

seria mantida”. Essa foi a única explicação apresentada para a não ampliação da média de atraso, uma vez que, se fosse o contrário, ela diminuiria a partir da 5ª série. Nesse sentido, o estudo acrescenta que “[...] os alunos com maior defasagem idade série são majoritários na evasão definitiva” (BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1980, p. 51).

Ferrari (1985), em um estudo sobre o analfabetismo no Brasil, demonstrou que ele é produzido pela escola, por meio do processo de exclusão. Segundo esse autor, o processo de exclusão, em geral, que produz o analfabetismo se manifesta sob duas formas imbricadas: a exclusão *do processo* e a exclusão *no processo*. A primeira diz respeito às crianças em idade escolar que são impedidas de entrar na escola por falta de vagas, e na segunda, mesmo as crianças tendo ingressado, são eliminadas pelas reiteradas repetências e, assim, ficam fora da série esperada, em condição de assincronia idade/série. Assinala, ainda, que denominar esses mecanismos de exclusão, de *evasão escolar*, não passa de *eufemismo*.

No Plano Estadual de Educação (1977-1979), o problema da evasão é visualizado por meio de uma comparação de déficits de escolarização de um ano para o outro e da forma como se comportam internamente esses déficits. Chegou-se à conclusão de que o sistema de ensino vem absorvendo crianças que atingem a idade de obrigatoriedade escolar, com um “[...] atraso médio de 2 anos, para depois permitir que elas se evadem, mantendo, assim, pela rotatividade, as razoáveis taxas de escolarização e fomentando um círculo vicioso de 2 a 3 anos de escolarização em média” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1977, p. 28). Diante dos resultados apresentados, esse mesmo plano afirma que o desejável é a obtenção de um “[...] desempenho ótimo¹² do sistema de ensino de 1º grau, representado pela absorção do contingente escolarizável e oferta [...]” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1977, p. 28), ou seja, alunos fazendo o seu percurso escolar regular, na idade certa. Informa, ainda, que a evasão, em ordem sucessiva, ocorre da 1ª para a 2ª série, 7,06%; da 2ª para a 3ª série, 11,78%; da 3ª para a 4ª série, 19,20% (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1977). Se contabilizarmos cumulativamente esses dados, é possível constatar um processo explícito de exclusão dos alunos matriculados. Aforismos à

¹² É considerada resultado *ótimo*, à luz das fontes analisadas, a produtividade do ensino, que significava colocar os alunos na idade certa em relação à série escolar.

parte, infelizmente, a preocupação da política de educação é muito mais com os alunos que aparecem nas estatísticas como reprovados do que com os que dela se afastam. Podemos inferir que, a partir do momento em que esses alunos evadem, deixam de ser problema porque não estão mais ocupando vagas daqueles que estão fora da escola pressionando para nela entrar.

A expulsão velada expressa nos meandros de todo o sistema escolar é claramente observada no levantamento, com base nos dados de 1977, realizado pelo MEC e publicado em 1980 (Tabela 1).

Tabela 1 — Realidade da assimetria idade-série no Espírito Santo (1977)

Série	Total	DISTRIBUIÇÃO POR IDADE - IDADE EM ANOS										
		- de 7	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1ª	111413	11017	32821	24309	15794	11171	6834	4721	2714	1320	546	166
2ª	64024	-	5293	14778	13564	10460	7572	5606	3590	1862	770	529
3ª	51774	-	-	4746	11714	11165	8988	6798	4542	2473	1042	306
4ª	43092	-	-	-	4554	10134	9391	7929	5480	3569	1498	537
5ª	34053	-	-	-	-	3308	7792	7747	6231	4425	2857	1693
6ª	26127	-	-	-	-	-	2989	6634	6362	4884	3207	2051
7ª	21155	-	-	-	-	-	-	2883	5775	5362	4181	2954
8ª	14782	-	-	-	-	-	-	-	2327	4713	4450	3292
Total	366420	11017	38114	43833	45629	46238	43566	42318	37021	28608	18551	11258

Fonte: SEEC/MEC (1978)

Acervo: Conselho Estadual de Educação

Em meio à trama apresentada, há de se refletir, nesse processo, sobre quem são os expulsos da escola e que setores da população em idade escolar são submetidos aos mecanismos de seleção e de exclusão. Encontramos, nos estudos de Patto (1999), algumas respostas que nos ajudam na compreensão do fracasso na alfabetização. Essa autora, ao detectar que o maior congestionamento do fluxo escolar estava nas séries iniciais, assegura que o fato de um grande contingente de crianças em idade escolar encontrar-se fora da escola não significa, simplesmente, que elas nunca chegaram a ter acesso aos bancos escolares, mas, também, *que deles foram eliminadas prematuramente*.

A maior prova disso é a precocidade e a severidade com que se revela o processo de seletividade escolar, na medida em que, já no primeiro degrau da escolaridade, isto é, na passagem da primeira para a segunda série, ainda são retidas cerca de metade das crianças (PATTO, 1999, p. 21).

Além do mais, Patto (1999) nos faz pensar que é necessário desvelar o *drama humano* que se esconde por trás dos números frios e impessoais, sempre apresentados nos diagnósticos e planos do Governo. As crianças não são números, são sujeitos de direito à educação e devem ser respeitadas em suas condições de infância.

Considerando os dois contextos estruturais, ensino primário e ensino de 1º grau, convém saber que ações, discursos e sentidos estiveram envolvidos em torno dos movimentos dispensados para a solução do fracasso na alfabetização e que ações se voltaram para as crianças que se encontravam em assimetria em relação idade-série.

Aliada aos altos índices de reprovação na 1ª série, a falta de vagas nas escolas, para atender à demanda crescente por escolarização, contribuía para a distorção idade-série. O então governador do Estado, Christiano Dias Lopes (1967-1970), em mensagem enviada à Assembleia Legislativa, destaca que os diagnósticos denunciam uma realidade educacional considerada grave, desafiadora, o que exigiria “[...] um esforço gigantesco para manter o sistema educacional apto a atender à demanda escolar, sobretudo nos níveis do ensino primário e secundário” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1968, p. 39). Havia poucas escolas para a demanda populacional escolarizável e o baixo aproveitamento escolar contribuía para congestionar o fluxo na escola.

Em 1968, houve um aumento no número de escolas de 4.419 para 7.676, mas nem todas as salas de aula trabalhavam com toda a sua capacidade. Cita o relatório o caso das escolas rurais que, por causa da rarefação da população, as salas de aula não funcionavam em sua capacidade máxima, visto que havia regiões em que as escolas operavam com poucos alunos. Além disso, o governador informa que as

classes criadas pela Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo (Mocca)¹³, “[...] na sua maioria, não funcionam com mais de 25 alunos (vinte e cinco) quer por não existir na localidade número maior de crianças a escolarizar, quer por serem as salas de aula em dependências de casas particulares” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1969, v. II, p. 101).

Com o objetivo de ampliar a oferta de vagas, adotou algumas medidas para diminuir o problema da baixa qualidade do ensino, retratado no elevado índice de reprovação, o que, obviamente impedia o surgimento de novas vagas. Para reduzir o índice de evasão e reprovação, foram tomadas as seguintes providências:

- a) Cursos de aprimoramento de professores para 1ª série, realizado nesta capital, em 1967.
- b) Bolsas de estudos, na Guanabara, para professores de 1ª série, visando à apreensão de métodos específicos da série, a servirem como fator multiplicativo com a posterior preparação de professores, no Estado;
- c) Curso de Direção, para elevação da qualidade administrativa e pedagógica necessária ao exercício do cargo;
- d) Curso para Professores de Escola de Aplicação, visando ao aprimoramento dos métodos de transmissão de conhecimento e melhor campo de treinamento e observação para as normalistas.
- e) mudança no sistema de promoção dos alunos, eliminação de provas parciais e finais e adoção do critério de promoção baseado nas notas mensais ao longo do ano letivo;
- f) Convênio com INEP/MEC para execução do plano piloto em classes de 1ª série, na capital (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1969, v. II, p. 101).

No âmbito político nacional, a discussão ganhava novos contornos e ainda mais força, por se tratar de um momento em que o País discutia a problemática do analfabetismo e como ele influenciava no processo de desenvolvimento econômico do País.

Isso é o que informou o primeiro presidente do Regime Militar, Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), ao apresentar um quadro, demonstrando que o analfabetismo não era um problema localizado no Espírito Santo, pois havia, no Brasil, mais de 30 milhões de brasileiros analfabetos:

¹³ A Mocca foi um órgão criado pelo Governo do Estado do Espírito Santo com o objetivo de combater o analfabetismo infantil e adulto. Tratemos dele com mais detalhe em um tópico específico.

É do conhecimento de todos a grave e lamentável situação que a Revolução encontrou no setor da educação, onde o poder público não pecou apenas pela omissão, mas também pela complacência e, por vezes, pela ação deletéria. 'A existência de mais de 30 milhões de brasileiros analfabetos e a ocorrência de extensos hiatos em nossa estrutura de mão-de-obra são efeitos naturais da persistência prolongada de elevados déficits educacionais, agravados pela alarmante deserção e pelo baixo aproveitamento dos estudantes, em geral, além de um elenco numeroso e complexo de problemas secundários, incluindo a falta de especialização pedagógica de grande parte do corpo docente, o divórcio entre a escola e o meio, a vigência de regimes escolares com horários reduzidíssimos, etc'. Diante desse quadro, a Revolução lançou-se, inicialmente, ao trabalho de saneamento que se fazia necessário - pois aqui convergiam a exigüidade de recursos e o descaso administrativo - restabelecendo a normalidade na manipulação dos dinheiros públicos e tomando medidas, visando obter maior rendimento das atividades nesse campo, o que era prejudicado pela pulverização de esforços (BRASIL, 1987, p. 381).

O presidente se apoia nas condições precárias de escolarização do povo e, conseqüentemente, em seu despreparo para assumir funções nas indústrias, para angariar legitimidade e justificar a necessidade de ter havido a *Revolução*. Ela é apresentada como a grande solução para os problemas educacionais diagnosticados. Recorremos à Bakhtin e Volochinov (1992) para refletir sobre a carga ideológica inserida nesse discurso político e o que isso podia representar nas subjetividades dos sujeitos, particularmente sobre o uso da palavra *revolução*. No contexto ditatorial, ela atua como uma palavra estrangeira, dita por um estrangeiro, entendido, aqui, por aquele que, usando a força, assume o poder. Segundo Bakhtin e Volochinov (1992, p. 101),

A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério. Só pode apresentar algum, na boca de um estrangeiro, duplamente estrangeiro por sua posição hierárquica e se trata, por exemplo, de um chefe ou de um sacerdote; mas, nesse, a palavra muda de natureza, transforma-se exteriormente ou desprende-se de seu uso cotidiano (torna-se tabu na vida ordinária ou então arcaíza-se) – isto se a palavra em questão já não for, desde a origem, uma palavra estrangeira na boca de algum chefe conquistador.

No discurso, a palavra *revolução*, pronunciada e escrita pelo presidente, representante máximo do poder no Regime Militar, adquire sentidos estranhos, estrangeiros, construídos nos quartéis. O seu uso, nessa acepção, pretende dar

legitimidade ao golpe, a um poder que não emanava do povo. Nesse contexto, criticar as ações do Poder Público que antecedeu o golpe é uma das vias importantes para que o Regime Militar ganhe a simpatia da população. Em momentos de crise e de insatisfação popular, levantar a bandeira em prol da educação se torna um mecanismo importante de aproximação entre o regime que se impõe e a população. Além disso, considerando o modelo econômico adotado, a educação, controlada pelos órgãos estatais, constitui um dos mecanismos essenciais para a disseminação da ideologia que sustenta a nova ordem política e econômica. Por isso mesmo, o propósito da alfabetização de massa é “[...] integrar a sociedade e fomentar o progresso pela ligação de homens e mulheres em sua malha, neles introjetando as diretrizes do comportamento correto” (GRAFF, 1994, p. 70).

Segundo esse autor, no passado e no presente, a alfabetização tanto podia ser considerada um óbice quanto uma ameaça à disseminação dos valores da classe dominante, considerados essenciais tanto à ordem social quanto ao desenvolvimento econômico. Cita como exemplo o desenvolvimento da imprensa associado à alfabetização:

A importância da imprensa e a habilidade concomitante de ler e escrever foram captadas pelos mais interessados na ordem social. Eles viram, por um lado, que cada vez mais homens e mulheres estavam tornando-se alfabetizados, capazes de usar sua alfabetização sem restrições. Viram, por outro lado, indivíduos desprovidos de alfabetização – em especial os jovens, mas algumas vezes adultos também. Os dois elementos representavam uma ameaça e um obstáculo, uma barreira à disseminação dos valores da classe média (GRAFF, 1994, p. 70).

Graff (1994) nos ajuda a pensar alfabetização no contexto político que conforma o discurso presidencial, evidenciando uma preocupação não com o processo de exclusão desses sujeitos pela negação do direito à escola por falta de vagas, mas, sim, com a repercussão disso para o progresso econômico. Dessa forma, a pretensa *revolução* vincula-se ao compromisso de alinhar a alfabetização aos esquemas atuais de desenvolvimento, modernização e estabilidade política.

No Espírito Santo, a solução do problema da falta de vagas nas escolas para atender à demanda crescente por escolarização envolvia investimentos em

construções de prédios escolares e contratação de mais professores. Porém, a solução encontrada pelo Governo consistiu na diminuição do tempo diário dos alunos na escola, criando, desse modo, mais um turno. Essa medida, evidentemente, aumentou o índice estatístico de alunos matriculados na rede pública de ensino, mas implicou diminuição do tempo de escolarização, o que, obviamente, gerou um atraso na alfabetização das crianças (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1969, v. II).

Apesar do cerceamento dos direitos civis e políticos que permeava esse período, a população exercia a luta contra esse estado de coisas, por meio de procura de vagas nas escolas. Assim como Bakhtin (2003), consideramos que todas as pessoas, independentemente do lugar em que se situam, são sujeitos de respostas. Nesse sentido, a busca por vagas nas escolas era uma forma de pressão que repercutiu em cobranças e reivindicações, também por parte das escolas, conforme mostra o Ofício nº 17/67, de uma diretora ao secretário de Educação, solicitando mais classes para atender à demanda existente (Figura 1):

Figura 1 — Ofício nº 17/67

Grupo Escolar "Prof. Augusto Luciano"
 Cariacica, 31 de março de 1967

Of. nº 17/67
 Ao Diretor do Estabelecimento
 ao Secretário de Educação e Cultura
 Assunto: Criação de classe

Sr. Secretário

No sentido de melhor atender os interesses de nossas crianças e exigências do ensino, solicito a V. Ex.^a a criação, com urgência, neste Grupo Escolar de mais 3 classes de 1º ano, pois a matrícula inicial da citada série já se eleva a 300 alunos, funcionando desdobrada em apenas 6 classes.

Aguardando a aquiescência de V. Ex.^a apresso os protestos de elevada estima e consideração

Yvonice Guimarães de Souza
 (Diretor)

Ex. mo Sr.
 Secretário de Educação e Cultura
 Vitória - E. Santo

Fonte: Grupo escolar "Prof. Augusto Luciano", (1967).
 Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano".

Certamente a cobrança da diretora resulta de pressões da comunidade. Os dados revelam que essa cobrança repercutia nas instâncias superiores do poder, pois havia movimentos em torno do aumento de vagas, uma vez que, até 1968, foram construídas 473 salas de aula, 36 encontravam-se em construção e 182 estavam em vias de construção. Também no que se refere à conservação de prédios escolares, foram programadas 197 reformas, das quais 11 já haviam sido concluídas e outras 186 se encontravam em andamento (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1969, v. II). Mesmo assim, os investimentos em construções de novas salas de aula não eram proporcionais ao aumento da demanda, conforme Tabela 2.

Tabela 2 — Movimento de matrícula no ensino primário (1966 a 1969)

Ano	Matrícula
1966	178.053
1967	194.562
1968	251.456
1969	266.593

Fonte: Espírito Santo, 1970, v. III.

Acervo: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

Mesmo havendo aumento das matrículas, isso não foi suficiente para garantir a oferta regular de vagas para toda população em idade escolar, uma vez que a demanda era de 100.000 matrículas na 1ª série em 1968, ou seja, para uma população escolar estimada em 320.000, havia, em 1967, apenas, cerca de 200.000 matrículas escolares. Pelos cálculos, existia um déficit de mais de 100 mil matrículas (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1968). Um dos fatores que pode ter contribuído para isso é os Estados não terem condições para resolver sozinhos esse grave problema. Fato esse que remonta os tempos do império. Saviani (2002) nos lembra que, em 1834, foi instituído um Ato Adicional à Constituição do Império que desobrigou o Governo Central de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência aos governos das províncias. Essa ação, segundo esse mesmo autor, resultou na falta de investimentos na abertura de escolas e no adiamento da alfabetização da população brasileira.

Kang (2011) salienta que, entre 1930 e 1964, detectou-se um rápido crescimento econômico no Brasil e a expansão do ensino primário não se deu da mesma forma, ficando muito aquém do suficiente para superar o relativo atraso educacional. A administração do ensino primário era de responsabilidade dos Estados e estes não investiam o suficiente na estrutura administrativa e financeira desse grau de ensino, uma vez que o Governo Federal detinha grande parte da receita tributária e não financiava adequadamente os Estados. Desde a Constituição de 1934, os Estados foram responsabilizados pela provisão da educação primária pública.

Em Mensagem, enviada à Assembleia Legislativa, o governador Eurico Vieira de Rezende (1979-1983) informa que, durante o seu governo, 293.723 alunos de 1ª a 8ª série estavam sendo atendidos na rede pública estadual. Os números mostram que o aumento de vagas não correspondeu à demanda lá do ano de 1969 e que ocorreu um movimento circular em torno da questão de vagas, não gerando avanços significativos para a escolarização e alfabetização das crianças. Levando-se em conta o número vegetativo da população escolar, esse quantitativo de pessoas na escola não retrata o atendimento à necessidade da população.

4.1 SOLUÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR

Este tópico se deterá, mais especificamente, nas ações empreendidas para solucionar o problema do fracasso escolar na alfabetização, durante o regime ditatorial militar. Busca analisar como o fracasso escolar contribuiu para a consolidação da cultura do estigma no interior das ações educativas, ou seja, como essa cultura legitima práticas e rotula crianças e, por conseguinte, cria a cultura da exclusão.

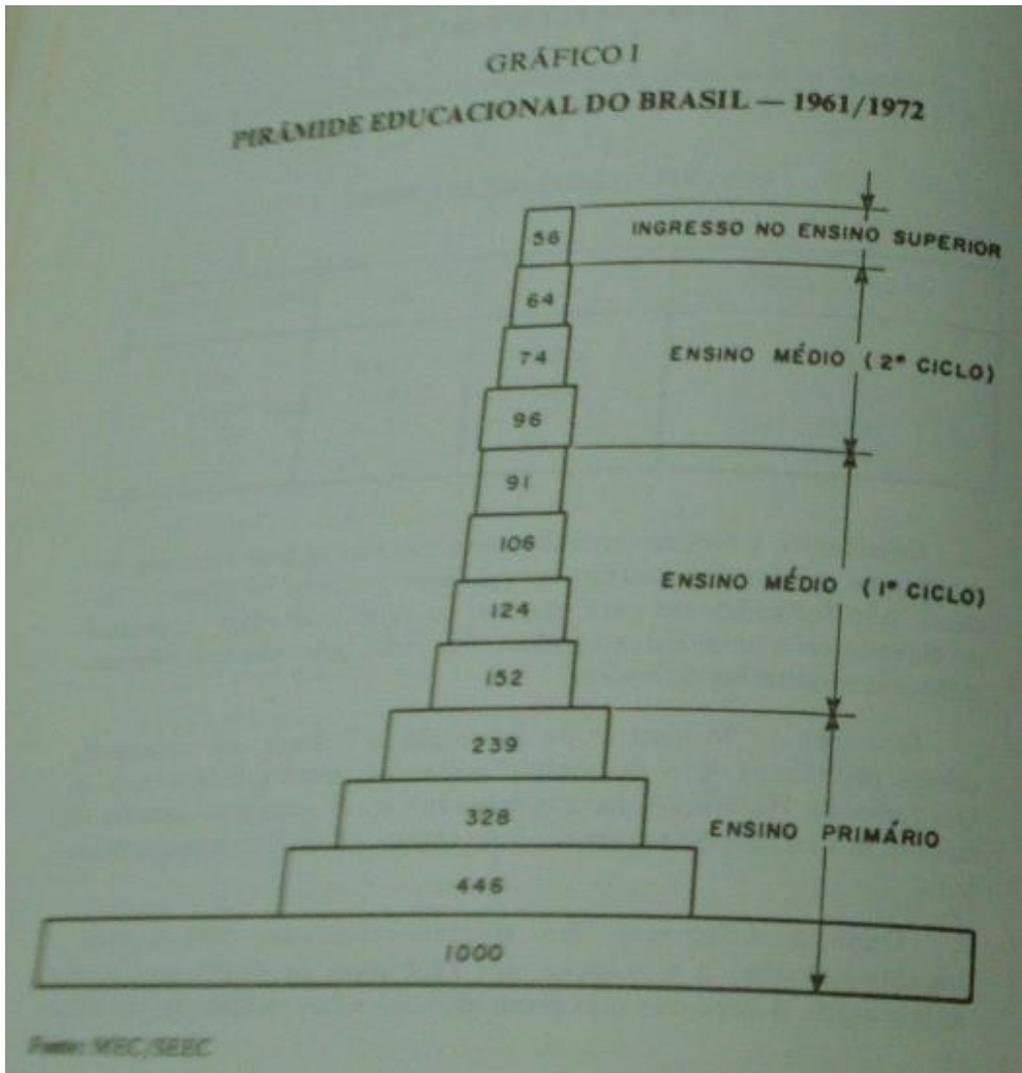
De acordo com Bakhtin/Voloshinov (1992), a palavra é um signo ideológico e ela não existe descolada de uma materialidade moral, pois “Cada época e cada grupo social têm seu repertório em forma de discurso na comunicação sócio-ideológica. [...] a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p.40). Dessa forma, podemos dizer que os traços mais dramáticos do fracasso escolar na alfabetização se expressam por meio do *baixo rendimento* das crianças que frequentavam a 1ª e 2ª série, pela *reprovação*, pela *distorção idade-série* e, conseqüentemente, pela *expulsão das crianças da escola*.

Em 1960, de 147.061 alunos matriculados, 71.493 foram aprovados e 45.804 reprovados (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1961). No entanto, essa realidade não era específica do Espírito Santo. Conforme demonstra a pirâmide que apresentamos a seguir, essa situação se repetia por todo o Brasil. Ela apresenta um gráfico que dá visibilidade às perdas de matrículas ocorridas ao longo do processo de

escolarização, desde o ensino primário até o ensino superior, retratando um afunilamento no fluxo educacional do Brasil, no período de 1961 a 1972, resultado, muitas vezes, do baixo rendimento escolar.

A pirâmide originou-se de um diagnóstico realizado pelo Governo Militar, cujo objetivo é expor publicamente a má situação do ensino no País e, ao mesmo tempo, justificar, com base nessa situação, a implantação de uma nova estrutura para o ensino. Evidencia, ainda, os índices de exclusão das crianças no percurso do ensino primário, destacando que, de 1.000 crianças matriculadas na primeira série, apenas 239 chegavam à quarta série (Figura 2).

Figura 2 — Pirâmide educacional do Brasil (1961 a 1972)



Fonte: MEC/SEEC.

Acervo: Conselho Estadual de Educação.

Tendo em vista essa situação, muitas medidas foram adotadas para resolver os problemas gerados pelo fracasso escolar. Nos próximos itens, buscaremos tratar sobre elas.

4.1.1 Formação de turmas

Em princípio, uma das soluções encontradas para combater o baixo rendimento das crianças seria a formação de classes homogêneas, o que exigiria a classificação das crianças conforme níveis de inteligência. Para realizar a classificação das crianças, as escolas, no Espírito Santo, de acordo com orientação da Secretaria de Educação

e Cultura, utilizavam o *teste ABC*, de Lourenço Filho. As escolas foram orientadas, via Circular nº 2, de 23 de janeiro de 1961, do Departamento de Orientações e Pesquisas Pedagógicas (Dopp), encaminhada aos diretores escolares, a formar classes selecionadas, tendo em vista o resultado satisfatório que estas produzem. Essa mesma circular informa que será mantida a mesma prática do ano anterior, conforme Circular nº 3/60, mostrando, assim, que a organização das salas por níveis de inteligência já existia na rede escolar, em 1960. Orienta que as escolas devem organizar as turmas da seguinte maneira:

1ª série – Alunos iniciantes – A seleção deverá ser feita pela aplicação dos Testes ABC, de Lourenço Filho, em classes de nível superior, médio, inferior e imaturos.

2ª, 3ª, 4ª, e 5ª séries – Os alunos serão classificados pela média final, em turmas fortes, médias e fracas.

Sempre que possível, os repetentes constituirão classes especiais, em todas as séries, principalmente os de 1ª série, que deverão merecer particular atenção de V. S.

A fim de evitar futuras queixas ou reclamações dos regentes de classe, sugerimos que as turmas fracas sejam confiadas, de preferência, aos professores já estabilizados no cargo e no estabelecimento e que, por conseguinte, não dependem de quantitativos para efetivação ou remoção.

Tais sugestões visam, acima de tudo, a:

- 1- Beneficiar a criança;
- 2- Facilitar o trabalho do mestre na classe;
- 3- Elevar o padrão do ensino nas escolas;
- 4- Levar o professorado a alcançar melhores resultados no rendimento escolar (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1960).

Essa circular reitera como deveria ser a organização na primeira série: a seleção e o posterior destino das crianças para as classes (superior, médio, inferior e imaturo) devem ocorrer mediante a aplicação do Teste ABC. Nas demais séries, as crianças deveriam ser classificadas conforme média final do ano anterior, em classes fortes, médias e fracas. As crianças repetentes, conforme descrito, tinham um destino semelhante ou talvez pior ao daquelas que frequentavam as classes inferiores e fracas, pois elas deveriam ser matriculadas em classes especiais, o que lhes imprimia a marca do fracasso. Não havia expectativas positivas quanto à capacidade de aprendizagem dessas crianças, que eram consideradas, devido às suas improdutividades, inclusive, uma ameaça à carreira meritocrática do professor. Por isso, recomendava-se que as classes especiais deveriam ficar a cargo de professores que não necessitassem mais angariar pontuação para participar de

concurso de remoção. Naquela época, a produtividade, ou seja, o número de alunos aprovados contava pontos para a classificação em remoção de cadeira.

De acordo com Campos (2008), a Lei nº 549, de 7 de dezembro de 1951, que criou o mecanismo de controle de rendimento e frequência para o Concurso de Remoção, estabeleceu parâmetros que vinculavam a classificação nos concursos ao objetivo maior dessa lei, que era o aumento da frequência à escola e com rendimento satisfatório dos alunos. Para obter boa classificação no concurso de remoção, eram privilegiados os seguintes elementos:

[...] número de dias de trabalho, conferindo-se cinco, seis, oito, onze ou quinze pontos, segundo o número corresponda a cinco, seis, sete, oito ou nove décimos, respectivamente, do total de dias letivos; índice de frequência média, conferindo-se três pontos para cada conjunto de dez, nove, oito sete ou seis alunos, freqüentes, segundo se trate de escola ou classe de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª ou 5ª entrância, respectivamente; rendimento escolar, conferindo-se dois pontos por aluno aprovado, acrescentando-se ao total mais dois, cinco, oito ou dez pontos, conforme se trate de escola ou classe de 2ª, 3ª, 4ª ou 5ª entrância, respectivamente (LEI nº 549, de 7-12-1951, art. 9º, a, b, apud CAMPOS, 2008, p.79).

O sistema meritocrático sobre a qual se desenvolvia a carreira do professor alfabetizador, obviamente, trazia-lhe sérias complicações. Desde o início do ano, ele já recebia os alunos rotulados como fracos, inferiores, imaturos e especiais. É lógico que a maioria dos professores, se pudesse escolher, preferiria ficar com os alunos classificados como superior e médio. Dessa forma, a própria organização administrativa e pedagógica contribuía para o estabelecimento da cultura de estigmatização de crianças.

Sob o prisma da *teoria do dom*, que busca explicar as causas do fracasso escolar nas características individuais do aluno, os Testes ABC propõem formas organizativas do ensino, cuja intenção era incluir, indicando que havia mais probabilidade de as crianças aprenderem a ler, se fossem separadas em classes homogêneas. “Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo, ao invés de tratar com um grupo de crianças de aptidões diferentes” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 75). Para esse autor, o fracasso ou mesmo a dificuldade de aprendizagem resulta de diferenças individuais que, por sua

vez, decorrem do nível de maturidade de cada aluno, defendendo a ideia de que a aprendizagem deve ser individualizada. Buscava compreender as causas do fracasso escolar por meio da medição do Quociente de Inteligência (QI).

Segundo Lourenço Filho (1969), o Teste ABC baseou-se na Escala Métrica de Inteligência, criada em 1905 por Alfred Binet e Théodore Simon. Apesar de Lourenço Filho não ter usado a mesma classificação desses autores, consideramos importante assinalar a forma como Binet e Simon classificavam os alunos em fase de alfabetização, pois esse sentido, de certo modo, instalou-se na cultura avaliativa da escola. Lourenço Filho (1952, p. 19), citando Binet e Simon (1927), afirma:

É *idiota* toda criança que não chega a comunicar-se, pela palavra, com os seus semelhantes, isto é, que não pode exprimir verbalmente seu pensamento, nem compreender o pensamento verbalmente expresso pelos outros – uma vez que não haja perturbação da audição ou dos órgãos da fonação. É *imbecil* toda criança que não chega a comunicar-se por escrito com seus semelhantes, isto é, que não pode transmitir seu pensamento pela escrita, nem ler a escrita ou o impresso, ou mais exatamente, compreender o que lê – uma vez que nenhuma perturbação da visão ou paralisia do braço tenham obstado a aquisição dessa forma de linguagem. É *débil* toda criança que saiba comunicar-se com seus semelhantes pela palavra e por escrito, mas que demonstre um atraso de dois ou de três anos no decurso de seus estudos, sem que esse atraso seja devido à insuficiência de escolaridade (Grifos do autor).

Com base nessa citação, é possível entender por que os alunos reprovados deveriam ser colocados em uma sala especial, conforme escrito na Circular nº 3/60 e 2/61. Além disso, a segregação das crianças era um forte estigma, cujo destino era certo e sabido: permanecer fracassado, rumo à exclusão da escola. A classificação, pensada como um facilitador do processo ensino-aprendizagem implicava uma expectativa construída pelos professores sobre as possibilidades de aprendizagens, ou não, das crianças.

Não sabemos ao certo até quando essa prática de aplicação de *Testes ABC* foi utilizada nas escolas capixabas, no entanto Mortatti (2000, p. 160, grifo da autora) informa que “A 2ª edição (3.000 exemplares) de *Testes ABC* é lançada, no conjunto, em julho de 1937, e a última de que se teve notícia, a 12ª (3.000 exemplares), em 1974, tendo alcançado, no conjunto das 12 edições, uma tiragem total de 62.000

exemplares”. Mesmo que a última edição tenha sido publicada em 1974 e que a forma de escrutinamento e distribuição das crianças em classes *superior, médio, inferior e imaturo*, a partir dos resultados do teste tenha sido descontinuada com o passar do tempo nas escolas, sabemos que romper com essa lógica, impregnada nas subjetividades dos sujeitos, é temporalmente impossível de se predizer. Mudam-se os parâmetros, mas permanece a lógica. Dessa forma, é importante atentar para essas mudanças e permanências.

Essa maneira de predizer o sucesso ou não das crianças contribuía para que houvesse recusa dos professores em trabalhar com as turmas fracas, inferiores ou especiais, por receio de prejuízos no momento para o concurso de remoção. Isso demonstra que os professores desconfiavam das possibilidades de as crianças conseguirem bons resultados ao final do ano escolar. De certo modo, tal desconfiança não era infundada, se considerarmos que o Teste ABC atestava a incapacidade ou capacidade das crianças antes mesmo de elas iniciarem o processo de alfabetização: fracas, inferiores, imaturas etc.

Bakhtin (2010), ao analisar a forma como Dostoiévski tratava os personagens em seus romances, criou um conceito central em sua obra que é o inacabamento e a inconclusão do ser humano. Dostoiévski, assim como Bakhtin, *também tinha uma atitude negativa em face da psicologia de seu tempo que coisificava a alma do homem, causando-lhe humilhação, desprezando-lhe a liberdade, a inconclusibilidade*. Contrapondo-se a essa forma determinista de homem, Dostoiévski se apegava à falta de definição e conclusão dos sujeitos para as representações dos personagens em seus romances. Assim, a “[...] ênfase principal de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do *conteúdo*, é uma forma de resistência contra a *coisificação* do homem, das relações humanas e de todos os valores humanos do capitalismo” (BAKHTIN, 2010, p. 71). Tudo o que é objetivamente estável e rígido, socialmente demarcado e determinado, torna-se objeto de carnavalização para as representações dos personagens. Desse modo, as opiniões dos personagens coincidem com a aversão do próprio Dostoiévski pela psicologia de sua época, cujo sistema determinista buscava produzir o acabamento e a conclusão dos sujeitos.

Conforme destacamos, os testes ABC enquadravam as crianças em determinadas características objetivas e estáveis, determinando, inclusive, a sua posição social, o seu *habitus*, criando uma imagem rígida que coisificava as crianças pobres, impedindo-as de serem vistas como sujeitos no contexto de seu agir criativo, ou seja, em seu limiar.

Mais tarde, as turmas passam a ser organizadas observando o critério idade. Assim, conforme evidencia a Circular nº 23, de 1968, o critério para formação de turmas deixa de ter como referência os testes de inteligência e passa a orientar-se pela idade cronológica dos alunos. A circular, assinada por Ana Furtado de Araújo, ressalta pontos importantes para beneficiar o trabalho do professor:

- a) As classes, quer sejam de 1ª série ou não, devem ser organizadas obedecendo primeiro a série escolar e depois a idade cronológica dos alunos.
Ex.: classe de 1ª série: alunos de 7 anos, de 8 anos etc.
Classe de 2ª série: alunos de 8 anos, de 9 anos etc. e assim sucessivamente.
- b) Até o dia 18 de dezembro de 1968 deverá ser remetido a esta Diretoria, além de relatório de avaliação de 68, e planejamento para o ano de 1969, elaborado por V. Sª e professores, os seguintes dados:
 - o nº total de alunos matriculados, por série.
 - o nº de salas de aula existentes no prédio ou fora dele, utilizados para o funcionamento do estabelecimento.
 - o nº de carteiras utilizáveis para o ano de 1969 (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1968).

Não obtivemos fontes com as respostas a essa correspondência, o que obviamente nos daria mais informações da realidade, mas o que podemos apreender da situação geral em relação ao ensino primário, tratado no decorrer deste trabalho, é a tensão entre a demanda por vagas, sendo esta sempre maior que a oferta. Essa tensão, obviamente, começa a mostrar uma outra face dos problemas educacionais que se revela na falta de escola e equipamentos escolares para o atendimento da população escolarizável. A correspondência revela que o Poder Público não está alheio à questão de falta de vagas, uma vez que a intenção é fazer um levantamento da atual estrutura física da rede. Tanto a falta de vagas, que contribuía para a entrada tardia dessas crianças na escola, como a reprovação, a repetência e a

inadequação do ensino da língua são fatores coadjuvantes para a continuidade do desnível idade-série.

4.1.2 Mobilização cívica contra o analfabetismo

O primeiro governador do Regime Militar, Christiano Dias Lopes (1967-1970), ao assumir o Governo, em Mensagem enviada à Assembleia Legislativa, em 15 de junho de 1968, apresentou um quadro do ensino primário precário, com a existência de poucas escolas para a demanda populacional escolarizável e o baixo aproveitamento escolar, refletido em apenas 23% de aprovações. Assinala que, para uma população escolar estimada em 320.000, havia, em 1967, apenas, cerca de 200.000 matrículas escolares. Pelos cálculos, existia um déficit de mais de 100 mil matrículas (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1968). Acrescenta, ainda, a esse problema a desorganização da rede física, pois havia escolas que funcionavam em três ou até mais turnos. De acordo com o Plano Estadual de Educação 1977-1979, de 100 alunos matriculados na 1ª série, em 1967, apenas 26,2% concluíam a 4ª série.

Diante de tal quadro, várias medidas foram instituídas nos diversos setores da administração, com a utilização de um recurso jurídico chamado de leis delegadas.¹⁴ Dentre as várias leis elaboradas, destacamos a Lei Delegada nº 20, que dispõe sobre a reforma da estrutura da Secretaria de Educação e Cultura e, dentro dessa reforma, situamos a criação de um órgão denominado *Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo* (Mocca), para atuar na área da educação primária. Foi criado com o objetivo de angariar apoio junto das comunidades, no sentido de estas participarem, ajudando, de alguma forma, na alfabetização de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade certa. Desse modo, o Governador justifica a criação desse órgão à Assembleia Legislativa, assinalando:

¹⁴ Lei delegada, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é um ato normativo elaborado pelo chefe do Poder Executivo, com a autorização da sua respectiva casa legislativa, para casos de relevância e urgência. As leis delegadas não admitem emendas.

A solução do problema do ensino primário não poderia, evidentemente, ficar adstrita à fórmula convencional, tendo em vista, sobretudo, a carga excessiva já suportada pelo estado, em confronto com os municípios e a iniciativa particular.

Era preciso um esforço suplementar para o qual se deveria contar com a colaboração da própria comunidade.

Foi por isso que foi deflagrado logo no início de 67, o movimento representado pela sigla MOCCA – Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo, com estrutura apropriada a motivar o interesse e o apoio dos grupos sociais dispostos a cooperar com o bem comum (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1968, p. 41, grifos nossos).

Com tais medidas, buscavam-se formas alternativas de alfabetização do público jovem e adulto que não dependessem apenas da atual estrutura escolar, uma vez que o número de escolas existentes não era suficiente para atender às crianças em idade escolar. Dessa forma, propunha desenvolver uma política de desescolarização da alfabetização, em espaços não escolares e contando com pessoas leigas na comunidade para a efetivação da alfabetização de jovens e adultos. Buscava-se, então, a adesão da comunidade civil. Com essa perspectiva mobilizadora, cria-se um órgão, na estrutura administrativa, denominado Mocca, que atuava na captação e administração de recursos para atender aos fins para os quais foi criado.

As campanhas e mobilização de massas em torno da alfabetização de jovens e adultos vêm acontecendo no Brasil como a *ideia-força do desenvolvimento nacional*. Segundo Saviani (2007), desde o final da década de 1940 até 1963, foram iniciadas campanhas nessa direção. Dentre elas:

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1940-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNCA) (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963). Na verdade, a MNCA havia sido criada dias antes da renúncia de Jânio Quadros, mas foi viabilizada apenas em maio de 1962, a partir do Decreto nº 51.470, do Governo Goulart (SAVIANI, 2007, p. 314).

Ancorado em Paiva (2003), Saviani (2007) informa que a MNCA incorporou ações já existentes como: “Campanha de Erradicação do Analfabetismo; Campanha de construção de Prédios Escolares; Campanha de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar e Campanha de Merenda Escolar”. Essas campanhas buscavam atuar na alfabetização dentro de uma escolarização primária e também

em programas de alfabetização destinados aos adultos. A Mocca também tinha essas mesmas incumbências no Espírito Santo.

Seguindo o caráter de mais uma campanha governamental contra o analfabetismo, travestido de educação popular, mediante as diretrizes legais de criação da Mocca, via decreto, a Secretaria de Educação e Cultura elaborou um plano, mantendo o mesmo nome do órgão: *Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo (Mocca) – Vitória – 1967*. Esse plano apresenta vários considerandos e um deles está direcionado ao tímido crescimento de matrícula nas escolas primárias, que girava em torno de 6% ao ano e, com isso, 45% da população de 7 aos 14 anos não frequentavam as escolas. Com isso, o Governo esclarece a sua posição em frente ao plano, afirmando: “Esta baixa percentagem de escolarização da população infantil existente e a modesta taxa de crescimento da matrícula dimensiona a formidável fábrica de adultos analfabetos” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1967, p. 1). Os dados reafirmam a demanda reprimida na faixa etária de 7 a 14 anos, já confirmada pelo censo escolar de 1964, que constata uma população de “[...] 1.404.593 habitantes, dividida entre 655.556 de um grupo de 7 a 14 anos e 749.037, com mais de 14 anos” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1967, p. 2). Os dados acima mostram que 45% dessa população escolarizável não se encontrava na escola. O plano coloca em caráter de urgência a atuação em duas frentes: escolarização das crianças na faixa de 7 a 14 anos e na educação de jovens e adultos. Entendia-se, pois, que o fluxo escolar seria regularizado com atuação efetiva nesses dois extremos.

Revisitando arquivos escolares, encontramos fichas de verificação do rendimento escolar da 1ª série que mostram a gravidade do problema do fracasso escolar, principalmente na área da alfabetização, o que exemplifica a realidade revelada pela Mocca, conforme mostra a Figura 3. De 39 alunos listados, 23 são considerados analfabetos, 16 foram submetidos à avaliação, porém, destes, 15 foram aprovados. Dessa forma, 24 alunos foram reprovados. Em uma turma de crianças com 12 anos de idade, havia 39 matriculados. Destes, 17 foram impedidos de serem examinados, recebendo a sentença, antecipadamente.

Figura 3 — Verificação do rendimento escolar

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISAS PEDAGÓGICAS

VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR
De Campos Gerais ... Município ... Carriacina ...
BOLETIM DO RESULTADO FINAL DO ANO DE 19 67
Nota Mínima de Promoção: 6,0 ... Ano de Curso: 1º ano

Matrícula Efetiva	Analfabetos	Faltosos	Examinados	Aprovados	Reprovados
39	23	-	16	15	24

N.º de Ordem	N O M E S	Média Anual	Nota de Exame	Média Final
Sexo masculino				
1	Ademir Kinupe Barbosa	analfabeto		
2	Albérico Gomes Almeida	analfabeto		
3	Amilson Augustinho Effgen	analfabeto		
4	Benedito de Oliveira	74		
5	Demétrius Bavarinos	62		
6	Demerval Leal	analfabeto		
7	Eusebio João Inocência	analfabeto		
8	Fernando César Braz	analfabeto		
9	Geneci Cardoso de Oliveira	analfabeto		
10	Gilson Rodrigues Vieira	60		
11	Jadir de Souza	analfabeto		
12	João Ramos Rodrigues	93		
13	Jose Carlos Kinuppes Barbosa	58		
14	Joias Vieira Alcântara	analfabeto		
15	Jucelino Vieira Alcântara	analfabeto		
16	Luís Carlos de Souza	analfabeto		
17	Nivaldo Luiz Martins	66		
18	Paulo Kinupp Baeta	analfabeto		
19	Romildo Amorim	analfabeto		
20	Ronaldo Tuzatto	80		
21	Waldecy Pereira Pinto Filho	analfabeto		

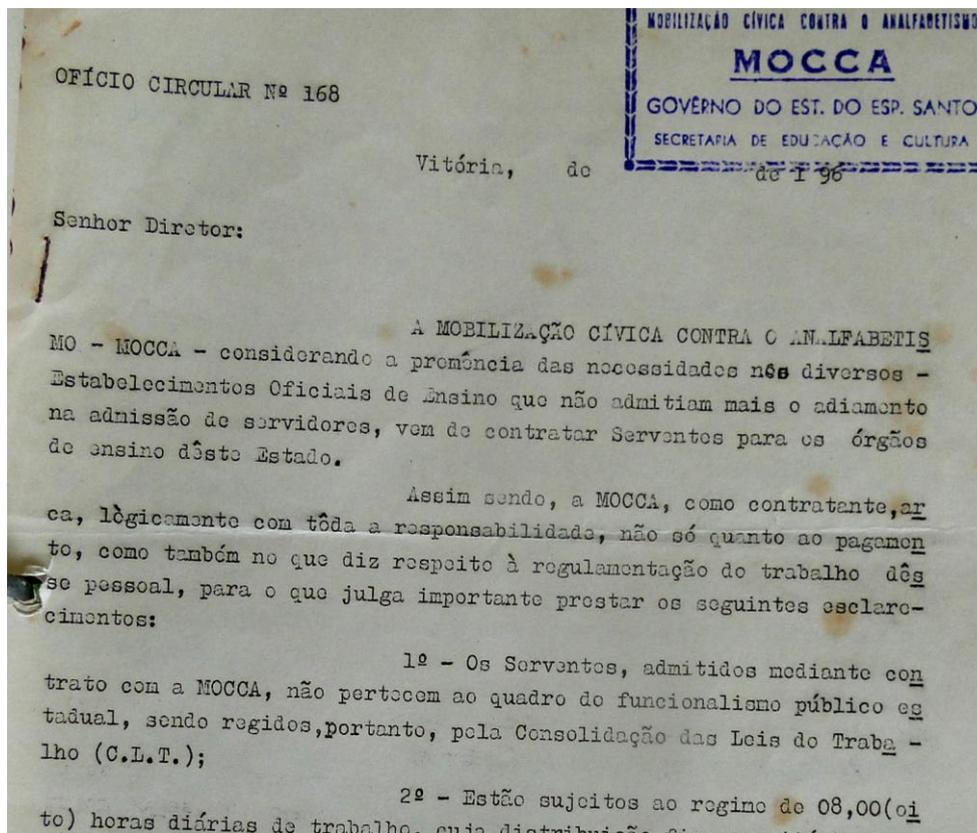
Campos Gerais, 18 de dezembro de 1967.
Osmany Buca Tuzatto, Substituto
Carmelinda Rizzoli Grazzetti, Diretora

Fonte: Grupo Escolar "Profª Stéilda Dias".
Acervo: EMEF "Profª Stéilda Dias".

Por haver sérios problemas com as condições da rede física dos prédios escolares, a Mocca se propunha a atuar também na recuperação de escolas. Havia prédios sem as condições mínimas de funcionamento, conforme comunicação de uma delegada de Ensino. Além de prédios precários, em termos de estrutura física, estes careciam, também, de mobiliário escolar, conforme solicitação realizada pela delegada de Ensino, Elda Pereira Passos, em 28 de outubro de 1967 (Figura 7).

Como órgão, a Mocca cuidava das estruturas de funcionamento da escola, conforme Ofício Circular nº 168, de 1969, em que anuncia a contratação de serventes para trabalhar nas escolas (Figura 4) e, como projeto, cuidava das diretrizes de ensino, atuando na alfabetização de jovens e adultos e de crianças em defasagem idade série, com a denominação de classes especiais.

Figura 4 — Ofício Circular nº 168



Fonte: Grupo Escolar "Prof. Augusto Luciano", (1969).
 Acervo:EEEMEF "Prof. Augusto Luciano".

Os dados revelam que a ação conjunta com a do Governo contribuiu para o aumento da oferta de vagas. Quando Christiano Dias Lopes iniciou seu Governo no Espírito Santo, em 1967, havia: 213 grupos escolares, com 3.466 classes; 82 escolas reunidas, com 356 classes; 3.796 escolas singulares, com 3.796 classes; e 27 escolas de aplicação, com 58 classes. Até 1968, foram construídas 473 salas de aula, 36 encontravam-se em construção e 182 em vias de construir. Também no que se refere à conservação de prédios escolares, foram programadas 197 reformas, das quais 11 já haviam sido concluídas e outras 186 encontravam-se em reforma (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1969, v. II).

Somente a Mocca, em cooperação com o Governo Federal, recuperou, nesse período, 89 obras de ampliação, conservação e construção de grupos escolares e escolas reunidas, das quais 72 no interior e 17 na região da Grande Vitória (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1969, v.II). Além disso, esse mesmo programa,

em cooperação com comunidades e prefeituras, promoveu a melhoria de funcionamento de 109 prédios escolares. Assim, em 1969, a rede física do ensino primário contou com 4.639 escolas, somando 8.086 salas de aula. Para efeito de correlacionar os fatos convém lembrar que, em 1967, havia um déficit de mais de 100 mil matrículas, no Estado.

Com o propósito de reduzir, até 1970, em 30% a população de adultos analfabetos, a Mocca previu três metas gerais: a primeira é um diagnóstico da população infantil escolarizável e escolarizada, da situação da rede escolar e dos problemas sociais, econômicos e culturais; a segunda, a ampliação do número de escolas primárias, para atender, num intervalo de quatro anos, a 85% das crianças em idade escolar; e a terceira constituía um reajustamento de todo o sistema de ensino. As duas primeiras metas se articulam no âmbito do órgão Mocca e a terceira, no âmbito do Plano com as seguintes ações:

- a) Sempre que o permitirem as condições locais, devem ser organizadas classes especiais para atender os alunos que apresentam maior dificuldade para a aprendizagem, em vez de simplesmente reprová-los e obrigá-los a repetir o mesmo ano ou série;
- b) Outros elementos, em lugar de provas, devem ser considerados para efeito de aferição de aproveitamento;
- c) Não deve haver preocupação em aprovar o aluno para mostrar serviço;
- d) As classes devem ser formadas, tanto quanto possível segundo a idade do aluno e não segundo separações por séries ou graus;
- e) Os professores devem ser preparados para o meio em que vão lecionar e até o tipo de classe que vão reger;
- f) A escolarização das crianças de 12 a 14 anos deve ser em classes especiais;
- g) O currículo das escolas primárias deve ser organizado de modo a apresentar conteúdo cívico e riqueza de fatos, experiências e peculiaridades locais, com um sentido progressista;
- h) A educação sanitária deve ser incluída no currículo;
- i) As escolas rurais, tanto quanto possível, devem transformar-se em pequenos centros a que não só as crianças, mas toda a população será convocada para reuniões, estudos de seus problemas, bem como para recreação (exibição de filmes educativos etc.)
- j) Deve ser prático, que seja capaz de levar a população rural a melhorar a produção agropecuária.
- l) O processo de alfabetização de adultos deve ter sentido educativo, social, econômico, tendo em vista a motivação da aprendizagem e o conteúdo das lições deve sempre ter relação com a vida social e econômica do município (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1967, p. 6, grifo nosso).

A Mocca se constituiu em um projeto que traz em suas bases a preocupação com a alfabetização de todos, crianças e jovens. Para isso, buscou atuar em duas frentes principais: a alfabetização das crianças, envolvendo aumento na oferta de vagas com a construção de novas salas de aula para as crianças em idade escolar e projeto específico para as crianças repetentes, com distorção idade série, entendendo ser esse um público em potencial de jovens e adultos analfabetos. A segunda frente seria a alfabetização dos já então jovens e adultos. Como vimos, a Mocca era um projeto de alfabetização com meta audaciosa para um período tão curto.

As classes especiais de alfabetização eram formadas por crianças de 12 a 14 anos, cujo objetivo era a correção da distorção idade-série. A essas crianças deveria ser dispensado um tratamento pedagógico diferenciado daquele oferecido às que se encontravam na faixa etária considerada normal. Nesse caso, as reiteradas repetências faziam com que essas crianças em defasagem fossem consideradas especiais. Sugere uma organização de turma disseriada, por critério de idade. Assim, o fator idade indicava o ensino a ser adotado, ou seja, a vivência dessas crianças deveria constituir-se um importante recurso didático.

Como mecanismo utilizado para corrigir a defasagem das crianças com *dificuldades de aprendizagem*, deveriam ser empregadas outras formas de avaliação, distintas da prova. A Mocca apontava para a necessidade de se fazer algo a mais por essas crianças do que *simplesmente reprová-las e obrigá-las a repetir o mesmo ano ou série*. Apresenta, como metodologia de trabalho, a contextualização do conteúdo, o qual deveria ser repassado ao aluno com riquezas de fatos, ou seja, muitos exemplos e experiências com peculiaridades relacionadas com a vida cotidiana.

Abaixo, exibimos uma ficha de rendimento final dos alunos que frequentaram o Curso de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, proporcionado pela Mocca (Figura 5).

Figura 5 — Curso de Alfabetização de Adolescentes e Adultos

MOBILIZAÇÃO CÍVICA CONTRA O ANALFABETISMO -MOCCA-

CURSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS

NOME DA ESCOLA :- Grupo Escolar "Stélida Dias".....
 LOCAL :- Campo Grande.....
 DISTRITO:- Campo Grande..... MUNICÍPIO:- Lavínia.....
 DATA D. ENCERRAMENTO DAS AULAS: 13 de dezembro.....1969
 NOME DO PROFESSOR: Melinda Espagnol.....Título. D.E.1.

RENDIMENTO FINAL

ORD.	NOME DO ALUNO	NOTA FINAL	ALFAB.	NÃO ALFAB.
1	Amadeu Campos	96,0	sim	
2	Antônio Campos	85,0	sim	
3	Beltrão Rangel	80,0	sim	
4	Conceição Teófilo de Souza			nao
5	Clemilda Rangel	95,0	sim	
6	Ede de Paulo	60,0	sim	
7	Edivalter Lourenço Soares	90,0	sim	
8	Fidelino Alves Bonfim	98,0	sim	
9	João Batista de Andrade	60,0	sim	
10	José Campos	60,0	sim	
11	José Carlos Gomes de Moraes	88,0	sim	
12	José Gonçalves Pinto	100,0	sim	
13	José Rabelo	70,0	sim	
14	Maria da Silva	60,0	sim	
15	Sebastião Campos de Moraes	100,0	sim	

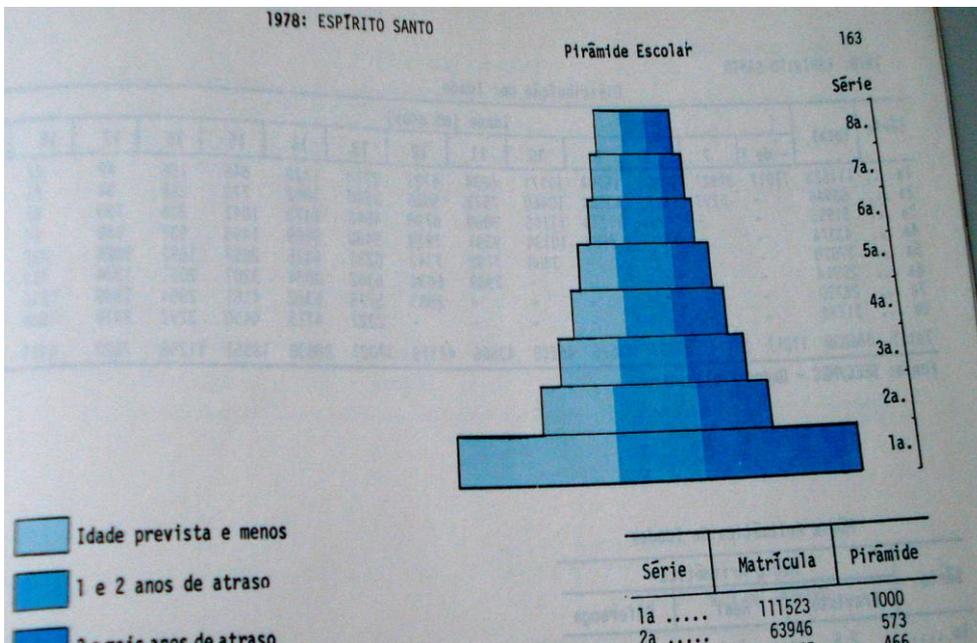
DATA :- 15 / 12 / 69.....
 D. A. P. C. / MOD. 2.....
 Carmelinda Pizzelli Chazgotti
 COORDENADOR MUNICIPAL

Fonte: Grupo Escolar "Stélida Dias".
 Acervo: EMEF "Stélida Dias".

A problemática da defasagem idade-série ganha reforço especial no contexto da nova legislação que consolida a reforma do ensino. Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71, em seu art. 9º, dispõe sobre os alunos que se *encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula*, devendo estes receber tratamento especial. Os fatos indicam que, mesmo já passados sete anos de vigência dessa lei, a situação do fracasso escolar continua inalterada. Um levantamento do MEC, e publicado em 1980 mostra que, em 1978, de um total de 111.523 matrículas realizadas no Espírito Santo, apenas 43.838 alunos estavam dentro da idade certa, 40.103 apresentavam dois e mais anos de atraso e 27.582, estavam com três anos e mais de atraso escolar. A pirâmide, a seguir, ilustra essa situação, significando que o maior número

de vagas existentes é ocupado por crianças que estão fora da idade legal prevista, o que ocasiona um congestionamento do sistema de ofertas (Figura 6):

Figura 6 — Pirâmide escolar: relação idade-série



Fonte: MEC, (1978).
Acervo: CEE.

Os dados apresentados de forma piramidal atestam que os problemas do fracasso escolar persistiram, apesar das tentativas e das ações interpostas pela Secretaria de Educação e Cultura. Além do mais, com a abertura de mais vagas no sistema escolar, o problema da defasagem se agravou, conforme nos mostra a pirâmide. Fica evidente que, com a correção da defasagem, amplia-se significativamente o acesso de novas crianças à escola.

Um estudo desenvolvido pelo MEC, em parceria com todos os Conselhos Estaduais de Educação do País (1980), pondera a seguinte situação: se considerarmos, no Espírito Santo, num modelo teórico, em que a população fosse praticamente estacionária e que todos os alunos se matriculassem aos sete anos de idade e todos progredissem normalmente ao longo das séries, nesse caso, para 1.000 alunos na 1ª série, haveria 7.000 vagas nas outras sete séries do ensino de 1º grau. Assim sendo, o percentual de matrícula giraria em torno de 12,5%. Fato esse que estava longe de ocorrer no Espírito Santo, tendo em vista que, em 1978, o Estado contava

com 28,8% de demanda, o que caracteriza um grande congestionamento gerado pela reprovação.

Chamou-nos a atenção, nesse estudo, uma declaração de que ele não tinha por objetivo identificar variáveis vinculadas à trajetória escolar dos estudantes, mas, antes, quantificar o problema de forma mais acurada possível (BRASIL, MEC, 1980). Assinala, ainda, que não foram consideradas nessa pesquisa categorias de análise como a profissão, o nível de escolaridade e a renda dos pais. Não foi alvo de análise também o “[...] ambiente sócio-econômico da área residencial dos estudantes, sua localização urbana ou rural; experiência prévia em educação pré-escolar, potencial do educando, efeitos do período materno-infantil e da subnutrição” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1980. p. 5). Salieta que esses são alguns condicionantes já apontados por pesquisas e por isso não havia necessidade de serem retomados nessa discussão. Mais uma vez observamos o que Patto (1999, p. 22) também apontou em seus estudos, isto é, que as publicações que tratam da evasão e repetência, além de reduzir as crianças a números frios e impessoais, “[...] acabam por insensibilizar a todos para o drama humano que estes números escondem, acostumando-nos à existência de um contingente crônico de repetentes e excluídos na rede pública do ensino fundamental”.

Buscamos entender os determinantes das pesquisas realizadas sobre os condicionantes destacados pelo MEC que configuram as variáveis da trajetória escolar e, mais uma vez, encontramos dados nos estudos de Patto (1999). Ela informa que, em 1959, um educador norte-americano chamado Kimball apresentou ao diretor do Inep uma análise sobre o ensino primário no Brasil:

Redigido originalmente em inglês, foi traduzido e publicado na RBEP em 1960. Partindo de uma sociologia e de uma antropologia do Brasil e do brasileiro cheias de equívocos e típicas da visão dominante nos países imperialistas a respeito das características dos países do terceiro mundo, Kimball atribuía o fato de mais da metade das crianças brasileiras abandonarem a escola durante o primeiro ano primário às seguintes causas: grande número de professores leigos, desinteresse do homem rural pela escola – ‘urge combater a inércia; a indiferença e até a hostilidade encontradas’ -, orientação deficiente no lar com relação aos estudos – ‘os pais precisam reconhecer a contribuição oferecida pela educação formal e pela assistência proporcionada pelos pais’ -, a subversão da função da escola, que a

transformou em instituição meramente alfabetizadora, a falta de adaptação das modernas técnicas pedagógicas às classes inferiores, o despreparo de professores de classe média para educarem crianças de classe baixa e a predominância de mulher no corpo docente (PATTO, 1999, p. 137).

A mesma autora adverte que a “[...] passagem na qual sugeria estratégias para aproximar os pais da escola dos filhos é mais um exemplo vivo do preconceito social que impregna o pensamento educacional brasileiro quando se detêm na questão da escolarização das classes populares” (PATTO, 1999, p. 137). Orienta que a forma de aproximação deveria se dar por meio de contribuições em dinheiro e, desse modo, a escola deixaria de ser vista como propriedade exclusiva do Governo e cada usuário passaria a considerá-la, também, como sua. Além disso, mostrou que, num país com muitas crianças de classes desfavorecidas como o Brasil, deveria ser organizado um sistema de ensino com terminalidade profissionalizante, visto que essas crianças não “[...] teriam aspirações educacionais tão altas nem possibilidades financeiras que permitissem continuar os estudos” (PATTO, 1999, p.138). Acrescenta a autora que esses argumentos constituíram o diagnóstico da “crise do ensino” e de sua solução que culminou com a elaboração e publicação da Lei nº 5.692/71.

Inaugura-se, então, a partir dos diagnósticos que apontavam a crise do ensino, o corpo de ideias da teoria conhecida como a *Teoria da Carência Cultural*, a qual foi produzida nos EUA e conhecida e divulgada no Brasil, na década de 1970. Segundo Patto (1999), essa teoria serviu de embasamento a muitos trabalhos que visavam a discutir os motivos do fracasso escolar, apontando como culpado o ambiente carente que gera deficiências no nível motor, emocional, de linguagem, entre outras. Além disso, as culturas produzidas por esses sujeitos, em seu meio social desprivilegiado, são vistas como culturas inferiores e por isso não reconhecidas pela escola. Assim, propõem políticas de educação compensatórias como forma de corrigir o déficit cultural das crianças. Era uma proposta de ajuste à cultura escolar que, por sua vez, era dominante. Nessa direção, o diagnóstico mencionado pelo MEC era sustentado pela teoria da carência cultural que orientou as pesquisas e o discurso educacional durante os anos 70.

Diante das análises críticas de Patto (1999), as pesquisas realizadas no âmbito da educação para diagnosticar as causas do fracasso escolar estavam no contrafluxo da compreensão que envolvia as fortes contradições sociais em que o País estava imerso. Evidenciava apenas as diferenças existentes na sociedade capitalista, porém invisibilizava o seu antagonismo.

Retornando a discussão sobre os dados quantitativos apresentados pelos estudos do MEC, chegou-se à conclusão de que, no percurso de 1960 a 1978, apesar da expansão da rede de ensino, as vagas ficaram, em sua maior parte, ocupadas com alunos pertencentes ao grupo fora da faixa constitucional obrigatória. Por isso, o censo de 1980 não apresentou resultados significativos quanto à escolarização dos alunos de 7 a 14 anos. Quando, em uma análise conjuntural, deixamos questões sociais, culturais, econômicas e políticas de fora, sabemos que a resposta não corresponderá à realidade e isso, obviamente, dificultará a encontrar soluções viáveis. Dessa forma, a tentativa para corrigir o índice de defasagem na alfabetização de crianças tende a continuar.

4.1.3 Aceleração da aprendizagem

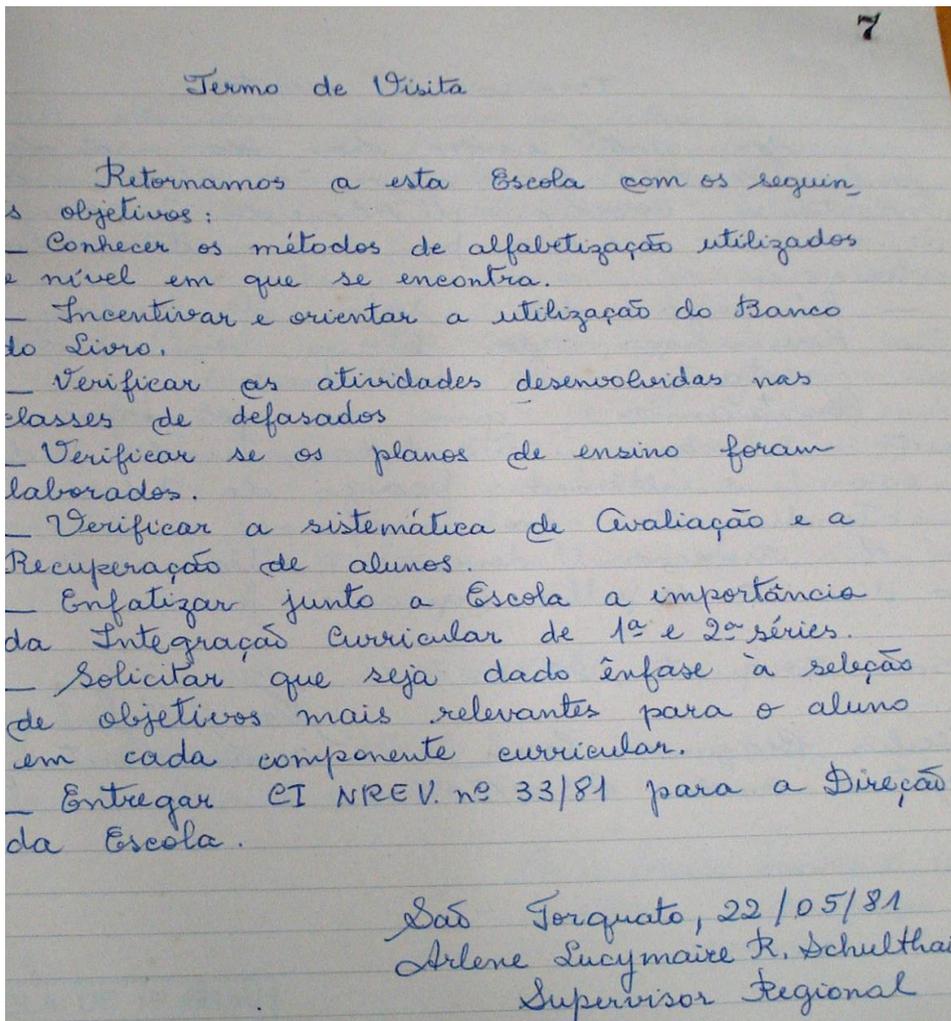
Baseado no estudo sobre distorção idade-série e evasão escolar realizado pelo MEC (1980), o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo normatizou o projeto específico denominado *Aceleração Escolar*, para o atendimento educacional a esse público-alvo, por meio da Resolução nº 113-A/80. Essa resolução dispõe sobre o tratamento especial a ser conferido aos alunos de considerável atraso escolar em relação à idade regular de matrícula. Esclarece que entende por *considerável atraso escolar*, respectivamente, os alunos de nove anos ou mais que estejam na 1ª série; 10 anos ou mais, na 2ª série; 11 anos ou mais, na 3ª série; 12 anos ou mais, na 4ª série; 13 anos ou mais, na 5ª série; e 14 anos ou mais, na 6ª série. No entanto, o atendimento especial, previsto nessa resolução, abrangeria as três primeiras séries, sobre as quais deveria haver acompanhamento, controle e avaliação sistemáticos. O tratamento especial, do qual trata a resolução, incidiria sobre o currículo e assistência ao educando na forma de alimentação escolar.

De acordo com a referida resolução, o tratamento especial envolve formas alternativas, além das previstas pelo ensino regular e deve ser oferecido em qualquer turno, contar com o apoio da família e ter a *feição de educação comunitária*. Dentre as formas alternativas, o art. 6º apresenta “Os projetos voltados para as chamadas aceleração escolar, que deverão prever aumento de horas de atendimento diário ou semanal sobre os horários convencionais de modo a dilatar as oportunidades de estudos dos alunos”. Esclarece, ainda, a resolução, que o atendimento especial ocorreria sem comprometer as medidas preventivas do problema da distorção idade-série, que significa o atendimento escolar aos alunos na faixa de 7 a 14 anos de idade. Em se tratando de escassez de vagas para atender aos alunos dentro da faixa escolar, informa que os alunos de 16 anos ou mais poderão ser encaminhados para o Estudo Supletivo. Trata-se do projeto *Melhoria do Rendimento do Ensino na 1ª Série*, sobre o qual discutiremos, mais adiante.

É possível observar que a intenção inicial da Mocca, com o objetivo de corrigir as distorções, atendendo aos alunos que se encontravam na idade certa, os que estavam em defasagem e os jovens e adultos, se consolidou de forma mais orgânica e técnica na educação, por meio da Resolução nº 113-A/80. Dessa forma, a aceleração de estudos e o aumento da oferta são reatualizados nessa normatização a ser seguida por toda a rede estadual. A ideia de aceleração de estudos esteve presente nas intenções das políticas de melhoria da alfabetização do Estado, desde 1967, porém o termo *aceleração escolar* aparece normatizado em 1980.

A discussão em torno de ações voltadas para corrigir a distorção idade-série e o aumento da oferta escolar atravessou toda a década de 1970 e 1980, sem, contudo, conseguir ao menos amenizar o problema, evidenciando, assim, que as medidas até então adotadas não foram suficientes para corrigir esse problema, conforme registra o Termo de Visita feito pela ocasião da visita de rotina da inspeção escolar a uma escola da rede estadual (Figura7). Assim, perguntamos: que lições podemos aprender com essas permanências?

Figura 7 — Termo de visita da Inspeção escolar



Fonte: Núcleo Regional de Educação de Vitória.
Acervo: Arquivo morto da Sedu.

O Termo de Visista, acima, indica que as escolas recebiam visitas de inspetores do Núcleo Regional de Educação (NRE) para acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas nas clases de *defasados*, evidenciando que essas classes se encontravam em franco funcionamento, em 1981.

4.1.4 Avaliação da aprendizagem

No início da década de 1960, o currículo do ensino primário, no Espírito Santo, abrangia as disciplinas Língua Vernácula, Conhecimentos Gerais e Matemática. Assim como o currículo, único a ser adotado em todas as escolas para manter a

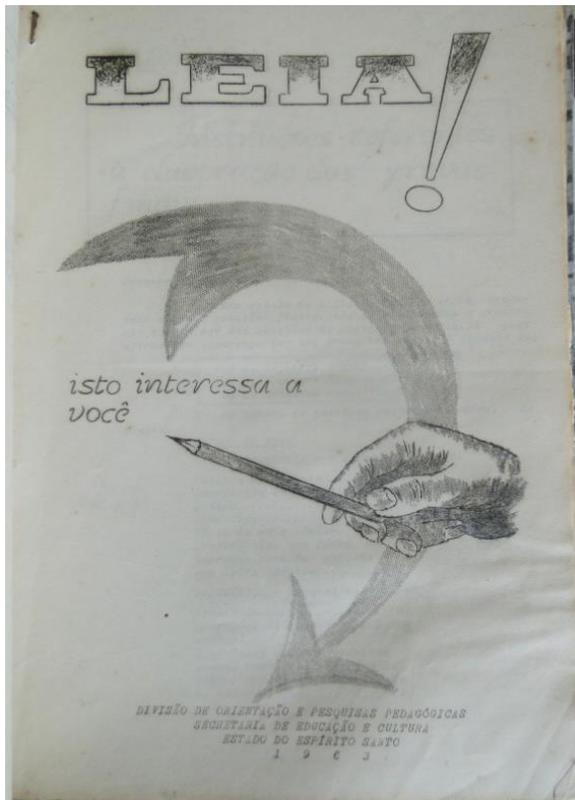
uniformidade dos conhecimentos, as provas também passaram a seguir essa lógica. Além das orientações para os professores no sentido de ajudá-los a construir as provas, passou a ser elaborada uma única prova para cada série, pela SEC, e encaminhada a todas as escolas. Buscava-se, por meio da avaliação, alinhar o ensino e a aprendizagem em toda a rede. Contudo, em 1965, graças à ausência de recursos financeiros para a postagem das referidas provas, foi autorizado que as próprias escolas as elaborassem. A Circular nº 16/65, do Dopp, orientou que o diretor poderia elaborar a prova sozinho, ou com a equipe de professores. No caso da segunda opção, deveria haver a sua atenta supervisão. Para ajudar na elaboração, foram indicadas as seguintes fontes de consulta:

- a separata do “Boletim” nº 61, que ora enviamos;
- Boletins nº 8, 30, 36, que contém trabalhos relativos à organização de provas.
- Sugestões de exercícios para as diversas séries (Boletins 51, 52, 53, 54 e 55);
- folheto: “Leia! Isto interessa a você – 1963 (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, CIRCULAR Nº 16/65, DOPP).

As orientações relativas aos altos índices de reprovações na 1ª série apontavam que instrumentos de avaliação mal preparados e mal dosados contribuiriam para a manutenção desses altos índices. Nesse sentido, era necessário orientar os professores alfabetizadores na elaboração das avaliações. O Boletim, conforme Figuras 8 e 9, alerta os professores sobre os erros mais frequentes nos instrumentos de avaliação elaborados por eles. ¹⁵

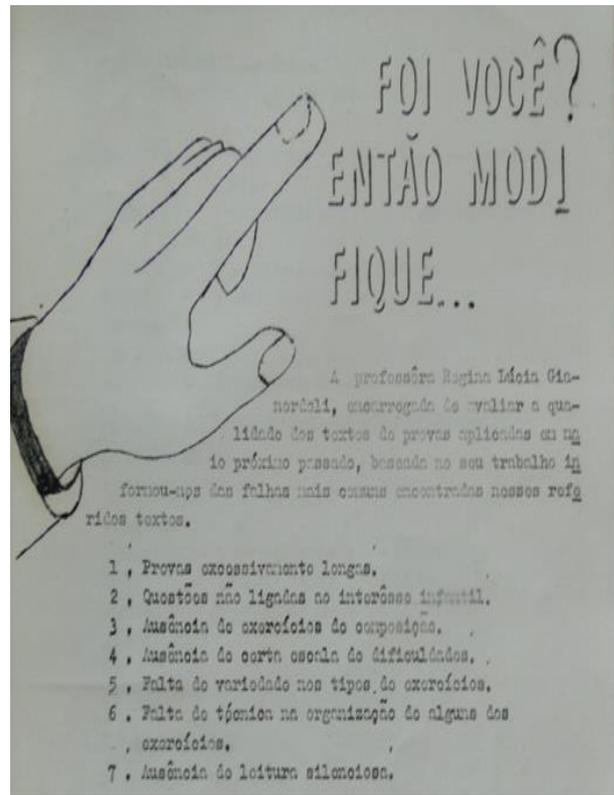
¹⁵ As provas eram elaboradas pela SEC e enviadas às escolas, mas, por problemas de custos, a SEC se viu impossibilitada de enviar o malote para as escolas com as provas. Diante disso, as escolas foram autorizadas a elaborar os seus próprios instrumentos. Contudo, posteriormente, eles passaram por análise de um técnico do órgão central.

Figura 8 — Boletim Informativo



Fonte: SEC (1963).
Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano"

Figura 9 — Boletim Informativo



Fonte: SEC (1963).
Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano"

As provas elaboradas pelos professores passaram por análises de um técnico que informou ao Departamento de Ensino Primário (DEP) sobre o que considerava como falhas recorrentes nessas provas aplicadas, uma vez que, por ser um instrumento de medida, deveria ser elaborado com clareza e certa precisão. Acreditava-se que esses instrumentos retratavam a realidade e com isso concorreriam para melhores resultados nas avaliações finais dos alunos, uma vez que um instrumento de avaliação mal elaborado dificultaria o entendimento das crianças, induzindo ao erro e, dessa forma, contribuiria para o fracasso escolar, retratado nos elevados índices de reprovação.

As falhas apontadas pela técnica da Secretaria de Educação nos instrumentos de avaliação analisados, conforme Figura 9, mostram os problemas encontrados nas provas. Segue a transcrição das observações decorridas das análises, constantes no Boletim: FOI VOCÊ? ENTÃO MODIFIQUE...

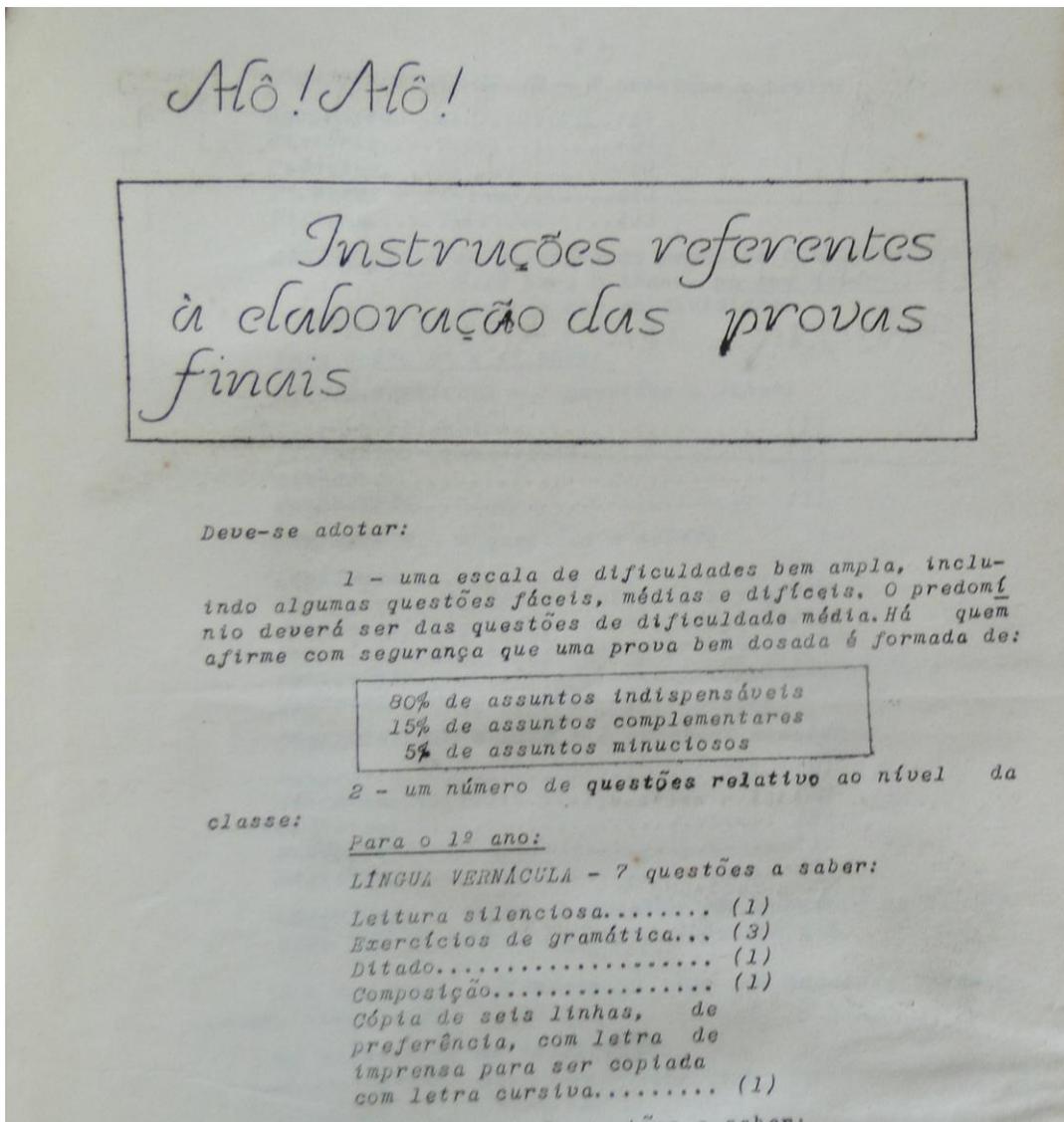
- Provas excessivamente longas;

- Questões não ligadas ao interesse infantil;
- Ausência de exercícios de composição;
- Ausência de certa escala de dificuldades;
- Falta de variedade nos tipos de exercícios;
- Falta de técnica na organização de alguns dos exercícios;
- Ausência de leitura silenciosa.

Assim, conforme escrito, a responsável pela análise das provas aponta ausência de exercícios de composição e de leitura silenciosa. Os demais aspectos assinalados dizem respeito à técnica de elaboração de provas e de itens. A partir das falhas dos instrumentos avaliativos, os professores foram orientados quanto à técnica de elaboração das provas finais, por meio de um boletim, específico para essa finalidade, conforme mostra a Figura 10.

Esse Boletim assinala que as questões ligadas ao interesse infantil é um ponto de relevada importância. “Deve-se ter cuidado ao selecionar os trechos para o ditado, leitura silenciosa, observar se estes correspondem ao gosto infantil. Dentro deste princípio é aconselhável abolir os ditados de palavras soltas ou excessivamente longas [...]” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1965, p. 17-18). Sobre o item composição, esclarece o que entende por composição, afirmando-a como todo o tipo de “[...] redação que envolve desde a formação de sentenças, organização de historietas, narrativas, interpretação, bilhetes, cartas, ofícios etc.” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1965, p. 18). No que se refere ao item leitura silenciosa, o Boletim afirma que “[...] o conceito moderno de leitura diz que – ler é interpretar”. A respeito da escala de dificuldades, orienta que as questões devem ser mescladas entre fáceis, médias e difíceis, visto que as questões mais difíceis exigem maior esforço mental da criança, resultando num cansaço que poderia *interferir na qualidade do trabalho da criança motivando um falso resultado do seu aproveitamento escolar*.

Figura 10 — Instruções referentes à elaboração das provas finais



Fonte: SEC (1963).

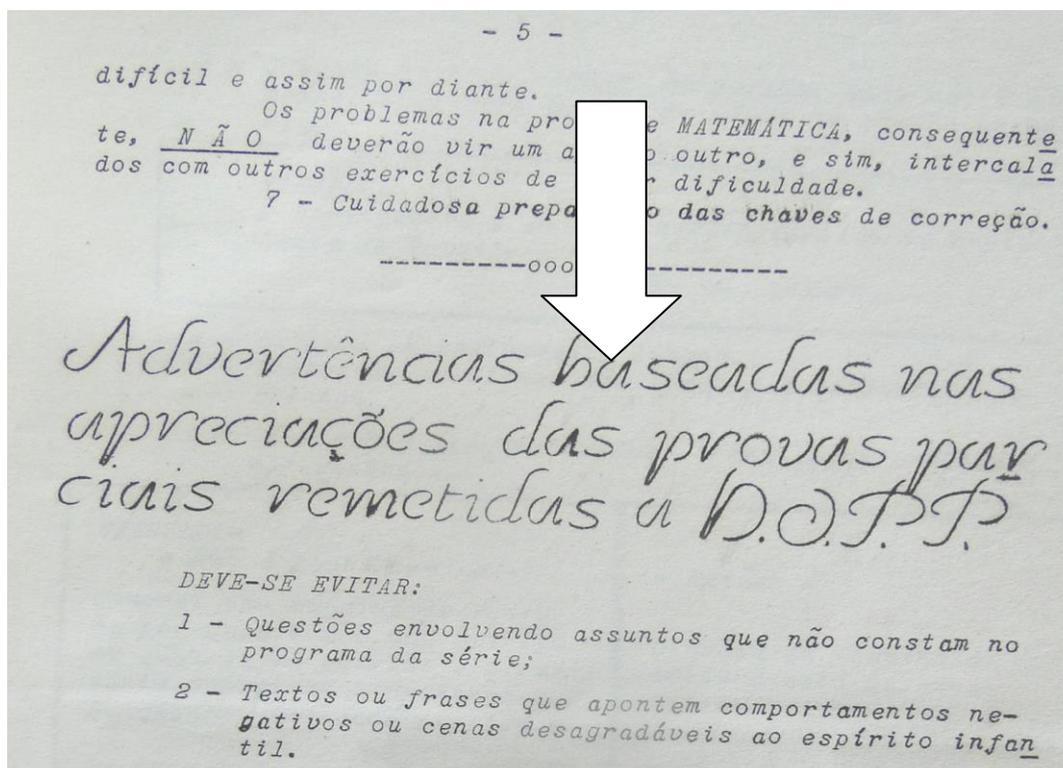
Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano.

As informações contidas no Boletim, além de nos esclarecer como a Secretaria de Educação conduzia o processo formativo do professor, evidenciam também a sua preocupação com o conteúdo das provas e com o modo de aferição dos resultados da aprendizagem, pois essa forma está implicada com a questão dos índices de reprovação.

Nos conhecimentos exigidos em uma prova final da 1ª série, vimos conformados o currículo da alfabetização bem como os parâmetros para se considerar um aluno alfabetizado. À luz do Boletim, aluno alfabetizado seria aquele que fosse capaz de

ler silenciosamente um texto e responder a perguntas oralmente ou por escrito. Além disso, deveria resolver atividades de gramática, escrever palavras ou frases ditadas pelo professor, escrever uma composição para verificação da grafia. Esses critérios deveriam ser cuidadosamente considerados, no momento de avaliar, conforme evidencia a advertência na página 5 do documento orientador de avaliação da SEC. Os alunos que não demonstrassem esses conhecimentos na prova seriam reprovados (Figura 11).

Figura 11 — Advertências baseadas nas apreciações das provas parciais



Fonte: SEC

Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano"

Segundo o Boletim, havia um programa da 1ª série que precisava ser considerado na avaliação, e os textos deveriam ser escolhidos para proporcionar leitura prazerosa com mensagens positivas para as crianças. Na mesma página 5, o Boletim orienta sobre o que é aconselhável e desaconselhável conter em um texto infantil, conforme transcrevemos, abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 — Orientações do Boletim

Exemplo: não aconselhável – 1º ano	Aconselhável – 1º ano
CÓPIA	CÓPIA
<p>O pai de Lina se sentia doente Êle se sentia tonto O doente tomou leite Ainda se sente doente</p>	<p>O papai de Lina Chama a filhinha: — Lina: Lina: tenho uma surpresa para você. Lina vem correndo. — Fale, fale, papai. Qual é a surpresa? O papai abre um grande embrulho e dá a Lina um lindo ursinho de pelúcia. Ela muito contente disse: — Obrigada, papai: Que linda surpresa!</p>

Conforme exemplo do Boletim (p. 5), o primeiro texto mostra o que não deve constar em uma prova, e o segundo é o correto. O primeiro enuncia uma mensagem negativa, que fala de doença e de coisas tristes que podem influenciar emocionalmente a criança no momento da realização da prova, o que poderia repercutir nos índices de alfabetização. Dessa forma, imaginavam que textos com mensagens positivas contribuíssem para o bom ânimo dos alunos e, conseqüentemente, para um bom resultado das avaliações. Além disso, o primeiro texto é composto com pequenas frases e no segundo há um diálogo, portanto, o uso de diferentes sinais de pontuação, travessão etc.

A forma como verificar a aprendizagem era um assunto tratado com muita atenção pela SEC. Ao professor caberia a função de seguir, cuidadosamente, as orientações para a elaboração do instrumento para obter melhores resultados na aprendizagem. Nesse sentido, focados nos resultados finais e em melhorar os índices de alfabetização, o Dopp usava as mais variadas táticas, inclusive a de envio de cartas de reconhecimento às escolas que apresentavam um bom índice de aprovação. As relações se constituíam com base na lei do reforço positivo e negativo.

Além de orientações técnicas para elaboração das provas, eram enviadas às escolas que alcançassem resultados satisfatórios de aprovação mensagens oficiais

de parabéns. Isso é indicado por meio da Circular nº 15, de 11 de dezembro de 1962, do Dopp, dirigida ao diretor do Grupo Escolar “Prof. Augusto Luciano”.

Ao enviar a V. S^a os mínimos de aprovação, vimos apresentar-lhe os nossos efusivos agradecimentos, extensivos a toda equipe desse estabelecimento, pelos trabalhos realizados durante o decorrer do ano letivo de 1962.

A Divisão de Orientação e Pesquisa Pedagógicas avalia, pelas informações recebidas, o trabalho desenvolvido em nossas escolas. Sente a sua grandeza. O espírito de sacrifício, o idealismo que o impregna. É mister agradecer.

Como dito, as escolas avaliavam com base nos conhecimentos previstos no programa de ensino. Em 1965, as escolas receberam um Programa de Ensino, para as escolas primárias, segundo Circular nº 8, de 4 de maio de 1965. Entretanto, durante a reunião das fontes, não conseguimos localizar esse programa.

Como vimos, a avaliação educacional é relacionada com a avaliação da aprendizagem e esta, com o fracasso escolar. Os ideários educacionais do período em análise movimentaram-se, segundo Patto, (1999, p. 116), nos limites do “[...] ideário liberal e invariavelmente partem da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático”. Assinala que os princípios do ideário da Escola Nova estiveram presentes no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos 1920 que nortearam a política educacional até o início dos anos 1960. No decorrer dos anos 1960, essa política foi norteada por literaturas norte-americanas, focadas na tecnologia aplicada ao ensino, na teoria da carência cultural e na educação compensatória. Desse modo, avaliação e currículo são inseparáveis e não estão descolados do pensamento pedagógico de cada época. A avaliação, portanto, se efetiva sobre um determinado saber ou um determinado não saber.

Em 1966, a permissão de as escolas elaborarem as suas provas deixou de ser uma situação contingencial para ser norma. Essa norma foi baixada pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 30, de 12 de outubro de 1966. A partir dessa norma, o sistema de promoção e de avaliação do rendimento escolar, das provas e dos exames, ficaria sob a responsabilidade da escola.

Antes, porém, dessa resolução, as escolas já recebiam instruções por escrito da Secretaria de Educação sobre os procedimentos a serem adotados na verificação da aprendizagem para a 1ª série, pois entendiam que era necessário comprovar o domínio da leitura. Para isso, utilizava como instrumento uma avaliação de leitura identificada como *Prova de Leitura Oral*, conforme evidencia a ficha de verificação de resultados, abaixo, realizada por uma escola da rede estadual (Figura 12). As regras de verificação da leitura eram encaminhadas por escrito às escolas e serviam de parâmetros para a avaliação dos alunos. Desse modo, somente podiam ser considerados alfabetizados os alunos que se encaixassem nos parâmetros de leitura prescritos. Na prova, exigia-se leitura de palavras, de frases e interpretações.

Figura 12 — Ficha de resultado final de 1ª série

Prova de Leitura Oral — 1ª série primária —
 Grupo Escolar: "Stélida Dias"
 Localidade: Rampa Grande. Município: Cariacica

Nº de ordem	Nome do aluno	Leitura de palavras	Leitura de frases	Interpretações	T
1	Antônio Banderly Jacinto	52	12	36	1
2	Antônio Dias do Carmo	52	12	36	1
3	Antônio Andrade	46	10	24	
4	Carlos Augusto Gomes	52	12	36	1
5	Francisco Correia	Analfabeto			
6	Higino Silva Chavenga	Analfabeto			
7	José Luís Callenzane	50	8	36	
8	José Aguiar	52	12	36	
9	Jorge Pavoni	46	4	12	
10	Jorge Estadeu Roqueira	52	12	24	
11	Julius Trapanesi	52	4	24	
12	Maurício Melo Nascimento	48	8	24	
13	Moisés Luís Franca	52	10	24	
14	Milton Costa	50	10	36	
15	Milton Vieira	40	4	24	
16	Obed Rocha	50	6	24	
17	Osório dos Santos Nascimento	50	10	12	
18	Osório dos Santos Nascimento	52	10	24	
19	Rodolfo Moraes de Souza	30	6	12	
20	Rafael Rodrigues da Silva	52	12	36	
21	Arlete Vieira do Nascimento	Analfabeta			
22	Idelma Moreira Bisi	52	12	36	
23	Elvira da Silva Oliveira	52	10	36	
24	Geny dos Reis	52	12	36	
25	José Luís Plácido dos Santos	52	12	36	
26	Maria Aparecida Maciel	46	6	36	

Fonte: Grupo Escolar "Stélida Dias", (1966).
 Acervo: EMEF "Stélida Dias".

As instruções para a realização da prova de leitura oral vinham diretamente da SEC para todas as escolas. Tivemos acesso apenas a três dessas instruções: uma de 1963, outra de 1966 e a última de 1967.

Nas instruções datadas de 1963, no documento intitulado *Instruções referentes à prova de leitura oral – 1ª série primária*, constam as seguintes orientações: o valor da prova é 100 pontos e a nota obtida na prova de leitura oral deveria ser somada à média da prova escrita e dividida por dois. O resultado final, então, seria a média das duas provas. Tudo deveria ser feito cuidadosamente, segundo o seguinte ritual:

II – Aplicação da prova de Leitura Oral.

- a) – os alunos serão chamados, dois de cada vez, na ordem em que figuram na lista de exames. O examinador dará ao primeiro a folha 1, e ao segundo, a folha 2.
- b) – o aluno receberá o texto para prévio, dizendo-lhe, antes, o examinador: “Leia, para você, com muita atenção, tudo o que está escrito nessa fôlha (indicar a fôlha correspondente a cada aluno); quando acabar, avise-me”.
- c) – O segundo aluno deverá sentar-se no fundo da sala, sendo chamado para junto do examinador quando o primeiro aluno tiver acabado a prova.
- d) – Depois que o primeiro aluno tiver terminado o estudo do texto de leitura (tempo máximo: 10 minutos), o examinador dirá: “leia, em voz alta, esta historieta” – (mostrar)
- e) – Durante a leitura o examinador não intervirá quando o aluno incidir em qualquer erro, limitando-se discretamente, a anotações em listas previamente preparados, que lhe facilitem o julgamento posterior. Deverá, no entanto, estimular o aluno a prosseguir na leitura, quando sentir que, embora tenha parado, seja capaz de ler até ao fim.
- f) – Acabada a leitura, o examinador fará, oralmente, as perguntas correspondentes ao trecho lido que figuram nas presentes instruções e escreverá na lista de exame, cujo modelo enviamos junto, os pontos obtidos pelo aluno (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1963, p. 1, grifo nosso).

Dessa forma, para ler oralmente para o professor, os alunos recebiam um texto, denominado *historieta* e tinham a oportunidade de ler, primeiro, silenciosamente, para depois ler para o professor. Vale lembrar que o Método Global de Alfabetização utilizava-se de textos denominados historietas. Isso denota que as orientações da prova de leitura oral, de 1963, continham as marcas desse ideário.

As orientações da SEC, datadas de 1966, repetem-se com apenas uma pequena alteração no item (III). Essa orientação ajustava-se à Resolução CEE, nº 30, de 12 de outubro de 1966. Nesse item, informa que a prova oral não tem caráter eliminatório, isto é, não reprova, todavia, apesar de não reprovar sozinha, ela é forte coadjuvante na determinação da média final, visto que os textos de leitura, compostos de seis frases, valeriam dois pontos cada frase lida com clareza e expressão. Assim, a nota da prova oral é somada à média da prova escrita e dividida por dois. O resultado, então, seria a média das notas obtidas nos dois exames. É possível deduzir que, com base nos pesos sugeridos, a prova oral não reprova sozinha, mas ela, no conjunto, contribui para reprovar.

As mesmas orientações persistem, também, no terceiro documento intitulado, *Instruções Gerais para a apuração do rendimento escolar dos grupos escolares, escolas reunidas e cursos supletivos noturnos do Estado do Espírito Santo – 1967*. Apesar de apresentar adequações às novas normas do Sistema de Ensino, mantém a recomendação das duas orientações anteriores, a saber: “Os alunos que fossem julgados *improváveis* pelo regente de classe, visto que, “[...] se promovidos, constituirão problema para o regente do 2º ano, não serão obrigados aos exames, sendo considerados como “ANALFABETOS” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1967, p. 3).

Nesse sentido, de acordo com as três orientações sobre a prova, só deveriam ser alistáveis para exames os alunos que já soubessem ler e escrever. A racionalidade que tem orientado esse processo avaliativo baseia-se no mérito pessoal, respeitando a lógica da seletividade com base na teoria do dom. O foco está no processo do aluno e, por isso, se promovido, o professor não teria muito o que fazer por ele. Então, se constituiria um problema para o professor. Assim, evita-se o problema para o professor, criando-se um problema para o aluno, a sua exclusão do seu grupo de colegas, ou seja, da sua classe.

Partindo do princípio de que as palavras são “[...] fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 36) e que possuem a capacidade de refletir e refratar as condições de produção sócio-historicamente constituídas pelo discurso, pensamos que a exclusão dos alunos *analfabetos* da lista dos que podiam

ser submetidos à prova de leitura é um fragmento material da forma como esses alunos e essas pessoas eram concebidas na escola e na sociedade. Na história das próprias Constituições brasileiras e nas relações que elas estabeleciam com os sujeitos analfabetos, encontramos formas de conceber esses sujeitos que, obviamente, tinham uma repercussão geral na sociedade.

A primeira Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, considera cidadãos brasileiros os nascidos no Brasil, “[...] quer sejam ingênuos,¹⁶ ou libertos [...]”. Nessa carta, não se fazia diferença dos alfabetizados ou não. Na segunda Constituição, de 1891, inicia-se o estigma aos analfabetos, fixando que *mendigos, analfabetos e soldados* não podiam alistar-se como eleitores. A Constituição promulgada de 1934 ratifica essa norma, dispondo que não podem alistar-se para eleitores os que não soubessem *ler e escrever*. A Constituição de 1937 retorna com o termo *analfabeto*. Esse mesmo termo se repete na Constituição de 1946 e de 1967. Na atual Constituição de 1988, que devolve ao País o Estado Democrático de Direitos, o voto do *analfabeto é facultativo*, ou seja, dito de outra forma, não é necessário. O fio histórico em torno das subjetividades produzidas sobre o analfabetismo explica por que essa prática de exclusão dos analfabetos, até mesmo como a do direito de participar de uma avaliação, estaria arraigada na cultura da escola, a qual, legitima a seletividade social.

Como dito, a terceira orientação da SEC sobre a avaliação, datada de 1967, estava adaptada às recomendações legais do Sistema de Ensino, segundo a Lei nº 2.227/67, mais precisamente no art. 55.

A apuração do Rendimento Escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, sob a orientação da Secretaria de educação e Cultura.

§ 1º - Na avaliação do aproveitamento do aluno, preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo, nas atividades escolares, assegurada ao professor autoridade de julgamento.

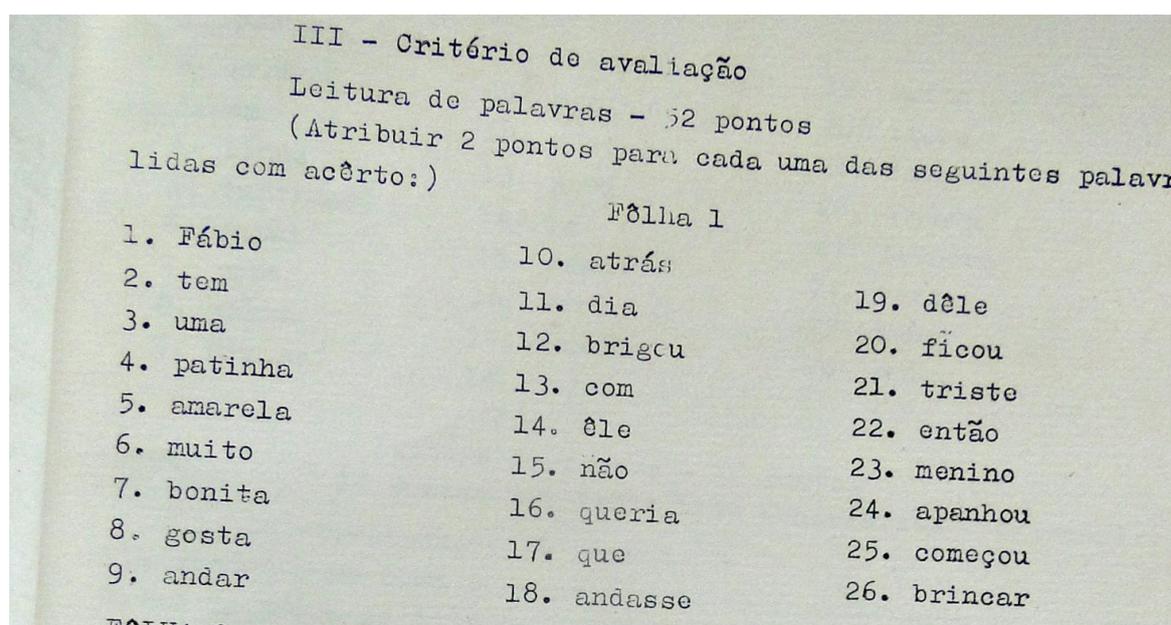
§ 2º - A avaliação do rendimento de aprendizagem envolverá apreciação sobre todos os aspectos implícitos na educação integral, abrangendo não só a avaliação de conhecimento, mas também a de atitude e hábitos, habilidades e formas de comportamento consentâneo com os fins educacionais.

¹⁶ A expressão “*ingênuos*” naquela Carta se relacionava com a questão da pessoa analfabeta.

Incluem-se, como critério avaliativo, além do conteúdo escolar, outros fatores, como atitudes, hábitos, habilidades e formas de comportamentos considerados adequados. A ideia de incluir elementos vinculados a atitudes e comportamentos acrescenta à avaliação um caráter mais flexível e subjetivo, ficando o professor com a tarefa de decidir quem passa e quem fica. Abre-se, com isso, uma brecha para a diminuição do índice de reprovações na 1ª série. A ideia de flexibilidade na avaliação foi apresentada, também, na proposta da Mocca para as classes especiais.

Em relação à prova oral, pelo menos uma medida visou a facilitar a realização das provas pelas crianças. Conforme a orientação de 1967, os professores deveriam atribuir mais pontos à leitura de palavras e diminuir pontos na leitura de frases. Nessa nova lógica avaliativa, a leitura como decodificação ganha mais força. Assim, as leituras de historietas contidas nas orientações anteriores foram substituídas por frases e palavras. As palavras cobradas na prova oral não estavam vinculadas a nenhum contexto, como também não pertenciam a um campo semântico e variavam desde palavras monossílabas a polissílabas, com variadas acentuações tônicas (Figura 13).

Figura 13 — Lista de palavras da prova oral de leitura



Fonte: SEC (1967).

Acervo: EEFM "Prof. Augusto Luciano".

A exigência do nível de leitura cobrada na prova oral associava-se às demandas do que deveria ser compreendido pelos sujeitos considerados alfabetizados. No entanto, focar a leitura apenas em palavras diminuía a exigência do nível de compreensão do que se lia e criava mais facilidades ao aluno e, dessa forma, melhoraria os índices estatísticos. Graff (1994) nos ajuda a refletir que, além da questão pedagógica, implícita nos encaminhamentos da avaliação, há, também, uma questão ideológica e política, pois, segundo esse autor, ao longo da história da alfabetização, a leitura e a escrita foram objeto de controle dos grupos dominantes. Apesar de estar disponível, deve ser organizada, protegida e até mesmo cerceada. Nesse sentido, a leitura como compreensão, na nova perspectiva avaliativa da SEC, deixa de ocupar lugar central no processo avaliativo e abre espaço para uma leitura mecânica e descontextualizada. Além da questão ideológica posta, sugere mudanças pedagógicas, uma vez que os dados apresentados em fichas anteriores a essas normas evidenciam o grande número de reprovações, não esquecendo que muitos alunos nem sequer eram alistados para a prova (Figura 14). Muda-se, nesse contexto, tanto o conteúdo quanto a forma.

Figura 14 — Ficha de verificação do rendimento escolar de 1965

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISAS PEDAGÓGICAS						
VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR						
Grupo Escolar: <i>Atividade 1111</i>						
De: <i>Campo Grande</i>						
BOLETIM DO RESULTADO FINAL DO ANO DE 1965						
Ano de Curso: <i>1ª série</i>						
Nota Mínima de Promoção:						
Matrículas Efetivas	Analfabets	Faltosos	Examinados	Aprovados	Reprovados	
<i>32</i>	<i>23</i>	<i>3</i>	<i>9</i>	<i>9</i>	<i>-</i>	
N.º de Ordem	NOMES			Média Anual	Nota de Exame	Média Final
1	<i>Antônio Pacheco Guedes</i>			<i>80</i>	<i>91</i>	<i>85</i>
2	<i>Antônio Batista</i>			<i>33</i>	<i>analfabeto</i>	
3	<i>Ailton Estevam Lopes</i>			<i>45</i>	<i>analfabeto</i>	
4	<i>Ausete Pereira de Souza</i>			<i>38</i>	<i>analfabeto</i>	
5	<i>Edmilson de Jesus Gomes</i>			<i>28</i>	<i>analfabeto</i>	
6	<i>Gilberto Ramos de Assis</i>			<i>96</i>	<i>94</i>	<i>95</i>
7	<i>Feronilson Pereira de Souza</i>			<i>40</i>	<i>analfabeto</i>	
8	<i>Josias Maria Ribeiro</i>			<i>32</i>	<i>analfabeto</i>	
9	<i>José Veronezi</i>			<i>48</i>	<i>analfabeto</i>	
10	<i>Souly Henrique Bernardes</i>			<i>43</i>	<i>analfabeto</i>	
11	<i>Helson Vieira</i>			<i>33</i>	<i>analfabeto</i>	
12	<i>Hilton Vieira</i>			<i>35</i>	<i>analfabeto</i>	
13	<i>Edno Jobbi</i>			<i>85</i>	<i>82</i>	<i>83</i>
14	<i>Caio Crato</i>			<i>38</i>	<i>analfabeto</i>	
15	<i>Váldi Moraes</i>			<i>28</i>	<i>analfabeto</i>	
16	<i>Zelimir Belém da Rocha</i>			<i>75</i>	<i>87</i>	<i>81</i>

A palavra *analfabeto* escrita na frente dos nomes dos alunos reprovados também era uma orientação dada pelo Dopp. Conforme o item 2 das orientações de 1967, na segunda página: “Quando, na relação de alunos da 1ª série, houver analfabetos, essa condição será declarada no Boletim de rendimento, com a palavra “A N A L F A B E T O”.

Para suavizar ainda mais os altos índices, a Circular nº 61/68, emitida pela Divisão de Ensino Primário, informa que os alunos de 1ª série deveriam ter notas somente de agosto a dezembro e que a média final seria somada e dividida por cinco. Essa orientação estava de acordo com a programação curricular de ensino da leitura e da escrita, previamente determinada. Pelo programa de ensino adotado, até o mês de agosto, previa-se que todos os alunos já estariam lendo palavras. Nesse sentido, com a avaliação dos alunos feita a partir desse mês, as notas obtidas contribuiriam para um resultado positivo na média final.

Utilizando como alicerce teórico a dialética na perspectiva dialógica de Bakhtin (1992), discutimos o sentido ideológico da avaliação como parte inseparável da educação escolar. De forma autoritária e monológica, seleciona as crianças, distinguindo-as entre capazes e incapazes de aprender a ler. Assim, mascara o que é historicamente determinado e consolida-se como uma prática a-histórica e justa. Enfim, esconde-se, por meio de suas tessituras, a desigualdade de direitos.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, institui-se a modalidade da *avaliação somativa*. Em uma pasta em que se encontravam arquivados materiais de um programa de formação de professores, *Avaliação e recuperação no processo ensino aprendizagem*, do Departamento de Apoio Técnico da Sedu, deparamo-nos com uma apostila, a ser trabalhada nessa formação de professores de 1ª série, intitulada *AVALIAÇÃO SOMATIVA*. Explica, em sua primeira página, que a avaliação somativa é aplicada após a introdução de um bloco de unidades de estudo ou ao fim de um bimestre. Pretende, ainda, prover uma base objetiva para a determinação de conceitos, uma vez que os testes formativos têm como objetivo apenas guiar o ensino e não devem ser usados para atribuir conceitos. Além disso, a avaliação somativa fornece ao sistema escolar dados que permitem uma visão global do

processo das várias classes, em termos dos objetivos do bloco de unidades ou do bimestre. Esses dados devem servir, também, para a autoavaliação do professor.

Junto a essa apostila, havia ainda os instrumentos que faziam parte da nova sistemática de avaliação. São fichas destinadas ao acompanhamento do aluno, juntamente com sugestões de atividades. Coloca, como aspectos relevantes a serem considerados na avaliação dos alunos da 1ª série, o desenvolvimento da prontidão para a leitura e a escrita e o acompanhamento do processo inicial da leitura.

Orienta o professor lembrando que, antes de iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita, propriamente dito, era necessário focar a avaliação nos aspectos sensoriais, tais como: discriminação visual com as habilidades: tamanho, forma, cor, posição, detalhes, sinais gráficos, figuras fundo, memórias visuais; discriminação auditiva com as habilidades: sons não orais, sons orais, memória auditiva; coordenação espaço-temporal com as habilidades: análise e síntese, esquema corporal, tato, olfato e paladar, posição e direção, tempo; coordenação motora, com as habilidades: amplo e fino; expressão oral com habilidades de organização de ideias, linguagem correta, compreensão das ideias em frases completas. Para a avaliação das habilidades sensoriais, o professor deveria utilizar a ficha de registro de habilidades para o início da leitura e da escrita (Figura 15).

Figura 15 — Ficha de registro de habilidades para o início da leitura e da escrita

FICHA DE REGISTRO DE HABILIDADES FUNDAMENTAIS
PARA O INÍCIO DA LEITURA E DA ESCRITA

ESCOLA: _____
PROFESSORA: _____
SÉRIE: _____ ANO: _____

LEGI
+ Apresenta pr
- Não apresenta

Nº de Ordem	HABILIDADES DESENVOLVIDAS	Discriminação Visual					Discriminação Auditiva			Análise e Síntese	Esquema Corporal	Tato, Olfato e Paladar	Orient. Espaço Temporal		Coord. Motora	Expressão Oral		
		Tamanho	Forma	Cor	Posição	Detalhes	Sinais Gráficos	Figura Fundo	Memória Visual				Sons Não Oraís	Sons Oraís		Memória Auditiva	Posição e Direção	Tempo
01	André Pereira																	
02	Antonio dos Santos																	

Fonte: Sedu (1971).

Acervo; EEEM "prof. Augusto Luciano".

Assim que o professor trabalhasse o bloco de habilidades, procederia à avaliação somativa para classificar os alunos para a etapa seguinte. Essa etapa era denominada de período preparatório. Só era considerado apto a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita quem dominasse as habilidades sensoriais. Logo que o aluno atendesse aos requisitos de prontidão para a leitura e a escrita, o professor deveria conduzir o processo de ensino-aprendizagem, com foco nos objetivos a serem avaliados e tipos de questões que envolvem: conhecimentos de sílabas (ligação de sílabas ao desenho); formação de palavra (combinação de sílabas formando palavras e complementação de palavras, com sílabas dadas); reconhecimento de palavras (círculo de palavras anunciadas pelo professor); escrita de palavras (sob ditado e à vista de gravuras); responder a perguntas sobre textos lidos (questões de múltipla escolha); narrar fatos por escrito, em frases curtas (escrever frase à vista de um desenho). Para essa etapa, havia, também, as

especificações em ficha de acompanhamento, explicitando como deveria ser o teste somativo (Figura 16):

Figura 16 — Especificação de sugestões para o teste somativo

OBJETIVOS	TIPOS DE QUESTÕES	ITENS/Nº TIPO DE RESPOSTAS	TOTAL DE PONTOS
A - Reconhecer sílabas	1 - Ligar sílabas aos desenhos	5 - ligações	05
B - Formar palavras	2 - Combinar sílabas formando palavras	5 - palavras	05
	3 - Completar palavras com sílabas dadas	5 - palavras	05
C - Reconhecer palavras	4 - Circular palavras enunciadas pelo professor	10 - palavras	10
D - Escrever palavras	5 - Escrever palavras sob ditado	5 - palavras	05
	6 - Escrever palavras à vista de gravuras	5 - palavras	05
E - Responder perguntas sobre o texto lido	7 - Resolver questões de múltipla escolha	5 - escolhas	10
F - Narrar fato por escrito, em frase curta	8 - Escrever frase à vista de um desenho	1 - frase	05
		TOTAL	50

Fonte: Sedu (1971).
Acervo; EEEM "prof. Augusto Luciano".

No processo de avaliação da leitura e da escrita, o professor recebia uma ficha, com uma listagem de objetivos e, à medida que determinado aluno fosse alcançando esses objetivos, marcaria com um X na direção do objetivo e sob o nome do aluno. Os objetivos propostos são: pronunciar vogais, identificar sílabas, escrever vogais, formar e ler encontros vocálicos, escrever os encontros vocálicos, identificar sílabas formadas pela combinação silábica em estudo, escrever sílabas em estudo, formar e escrever palavras com as sílabas em estudo, ler palavras formadas, ler orações com as palavras formadas, escrever orações empregando as palavras formadas, responder a perguntas, demonstrar compreensão sobre pequeno texto, ler oralmente pequenos textos (Figura 17):

Figura 17 — Ficha de acompanhamento do processo inicial de leitura

A N E X O

ESCOLA : _____

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO INICIAL DE LEITURA

TURMA : _____

PROFESSORA : _____

SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS	NOME DOS ALUNOS			
	André Luiz	João Paulo		
1 - Pronunciar as vogais				
2 - Identificar as vogais				
3 - Escrever as vogais				
4 - Formar e ler os encontros vocálicos				
5 - Escrever os encontros vocálicos				
6 - Identificar sílabas formadas pela combinação silábica em estudo				
7 - Identificar palavras que iniciem com a sílaba em estudo				
8 - Escrever as sílabas em estudo				
9 - Formar e escrever as palavras com as sílabas em estudo				
10 - Ler as palavras formadas				
11 - Ler orações com as palavras formadas				
12 - Escrever orações empregando as palavras formadas				
13 - Responder perguntas, demonstrando compreensão sobre pequeno texto				
14 - Ler oralmente pequenos textos				

A sequência em que os conteúdos deveriam ser avaliados está relacionada com a ordenação em que eles se encontram no currículo. Para avaliar os conhecimentos previstos na sequência, oferecia-se, também, uma ficha de compatibilização dos resultados. Essa ficha contém as seguintes categorias sequenciais: leitura de palavras, leitura de frases, interpretação e conceito final (Figura 18):

Figura 18 — Ficha de registro do teste de leitura

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE APOIO TÉCNICO E PEDAGÓGICO

FICHA REGISTRO PARA O RESULTADO DO TESTE DE LEITURA ORAL

Escola de 1º Grau "-----"

Professora : -----

Data : -----

Teste de Leitura Oral

Nome do Aluno	Leitura de Palavras	Leitura de Frases	Interpretação	Conceito Final

Fonte: Sedu (1971).
Acervo; EEEM “prof. Augusto Luciano”.

O método de alfabetização utilizado sob as novas bases do ensino de 1º grau, para alfabetizar, era o silábico. Seguiu a lógica do ensino programado, no molde skinniano. A língua é concebida como um sistema de formas com uso de palavras dicionarizadas.

4.1.5 Desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

O *Plano de Aplicação para o período de 1975-1979*, da Sedu, com ações a serem desenvolvidas, no período de cinco anos, recebeu recursos do Salário Educação Quota Federal,¹⁷ com uma programação que “[...] prevê a adoção de novas

¹⁷ Decreto-Lei nº 1.422 – de 23 de outubro de 1975. Art. 4º As contribuições recolhidas nos Estados, no Distrito Federal e nos Territórios, deduzida a parcela de meio por cento relativa às despesas de arrecadação, serão depositadas dentro de sessenta (60) dias, sob pena de responsabilidade civil e penal, pelos Institutos de Aposentadoria e Pensões no Banco do Brasil S. A. em duas contas distintas:

metodologias e tecnologias educacionais para melhoria qualitativa do Ensino e ampliação da oferta de vagas [...]” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 1). Consta dessa programação um projeto denominado *NOVAS METODOLOGIAS APLICÁVEIS AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE 1º GRAU*, visando, principalmente, à correção do fluxo escolar como meio para a ampliação da oferta de matrículas na 1ª série. Nesse projeto, a correção do fluxo compreende eliminar a reprovação na 1ª série e acelerar os alunos que se encontram em desnível idade-série, para que todos sejam matriculados nas turmas conforme suas idades.

Esclarece que o seu principal propósito é a adequação das diretrizes do MEC à problemática do Espírito Santo, visando, sobretudo, à busca de soluções para o atendimento escolar da zona urbana, tendo em vista a crescente demanda escolar provocada pelo êxodo rural. No entanto, reconhece que a situação na zona rural também é grave, chegando a “[...] constituir-se 85% das pessoas fora da escola na faixa etária de 7 a 14 anos” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 3).

Apresenta, em sua justificativa, que o propósito é o cumprimento do preceito constitucional, definido operacionalmente pelas metas previstas no Plano Setorial do MEC, que inclui o atendimento de pelo menos 90% da população de sete a quatorze anos. No entanto, não faz menção de qual plano se tratava, visto que o Governo Federal elaborou três planos setoriais de educação. Nesse sentido, revisitamos os planos nacionais e verificamos que essa ação se encontra consubstanciada no plano denominado *Plano Setorial de Educação: o IIPSEC (1975-1979)*. Dessa forma, a política de educação do Estado encontrava-se alinhada à política nacional de educação, por meio das diretrizes do Plano Setorial do MEC.

a) 50% a crédito do Fundo Estadual de Ensino Primário ou, na inexistência deste, em conta vinculada ao ‘desenvolvimento do ensino primário’, a crédito do respectivo governo, para aplicação no próprio Estado, de conformidade com o parágrafo 1º deste artigo;

b) 50% em conta vinculada ao Fundo Nacional do Ensino Primário, como reforço de seus recursos e para aplicação em todo o território nacional, na conformidade e segundo os mesmos critérios de distribuição estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (parágrafo 2º do artigo 92 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), o qual levará em conta, sobretudo a razão direta dos índices de analfabetismo.

Parágrafo 1º - Os recursos de que trata a letra ‘a’ deste artigo serão aplicados nos Estados, e no Distrito Federal, de acordo com planos estabelecidos pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, e nos Territórios, de conformidade com os critérios que forem fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Na vigência do Regime Militar, foram instituídos três Planos Setoriais de Educação, denominados de I PSEC, II PSEC e III PSEC, os quais traziam em suas bases “[...] duas concepções extremadas: economicismo e burocratismo” (FÁVERO; HORTA; FRIGOTTO, 1992, p. 6), pois:

Mesmo quando partiram de diagnósticos bem elaborados, muitas das soluções propostas eram ‘descoladas’ da realidade, como se os planos tivessem o poder de modificá-la por virtude própria. Raras vezes analisaram-se tendências e demarcaram-se linhas de força, dentro de uma visão de conjunto, ou buscaram-se dinamicamente soluções possíveis, que efetivamente atendessem às necessidades e aspirações da população.

Contudo, esses mesmos autores destacam o II PSEC como um plano que apresenta transformação na sua concepção de planejamento. “Concordando-se ou não com suas propostas, aceitando-se ou não sua sofisticação sistêmica, o II PSEC era técnica e politicamente coerente e explícito, desde sua introdução” (FÁVERO, HORTA; FRIGOTTO, 1992, p. 6).

Para “[...] o quinquênio 1975-1979, o plano visa a consolidar medidas operacionais decorrentes dos documentos básicos do MEC: Política Nacional Integrada da Educação, Política Nacional de Educação Física e Desportos e Política Nacional de Cultura” (BRASIL, 1976, p. 4). Assim, na área da educação, o MEC pretendia “[...] uma integração tão perfeita quanto possível, dos diversos sistemas de ensino do País [...]” (1976, p. 5). Havia uma intenção clara de estabelecer uma política única de educação no Brasil.

Na apresentação desse plano, o ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, destaca que as suas ações se ancoram sobre as seguintes áreas de abrangência: “[...] *inovação e renovação do ensino; preparação de recursos humanos; expansão e melhoria da rede física e planejamento e administração*” (BRASIL, 1975, p. 47). Dessa forma, na área de inovação e renovação do ensino, abrigava vários subprojetos que se fundamentavam na “[...] pesquisa permanente sobre os elementos que mais diretamente incidem na qualidade do ensino, tais como currículos, metodologias e materiais didáticos” (BRASIL, 1976, p. 49). Desses subprojetos, destacamos, para fins deste estudo, apenas o *Desenvolvimento de*

Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo Ensino Aprendizagem do 1º Grau e a Reformulação de Currículos (BRASIL, 1975). Concentrar-nos-emos nesses dois subprojetos porque eles trataram as questões de ensino e aprendizagem na 1ª série.

No que se refere à área aplicada da *inovação e renovação do ensino*, foram adotadas medidas tais como:

[...] aperfeiçoamento do planejamento educacional e modernização administrativa das secretarias estaduais de educação, com vistas à intensificação dos programas de construção, equipamento, introdução de inovações e reformas, ampliação de espaços físicos e capacitação do corpo docente e técnico; desenvolvimento do programa dos técnicos de programação curricular, com a participação de universidades brasileiras, além de programas de estudo e pesquisas na busca de novas metodologias e tecnologias que propiciem melhor rendimento escolar à primeira série e aceleração da escolaridade de alunos, em defasagem idade-série; incentivo à passagem progressiva, ao ensino supletivo, do aluno fora da faixa etária de obrigatoriedade escolar (BRASIL, 1890-1986), 1987, p. 447, grifos nossos).

Visto que os diagnósticos que deram origem a esses planos mostravam a grande problemática em torno do ensino do 1º grau, mais precisamente com referência à evasão e repetência na 1ª série, era apropriado que as ações fossem claras e objetivas no sentido de melhorar o quadro do ensino. Assim, O projeto *Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo Ensino-Aprendizagem para o Ensino de 1º Grau*, no Espírito Santo, previa a elevação dos índices de programação e expansão de metodologias específicas para o processo de alfabetização e redução dos índices de distorção idade-série, por meio de experimentação e expansão de metodologias e tecnologias adequadas à aceleração de escolaridade (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975). A meta pretendida pelo Estado, para o período de 1975-1979, na melhoria do rendimento de 1ª série, envolvia 200 escolas, num total de 20.849 alunos e, para a correção da distorção idade-série, a abrangência seria de 129 escolas, num total de 14.434 alunos (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1977). Conforme já assinalado neste trabalho, essa é uma “nova” discussão em torno de um “velho” problema que é a grande repetência dos alunos na 1ª série.

Assim como no Brasil, no Espírito Santo, os dados estatísticos sobre a matrícula inicial e do desempenho dos alunos, no 1º grau, evidenciavam a gravidade do fracasso escolar. Essa situação exigiu, como já mostrado, urgência do Poder Público, uma vez que a evasão e a repetência, em 1973, somavam um índice inaceitável de 48,67%, o que implicava ocupação de mais de 50% das vagas que deveriam ser destinadas aos novos alunos em idade de ingresso na 1ª série. A tabela abaixo dá um panorama dessa situação (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974).

Tabela 3 — Matrícula por série e faixa etária indicando a distorção idade/série

Anos	Estado	Matrícula 1ª série			Matrícula 2ª série		Matrícula 3ª série		Matrícula 4ª série	
	Total matrícula	7 a 11 anos	Até 7 anos	Total mat.	Total mat.	Até 8 anos	Total mat.	Até 9 anos	Total mat.	Até 10 anos
1971	237.992	70.816	35.311	105.953	52.688	14.034	40.517	10.377	29.846	7.454
1972	252.701	79.488	38.052	103.118	62.581	18.055	46.314	12.134	34.260	9.039

Fonte: SEC-ES (1971).

Acervo: Sedu.

Como dito, o *Projeto Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo Ensino-Aprendizagem para o Ensino de 1º Grau* envolvia dois subprojetos: um voltado para elevar os índices de promoção da 1ª para a 2ª série dos alunos da rede estadual de ensino e outro para reduzir os índices de distorção idade-série existentes na 1ª série e 2ª série (ESTADO DO ESPÍRITO SANTOS, 1975). Esses subprojetos, a serem desenvolvidos na zona urbana,¹⁸ compreendiam estudos de experimentações, objetivando desenvolver novas metodologias para elevar os índices de aprovação dos alunos. Nesse sentido, foram fixadas duas metas principais: a) a elevação dos índices de promoção da 1ª para a 2ª série de 60% para 90%. Para isso, foi prevista a implementação do projeto que visava à formação de um ciclo de estudos constituído pela 1ª e 2ª séries; b) a segunda meta previa a redução dos índices de distorção idade-série de 25% para 10%. Para essa meta, propôs-se a implementação de projeto visando à formação de classes especiais para aceleração de estudos de alunos de 1ª e 2ª séries (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975).

¹⁸ A zona urbana recebeu preferência em decorrência da demanda escolar provocada pelo êxodo rural.

A discussão em torno do fracasso escolar era a tônica da política educacional no decorrer das décadas aqui mencionadas. Assim, a proposta de um experimento impressa no projeto *Novas Metodologias* não é nova, porque é a retomada de uma experiência que foi desenvolvida na cidade de Piúma, interior do Espírito Santo, em 1972. Portanto, o primeiro município a desenvolver essa experiência foi Piúma, porque nessa cidade se detectou a mais alta taxa de reprovação. “Essa experiência consistiu em supervisão pedagógica, treinamento em serviço (3 semanas/aula e uma semana de curso) e assistência ao educando, conseguindo reduzir, ao final da experiência, de 57% para 19% a taxa de reprovação no ano de 1973” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 11-12).

A experiência que se iniciou em Piúma e, depois, foi estendida a outros municípios até 1974, constituía-se de duas ações, porém, voltadas para públicos diferenciados: uma previa o estudo no tempo letivo regular, sem a avaliação classificatória ao final do primeiro ano, e a de aceleração, em que esses dois anos se reduziram em um. Com isso, tecnicamente já se abririam vagas para os alunos que estavam fora da escola.

Além de Piúma, essa experiência ocorreu também nos municípios da Grande Vitória: Cariacica, Vila Velha, Serra, Viana e Vitória. Nesses cinco municípios, foram previstas, nas duas ações propostas, a abrangência de 100 classes de 25 alunos (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974). Havia, ainda, previsão de funcionamento dessas turmas em período de férias letivas, janeiro e fevereiro de 1975, ano em que se encerrou a experiência para dar início ao projeto *Novas Metodologias*.

Assim, a proposta desenvolvida nesses cinco municípios para acertar o fluxo na 1ª série foi a seguinte:

- 1) Formação de classes de crianças de 7 e 8 anos matriculadas na 1ª série das Escolas da Rede Estadual de Vitória, garantindo ingresso na 3ª série ao final de dois anos que se constituirão em um bloco único de estudos.
- 2) Formação de classes especiais de aceleração com crianças de 9 anos e mais matriculadas na primeira série das escolas da Rede Estadual de Vitória, garantindo ingresso ao final na 3ª série ao final de 1 (um) ano de estudos (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 10).

Para a redução dos índices de distorção idade-série, por meio da experimentação e expansão de metodologias e tecnologias adequadas à aceleração da escolaridade, foram previstas três fases. A primeira, corresponde ao planejamento, cuja atividade previa a elaboração de um “plano operativo”, estabelecendo critérios para a elaboração de alternativas curriculares; treinamento de pessoal; organização de classes; desenvolvimento das experiências; definição de estratégias, mecanismos e instrumentos para o acompanhamento, controle e avaliação sistemáticos das experiências. A segunda, compreendia atividades referentes à execução, ou seja, organização das classes, identificação, recrutamento de pessoal docente, desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem previstas no projeto, promoção de assistência ao educando de acordo com as carências observadas e registros que permitam o acompanhamento, controle e avaliação do trabalho. A terceira e última fase previa o acompanhamento, controle e avaliação que deveriam ser feitos pelo professor, visando ao desempenho do aluno; do supervisor, tendo em vista o desempenho do professor; e da equipe central (Sedu), objetivando a coleta das informações sobre as experiências desenvolvidas para subsidiar a elaboração do planejamento das atividades para o ano subsequente (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974).

Desse modo, as normas e diretrizes estavam muito bem delineadas, o que consistia em que cada escola deveria ter uma estrutura técnico-administrativa, salas organizadas em bloco único e aceleração de estudos, materiais didáticos, capacitação de professores, assistência ao educando, preferência de atuação aos professores já treinados em técnicas de alfabetização, complementação salarial, em função da extensão de carga horária e da natureza do trabalho, registro dos dados para acompanhamento, controle e avaliação (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974). Essa “natureza do trabalho” incluía outras funções, que não a docência, como supervisores e datilógrafos.

Encontramos, nos arquivos de uma escola do município de Cariacica, evidências de que o problema do atraso escolar, em relação à idade cronológica,¹⁹ merecia atenção nas ações de Governo sobre as escolas, conforme circular da Divisão de

¹⁹ Termo usado na época para indicar a faixa etária das crianças.

Ensino Pré-Primário e Fundamental (DEPPF 007/1973) (Figura 19). Anexada à correspondência, havia a relação de escolas que desenvolveriam o trabalho com classe de educação acelerada (Figuras 20).

Figura 19 — Ofício nº 007/73

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIVISÃO DE ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO E FUNDAMENTAL

C.I.-D.E.P.P.F. nº 007/73

Vitória, 14 de março de 1973

Da: Divisão de Ensino Pré-Primário e Fundamental
Para: Diretora do G.E. *"Professor Augusto Luciano"*

Convocando Diretor, Orientador, Prof. regentes (treinados).

Sr. Diretor,

Servimo-nos deste, para convidar V^ª S^ª, Orientador e os Regentes que foram treinados para trabalhar com as classes de Educação Acelerada desse Estabelecimento, para uma reunião no dia *20* no *G.E. "Cerqueira Lusa" em Jardins América* às 8,00 horas.

Para este encontro, V^ª S^ª deverá apresentar os seguintes dados:

- Número de classes de aceleração ;
- Número de professores treinados;
- Número de alunos.

Certos de seu pronto atendimento apresentamos-lhe

Cordiais Saudações

Est. Mathias
ECY SAD MATHIAS
CHEFE DA DEPPF

Fonte: Sedu, (1973).

Acervo: EEEF "Prof. Augusto Luciano".

As classes de educação acelerada abrangiam todas as escolas do município envolvido (Figura 20):

Figura 20 — Classes de educação acelerada

<u>GRUPOS ESCOLARES DE CARIACICA QUE FORMARÃO CLASSES DE</u>	<u>EDUCAÇÃO ACELERADA</u>
Grupo Escolar	"Presidente Castelo Branco"
Grupo Escolar	"Presidente Costa e Silva"
Grupo Escolar	"Presidente Médice"
Grupo Escolar	"General Tibúrcio"
Grupo Escolar	"Ana Lopes Balestrero"
Grupo Escolar	"Pindorama"
Grupo Escolar	"Antônio Esteves"
Grupo Escolar	"Nações Unidas"
Grupo Escolar	"Hugo Viola"
Grupo Escolar	"Professor José Cunha"
Grupo Escolar	"Cruzeiro do Sul"
Grupo Escolar	"Stélida Dias"
Grupo Escolar	"Ari Parreiras"
Grupo Escolar	"José Maria Ferreira"
Grupo Escolar	"Nossa Senhora Aparecida"
Grupo Escolar	"Ferro e Aço"
Grupo Escolar	"Tiradentes"
Grupo Escolar	"Professor Augusto Luciano"
Grupo Escolar	"Escola de Aplicação junto à Escola Normal São João Batista"
Grupo Escolar	"Eulália Moreira"
Grupo Escolar	"Olimpio Cunha"
Grupo Escolar	"Jesus Cristo Rei"
Grupo Escolar	"Professor Cerqueira Lina"
Grupo Escolar	"Augusto Carvalho"

Fonte: SEC, (1973).

Acervo: EEEF "Prof. Augusto Luciano".

Na referência feita ao projeto desenvolvido em Piúma, na justificativa apresentada no Plano de Aplicação (1975), destaca-se que, na avaliação realizada dessa experiência, foram detectadas algumas falhas como: falta de fundamentação teórica, não utilização de metodologia adequada de pesquisa e, principalmente, falta de recursos financeiros e materiais. Contudo, a experiência realizada serviria de

subsídio para o projeto *Novas Metodologias*, com algumas modificações, considerando a correção dos pontos negativos apontados pela avaliação. Diante de tais considerações, o *Novas Metodologias* incluía uma fundamentação teórica, metodologias adequadas ao desenvolvimento dos alunos e recursos financeiros. Cabe-nos perguntar: que teoria/as embasava/m esse projeto, uma vez que ele parte do princípio de que necessita de uma fundamentação teórica? Que metodologias de alfabetização foram adotadas pelos professores?

O atual programa elaborado pela Sedu, para a elevação dos índices de aprovação e correção da distorção idade-série, a ser aplicado no quinquênio (1975-79), previa as seguintes ações:

- Constituição e manutenção de equipe para estabelecimento de diretrizes e normas de execução, acompanhamento controle, avaliação e validação dos experimentos.
- Elaboração de alternativas curriculares e aperfeiçoamento.
- Preparo de pessoal necessário à execução.
- Agrupamento de classes de 1ª série constituídas com base em critérios de idade.
- Desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 17, grifo nosso).

As quatro frentes acima propostas demandavam formação de equipe, elaboração de currículos, formação de professores e organização de salas de alfabetização. Para a consecução dessas ações, foram estabelecidas as seguintes diretrizes:

- Montar a infra-estrutura organizacional das unidades escolares alvo do experimento;
- Proporcionar assistência ao educando para correção de carências observadas;
- Capacitar o pessoal técnico e docente envolvido, através de cursos e de treinamento em serviço;
- Dotar as classes de equipamento e material didático indispensável;
- Registrar dados e ocorrências que permitam o fluxo de informações de decisões;
- Complementar salários dos professores envolvidos na fase experimental dos projetos, em virtude de ampliação de suas carga horária e da natureza do trabalho;
- Utilizar, prioritariamente, os professores já treinados em técnicas de alfabetização;
- Manter o mesmo professor com o mesmo grupo de alunos até o fim do experimento;

- Promover o acompanhamento dos alunos egressos para validação do experimento (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 17).

As metas propostas seriam cotejadas com as de treinamento de pessoal, para estudo e desenvolvimento de novas técnicas, na modalidade de treinamento em serviço, com a elaboração e desenvolvimento de Currículos Especiais de Aceleração e subsídio ao projeto Operação Escola.²⁰ Todas as ações descritas concorreriam no estabelecimento das metas propostas.

Conforme podemos apreender, para enfrentar as reprovações na 1ª série e regularizar o fluxo escolar a partir de estudos e experimentações em algumas escolas, com o intuito de desenvolver novas metodologias para subsidiar, futuramente, outras escolas, o projeto teve início, em 1975, primeiramente no município de Vitória e, posteriormente, na extensão do quinquênio, a toda zona urbana do Estado. Para definir o município onde se iniciaria o experimento, foram adotados os seguintes critérios:

- Atendimento prioritário aos municípios onde ocorra maior pressão de demanda e super utilização da rede escolar física.
- Existência no município de recursos humanos já treinados em técnicas de alfabetização.
- Existência de recursos humanos e condições básicas indispensáveis ao desenvolvimento, acompanhamento, controle e avaliação do experimento.

Com base na análise dos dados disponíveis optou-se pelo município de Vitória para alvo dos experimentos, tendo em vista principalmente a relação demanda-oferta de matrículas em 1974, a existência de professores de 1ª série já treinados, a facilidade de acompanhamento e controle do experimento pelos órgãos envolvidos e especialmente o fato de ter sido desenvolvida em Vitória nos anos de 1973 e 1974, a experiência de classes especiais de aceleração, que deverá subsidiar as experiências previstas neste projeto (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 2).

O município de Vitória reunia todas essas exigências, principalmente pelos problemas apontados nas estatísticas de uma maior pressão de demanda nas séries iniciais. Além disso, Vitória integrava os municípios que já vinham desenvolvendo a proposta de Educação Acelerada para alunos em defasagem idade-série na

²⁰ O projeto *Operação Escola* envolvia a construção e ampliação de prédios escolares, locação de prédios escolares e dependências administrativas, manutenção de classes (Serviço de Supervisão Escolar) e manutenção de classes de aceleração (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 2).

alfabetização. Como vimos, esse programa foi desenvolvido entre 1972 e 1974, em cinco municípios, e consistiu no treinamento de 220 professores, organização de 220 classes, envolvendo 6.663 alunos de 1ª e 2ª séries. Por isso, ao final de 1974, a Sedu recomendou a continuidade do programa, em Vitória, com a manutenção de 120 classes de 1ª e 2ª séries (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974), sob a orientação do projeto *Novas Metodologias*.

Mesmo havendo sido realizado esse experimento com a alfabetização, o município de Vitória apresentava o seguinte déficit de matrículas, conforme explicitado na tabela abaixo:

Tabela 4 — População escolarizável, escolarizada, déficit e taxa de escolarização na faixa de 7 a 14 anos na zona urbana do Estado do Espírito Santo e no município de Vitória

Especificação	População de 7 a 14 anos		Déficit de escolarização	Taxa de escolarização
	Escolarizável	Escolarizada		
Total do Estado	205.335	189.706	15.629	92,38
Vitória	33.169	28.295	4.874	85,30

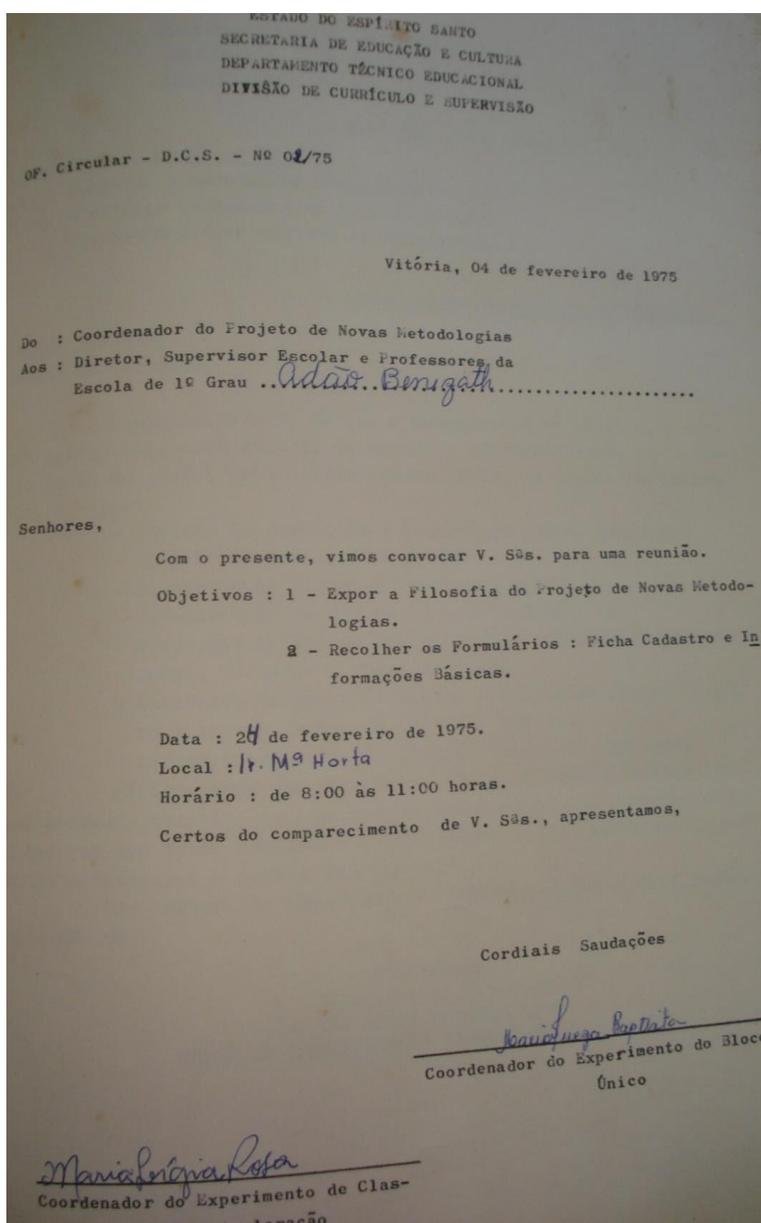
Fonte: SEC/DEPLAN/DIPIE, (1974).
Acervo: Sedu.

Os dados revelam que o problema da defasagem dos alunos em relação idade-série tenderia a continuar porque, mesmo com toda a discussão que perpassa quase duas décadas, não houve evidências convincentes de melhorias. Nesse sentido, o projeto *Novas Metodologias* surge como mais uma promessas de romper com a lógica da exclusão, expressa no fracasso escolar das crianças de 1ª série.

Assim posto, recorreremos a arquivos de escolas para verificar a veiculação, produções e consolidação desse projeto nas turmas de alfabetização. Mesmo sabendo que a escola culturalmente se preocupa mais com a guarda de documentos institucionais de alunos e de professor, encontrar outras produções, como programas de ensino e/ou cadernos de planos de aula e até mesmo cadernos de alunos, seria uma tarefa quase impossível. A exemplo, os diários de classe, obrigatoriamente, devem ser guardados num período legal de apenas cinco anos, por isso sabíamos da quase impossibilidade de encontrar também esses

documentos. Recorremos a uma escola que pertenceu à rede estadual ²¹ nesse período e localizamos correspondências do Órgão Central e alguns diários de classe que dão evidências da veiculação do projeto no interior da escola (Figura 21). Não encontramos, portanto, evidências de participação da escola no processo de constituição do projeto, uma vez que, mediante Circular nº 2/75, a escola envolvida foi convocada para receber informações sobre a filosofia do projeto. Nesse caso, a escola é vista como órgão executor.

Figura 21 — Circular nº 2/75



²¹ Essa escola foi municipalizada e hoje pertence ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória. A escolhemos por ser uma das escolas primárias mais antigas que desenvolveu as experiências em discussão.

O projeto *Novas Metodologias* foi implantado nas escolas conforme o ano previsto no plano de aplicação da Sedu. Com a intenção primeira de tornar conhecida a filosofia que o engendra, foi marcada uma reunião com todos os professores envolvidos. Como dito, essa filosofia consubstanciava-se no II PSEC. De acordo com Cardoso (2011, p. 43): “O II PSEC foi, então, sustentado por uma filosofia liberal, que via a educação como investimento e como instrumento de mudança social”. Assim, entendemos que essa filosofia está coerente com as metas e ações do projeto em voga, pois a racionalidade, a eficiência e a produtividade são fios condutores dessa proposta embasada em uma “[...] filosofia liberal [que] reforça, para o ensino de 1º Grau, a dimensão democratizante, defendendo a igualdade de oportunidade de formação básica para toda a população que se encontra na faixa de 7 a 14 anos” (CARDOSO, 2011, p. 44).

No plano das intenções, o projeto faz jus a essa filosofia e, para isso, busca uma organização técnica e estrutural. No entanto, entendemos que, mesmo os documentos afirmando que tudo foi feito conforme o previsto, quando essas ações chegam no cotidiano da escola, elas ganham dimensões diferentes, pois, conforme afirma Carvalho (2005), o currículo escolar pode assumir a forma do concebido, caracterizado como formal, e do vivido, entendido como a concretização, ou não, do concebido. Nesse sentido, vivido e concebido são diferentes faces do mesmo fenômeno:

Esse fenômeno, em qualquer dimensão, envolve a problemática da contribuição que a educação escolar e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe social, raça, gênero etc., marginalizadas ou não, em sociedades complexas. Esse debate acerca da relação entre atendimento à diferença cultural e escolar assume a perspectiva da educação multicultural ou intercultural (CARVALHO, 2005, p. 97).

Sabemos que o imaginário que habita as subjetividades administrativas da época não estava voltado para discussões de currículos e programas que tinham como perspectiva a alteridade, mas, mesmo assim, a não consciência de sua existência não as eliminava do cotidiano escolar, pois elas estavam lá, tanto envolvidas no processo de normalização, de sujeição, como também no de resistências em suas formas de conceber o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, as

ações corporificadas não transcorreram como foram concebidas no projeto, porque, quer queiram quer não, as pessoas são incondicionalmente sujeitos históricos culturais. Dessa forma, concordamos com Bakhtin (2003), quando afirma que os contextos, de modo geral, não são simplesmente justapostos, como se fossem estranhos uns aos outros, mas tanto refletem como refratam um ao outro em constante situação de interação, porém muitas vezes conflituosas e tensas. Isso é demonstrado tanto nas falas dos sujeitos entrevistados quanto nas próprias entrelinhas dos discursos das políticas educacionais. A cada nova tentativa, surgia uma nova esperança de que tudo mudaria, contudo as formas de fazer não se reinventavam. Elas eram habitadas por velhas práticas. Nesse momento, o *Novas Metodologias* surge sob a denominação de *experimento*. *Experimento* nos remete à ideia de experiência realizada como laboratório, sob condições controladas, sendo um método passível de reaplicação, independente do contexto.

Nessa direção, a Circular nº 34, de 18 de dezembro de 1975, da chefia de Diretoria de Ensino de 1º Grau da Sedu, orienta, especificamente, sobre a ação que constitui o *experimento* de um Bloco Único de alfabetização. Trata de uma recomendação relativa à organização das classes de Bloco Único. Deveriam ser formadas por crianças de sete e oito anos, matriculados na 1ª série, com garantia de ingresso na 3ª série ao final de dois anos. Além disso, o professor deveria permanecer com o mesmo grupo de alunos até o fim do experimento. Assim recomenda a referida Circular:

A fim de atender a uma solicitação do setor de Pesquisas do Núcleo de Documentação e Divulgação desta secretaria, peço-lhe a gentileza de observar, com relação à organização de classes de 2ª Série, no ano de 1975, a seguinte recomendação: é de interesse que os alunos do Projeto de Bloco Único continuem tendo o mesmo agrupamento, no ano de 1976, e que, na medida do possível, sejam mantidos os mesmos professores, a fim de que acompanhem suas turmas.

Com base nas informações de Vila Boas, (2004), a proposta de um Bloco Único na alfabetização não era novidade nos meios educacionais da época, visto que a organização da escolaridade em ciclos surgiu no Brasil, na década de 1960, em virtude dos elevados índices de reprovação e repetência. Algumas das experiências

ocorreram no Distrito Federal, de 1963 até o final da década de 1970; São Paulo, de 1968 a 1972; Santa Catarina, de 1970 a 1984; e Rio de Janeiro, de 1979 a 1984.

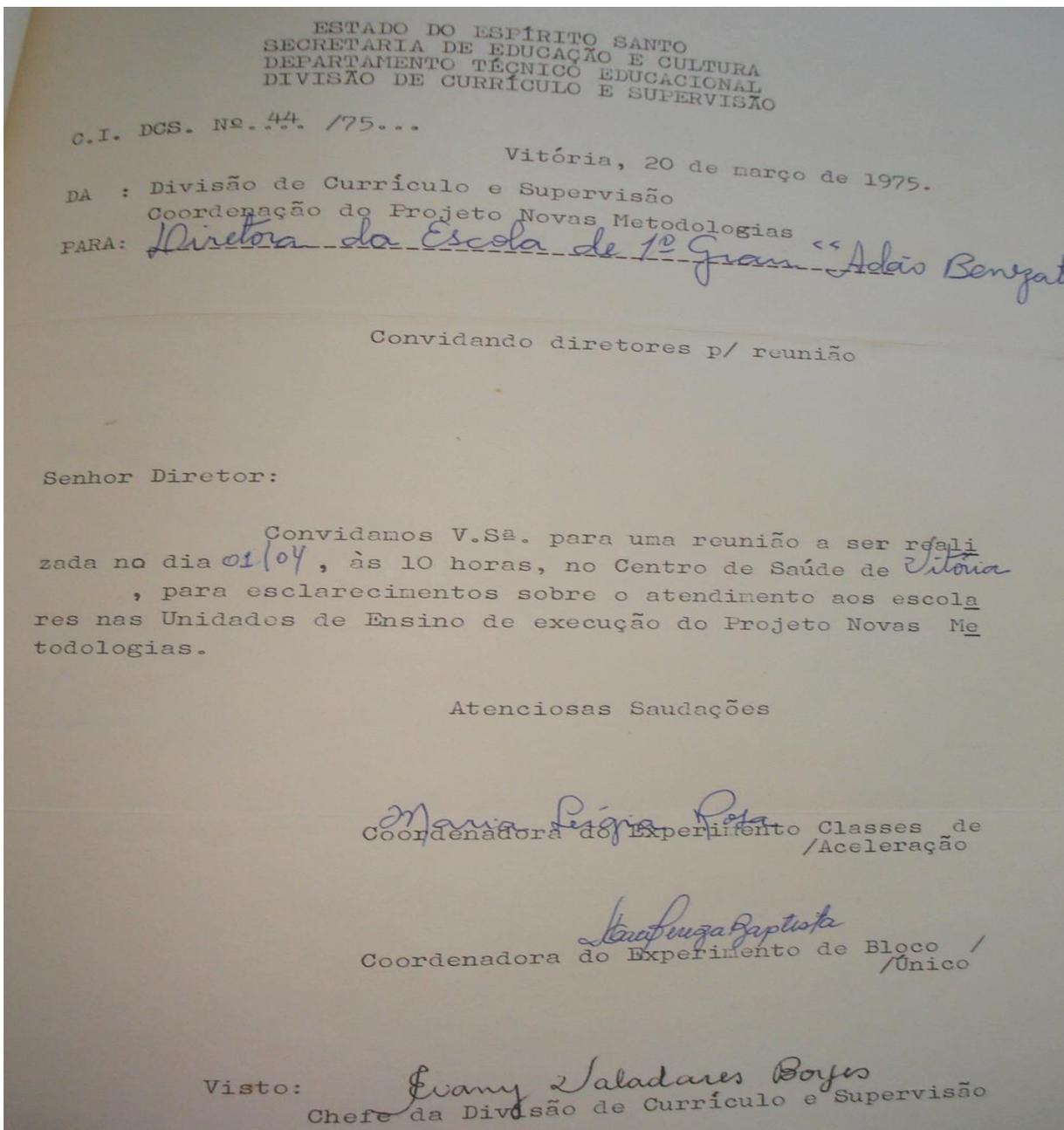
No Espírito Santo, apesar de a experiência com Bloco Único ter iniciado bem antes, aproximadamente em 1967, com a institucionalização da Mocca, ele foi reatualizado como uma *Nova Metodologia* na alfabetização, no período de 1975 a 1979. Esse projeto de educação voltado para corrigir o fluxo dos alunos de 1ª série tem seu histórico ligado à segregação de crianças pelo nível de aprendizagem, em classes, inserindo nesse contexto a lógica da exclusão.

Para atuar no projeto *Novas Metodologias*, dava-se preferência a professores que já vinham trilhando nessa experiência. As escolas eram orientadas a seguir os seguintes critérios: manter, na medida do possível, os mesmos professores que atuaram nas classes de Bloco Único. Na impossibilidade de conservar o mesmo professor, recrutar, por ordem de preferência: professores com Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetização com experiência e, na falta destes, professores com Curso de Alfabetização com experiência na 2ª série. Enfim, o requisito básico para assumir as turmas desse experimento era a experiência na alfabetização.

Ficamos a imaginar o que pode ter acontecido no processo de implementação desse projeto, as teias que se teceram mediante os múltiplos sentidos atribuídos pelos técnicos da Sedu, professores, pais e alunos. Evidentemente, ele envolveu muitas vidas, desencadeou muitas histórias, tensões e, também, porque não, esperanças. Enfim, quais compreensões se constituíram em torno dessa proposta? Como foi formada a equipe na Sedu? Havia materiais didáticos? Como esse projeto foi recebido pelos professores? Que métodos eram adotados na alfabetização? O que efetivamente emergiu como novo desse processo? Em meio a tantas interrogações, eis que vem ao nosso encontro uma Circular nº 44/75, emitida pela Divisão de Supervisão e Currículo e assinada por duas coordenadoras do *Projeto Novas Metodologias* (Figura 22). Maria Lígia Rosa coordenava o Experimento das Classes de Aceleração e Maria Tereza Batista, o Bloco Único. Entramos em contato com essas pessoas em busca de esclarecimentos e elas prontamente aceitaram participar de nossa pesquisa nos concedendo entrevistas. Antes, porém, de apresentarmos as entrevistas, chamamos a atenção para o novo nome do projeto de

alunos “defasados”, ou seja, o que antes era Educação Acelerada, agora é denominado Classes de Aceleração.

Figura 22 — Circular nº 44/75



Maria Lígia Rosa, identificada como coordenadora do experimento Classes de Aceleração do Projeto *Novas Metodologias*, ingressou no magistério em 1957 e atuou na zona rural de 1ª a 4ª série. Como a única normalista no Distrito em que trabalhava, ocupou o cargo de diretora, vindo, posteriormente, em 1972, a atuar na

Sedu. Ao solicitar que falasse sobre o contexto que deu origem ao projeto *Novas Metodologias* e como ela chegou a ocupar esse posto, relatou a professora:

Agora, tudo isso porque os projetos... que quando eu vim para Sedu que eu fui pegar algumas informações, havia uma pesquisa que a evasão e repetência no Brasil era muito grande como É ATÉ HOJE, NÉ? E aí o que precisou fazer: criar novas metodologias para poder corrigir isso aí. E nessa criação eu já, então, já tinha EXPERIÊNCIA porque, quando fui para o interior, havia meninos defasados que repetiam vários anos...garotões e tudo...Eu tenho até muitas fotos daquela época. Não aprendiam ler e nem escrever porque tinham a FAMOSA dificuldade [...]. Fui escolhida... é PORQUE esse negócio de diferenças sociais sempre me atraiu porque eu fui a segunda professora NEGRA A SE FORMAR na minha cidade. No dia da minha formatura, o auditório todo se levantou e bateu palmas, coisa e tal coisa e tal. Foi um mérito MAS FOI UM MÉRITO MEU. Nunca fiquei reprovada [...]. Tive várias ações afirmativas na escola em que tive que defender a minha condição de negra. Lembro-me quando a professora quis explicar o significado da palavra brusco e para isso usou o meu cabelo como exemplo...o penteado de Lígia é brusco isso me chateou muito [...]. Era excelente aluna de inglês [...].

Quando fui dar aula pra iniciante, já ia vendo a dificuldade que as pessoas tinham. Tive uma aluna que tinha muita dificuldade e aí ela se apoiava muito em mim. E eu não sei como, mas ela aprendeu. Assim outros também aprenderam e com isso fiquei muito querida naquele distrito. Viu como me envolvi DESDE NOVA? Daí, há muito tempo que cheguei à Sedu. Foi na época dos polivalentes...Você lembra? Aí nós conseguimos criar os complexos escolares. Isso já no governo do professor Arabelo do Rosário,²² foi ele que escolheu cinco professoras mulheres. Essas cinco eram negras... juntou uma coisa com a outra. Por ele ser negro e ter passado pelos negócios dele lá... então ele deu essa oportunidade... PORQUE TAMBÉM nós tínhamos esses saberes. Aí eu fui ser coordenadora da classe de aceleração, mas nós já tínhamos esse trabalho antes [...]. O aluno estudava um ano só e pulava para a 3ª série porque ele aprendia... FALTAVA POUCAS COISAS.

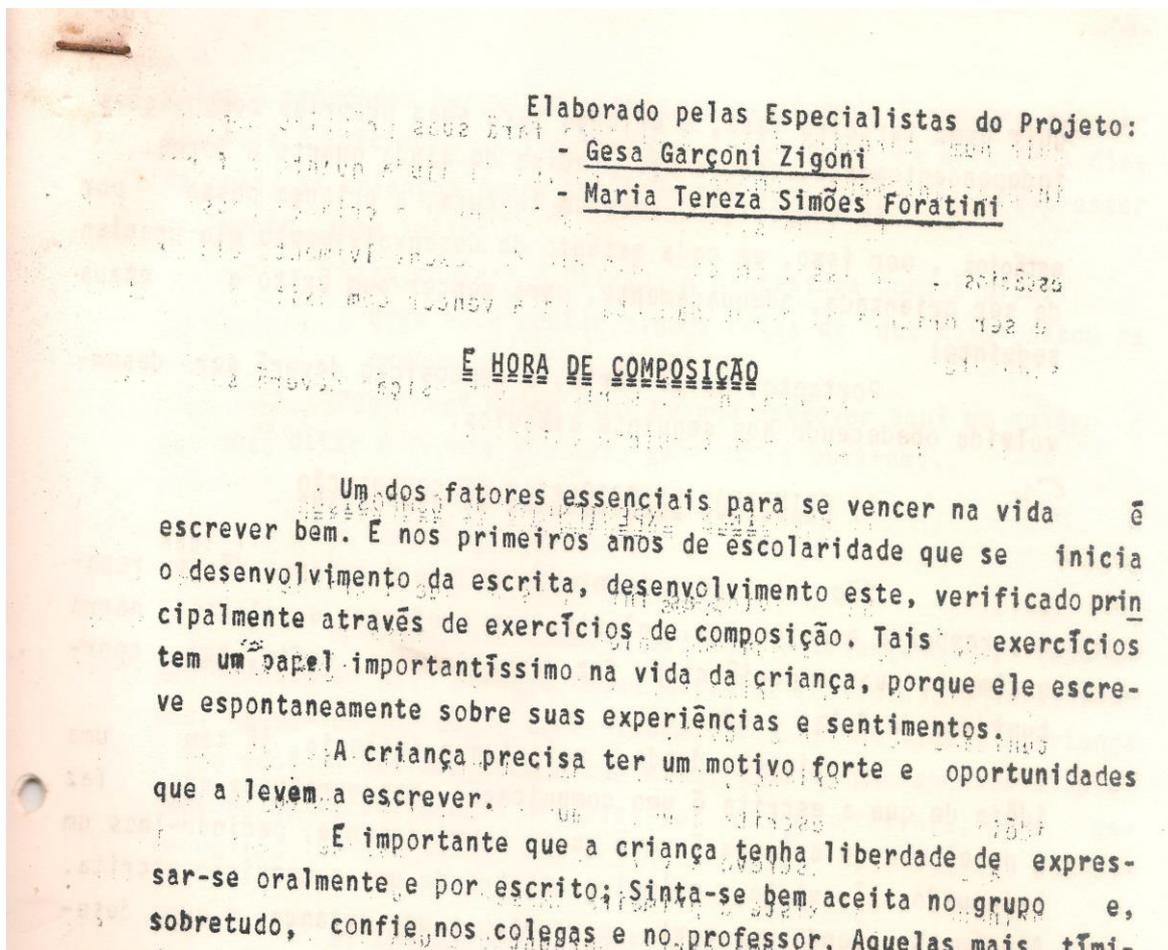
Havia treinamento, dávamos treinamentos BASTANTE. Tínhamos duas professoras, Maria Tereza Foratina e Geza Guarçoni. Essas duas cuidavam dessa alfabetização, então elas criavam músicas. O processo de alfabetização era o silábico, mas contextualizavam a palavra. No final era o tal da sílaba porque, mas porque você só aprende quando descobre que as palavras têm sílabas e que elas têm que ser juntas então começava do mais simples para o... AS crianças da classe de aceleração eram de periferia e tinham um histórico de repetências. Além disso, havia aquelas crianças que não tinham entrado na escola por falta de vaga e por isso elas tinham a idade avançada para estarem na 1ª série (ROSA, 2012, informação verbal).

²² Secretário Estadual de Educação e Cultura durante o Governo de Élcio Álvares (1975-1979).

Nas nervuras do discurso da professora, há uma identificação de sua história de vida com a história das crianças dessas *classes de aceleração*. Os alunos que constituem as classes de aceleração, ou seja, dos *defasados*, são sujeitos que carregam uma história de reiterados fracassos e pertencem à classe desprovida de recursos materiais. No entanto, os processos de exclusão e de discriminação que estavam implícitos na própria constituição da proposta não eram visíveis e visibilizados. Dito de outra forma, a discussão em torno daqueles sujeitos, de suas condições de vida e de suas histórias não era levada em consideração. Diante de tais constatações, podemos afirmar que o fracasso escolar era uma produção cultural provocada pelas contradições de uma sociedade capitalista e pela ausência de políticas públicas adequadas e necessárias à inclusão de todas as crianças ao processo de escolarização.

Refere-se, ainda, em seu depoimento, à existência de uma equipe, na Sedu, que ficava exclusivamente por conta de elaborar materiais de apoio ao professor na sala de aula. Cita o nome de Maria Tereza Foratina e Geza Guarçoni. Encontramos, em nossa coleta de dados, um dos materiais elaborados por essas professoras. As atividades eram organizadas em forma de apostilas e tinham por objetivos orientar o trabalho das professoras sobre a leitura e a escrita (Figura 23). A que encontramos, é uma apostila de 11 páginas, que orienta, passo a passo, a trabalhar composição a na sala de 1ª série.

Figura 23 — Fragmento da apostila com sugestões de atividades para as classes de Bloco Único e Aceleração



Enfim, de forma deontológica, os professores das escolas eram direcionados nos seus fazeres pedagógicos, focando o seu trabalho no método, pois tinham o compromisso de promover aquelas crianças para a 3ª série. Conforme disse Lúgia (2012), as crianças de Classes de Aceleração, de tanto repetir a mesma série, faltava pouco para eles aprenderem a ler. A ideia, então, era adotar um método de alfabetização direto, rápido e focado no sistema da escrita e para isso a Sedu buscou professores alfabetizadores experientes para compor a equipe e elaborar materiais didáticos de apoio aos professores.

A coordenadora do experimento Bloco Único, Maria Tereza Batista, formada em Pedagogia, Letras e Literatura, ingressou no magistério em 1967, em uma escola singular que atendia, concomitantemente, às quatro primeiras séries. Relatou a professora:

Vim para Vitória fazer um Curso de Português, oferecido pela Sedu. Foi a minha oportunidade de vir para cá. E aí, enquanto eu fazia o curso... e também do curso participava minha colega Marinês Duarte... - VOCÊ VAI FICAR AQUI COM A GENTE E VAI TRABALHAR NA SEDU TAL, TAL, TAL. Foi assim que eu cheguei no projeto. Aí Foi formada uma equipe. A equipe era assim: trabalhando o Bloco Único e a Classe de Aceleração. Então TINha os coordenadores do projeto, no caso eu era do Bloco Único e a Lígia da Classe de Aceleração. Comigo trabalhava, acho que era a Tereza Foratini e Geza Guraçoni.²³ Essas professoras que preparaVAM O MATERial de alfabetização para as professoras. Elas eram professoras assim... RESPEITADAS NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO. SÓ TRABALHavam com alfabetização [...] na época quem conhecia muito o trabalho delas ... era a dona Anete Vitalli.²⁴ Então a dona ANETE VITALI ERA DESLUMBRADA com o trabalho delas, porque elas eram muito boas na alfabetização. Eram referência na área de alfabetização, tanto na questão da experiência quanto da forma de trabalho. Elas REALMENTE ERam muito especiais na questão da alfabetização e foram convidadas por serem pessoas muito comprometidas com a alfabetização. Só que a equipe elaborava documento pra... Tipo assim, reforçar o trabalho do professor, então elaboravam textos de leitura [...] estabeLECIAM OBJETIVOS Por bimestre e, dentro do bimestre, havia o acompanhamento para VER COMO AS CRIANÇas estavam evoluindo e o material era preparado de acordo com o desenvolvimento do trabalho do professor. Era um material... a parte de leitura era orientada de acordo com os passos da leitura para direcionar a compreensão dos alunos DENTro do texto. Todo texto preparado era desenvolvido seguindo os passos da leitura. A GENTE TAMBÉM VISITAVA, fazia o acompanhamento contínuo. Então era um trabalho bem meticuloso e muito bem acompanhado, com material MUITO BOM. Também preocupado com o professor, tinha uma GRATIFICAçãozinha, e também a preocupação de o professor continuar os dois anos no caso do Bloco Único com a mesma turma. O professor que começava, geralmente, continuava os dois anos e levava a turma... SÓ ENTREGAVA NO FINAL quando já ia pra 3ª série. E o método usado era a SILABAção voltado para a Classe de Aceleração, e o Bloco Único dava abertura para trabalhar com o FÔNICO. Eu acho que era mais aberto no sentido de utilizar aquele método que o professor tivesse mais SEGURANÇA, porque os professores tinham que ter experiência para atuar no Bloco Único, TINHam que ser professores ALFABETIZADORES (BATISTA, 2012, informação verbal).

O projeto *Novas Metodologias*, expresso na fala dessa professora, buscava, sobretudo, respaldo em profissionais que, comprovadamente, tinham êxito, experiência e formação na área. Desse modo, esses experimentos consistiam em

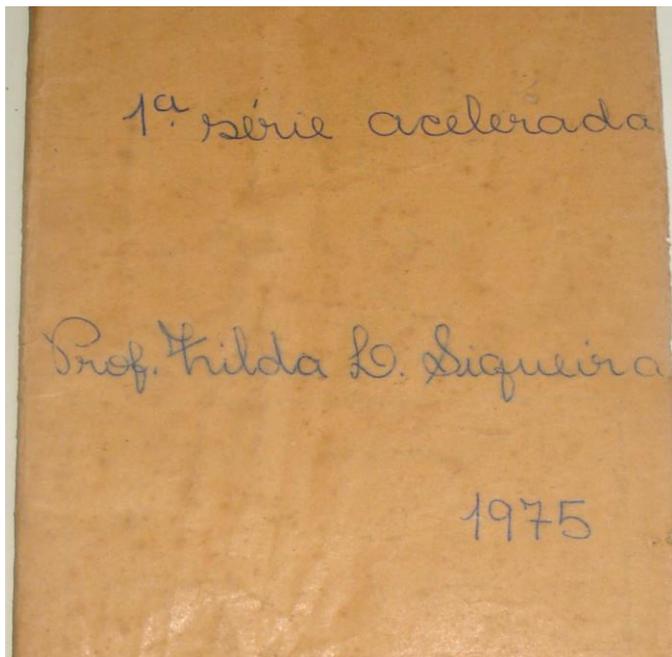
²³ Geza Guarçoni é falecida e Maria Tereza Foratine encontra-se doente, com Mal de Alzheimer.

²⁴ Anete Vitali Calil era chefe da Divisão de Planejamento, Controle e Avaliação.

buscar velhas formas que haviam dado certo, ou seja, eram apoiados em profissionais experientes na alfabetização. Pelo que expressa a fala de Batista (2012), as professoras alfabetizadoras, oriundas de sala de aula, convidadas para compor a equipe *Novas Metodologias*, preparavam materiais em forma de apostilas, com orientações e sugestões de atividades para a alfabetização. Para desenvolverem tal função, os professores recebiam um adicional em seus salários.

No arquivo morto do antigo Grupo Escolar “Adão Benezart”, na cidade de Vitória, encontramos um diário de classe da professora alfabetizadora Zilda Loureiro Siqueira, que trazia escrito em sua capa, *Educação Acelerada*. Mesmo o nome do projeto mudando para *Classes de Aceleração*, a professora mantém o nome do antigo projeto no seu diário de classe. Inclusive, em entrevista concedida, ela continua mantendo o antigo nome (Figura 24). É interessante observar que as concepções das pessoas não mudam pelo fato de mudar o nome de um projeto, até porque, nesse caso, trocou o nome, mas a essência permaneceu a mesma. Tantas mudanças que entram na escola, sem pedir licença, acabam metomorfosando a concepção de educação do professor. Bem nos lembra Saviani (2007, p. 444), que as tendências pedagógicas da educação brasileira “[...] se cruzam marcando o modo como os professores, de modo geral, se situam no campo pedagógico”, causando dramas ao professor.

Figura 24 — Diário de classe



Fonte: Grupo Escolar “Adão Benezart”.
Acervo: EMEF “Adão Benezart”.

A professora Zilda L. Siqueira dedicou-se ao ensino primário por um período de 30 anos. A maior parte desse tempo foi dedicada à alfabetização. Aposentou-se em 1997. Perguntando a ela sobre o seu trabalho como professora alfabetizadora, no período de 1975 a 1979, ela respondeu:

Eu trabalhava com turma ACELERADA. As crianças tinham a idade avançada e estavam na 1ª série. Eram adolescentes... com mais de 15 anos, e eu consegui alfabetizar muitos alunos dessas turmas. Essa turma, dentro de um ano, eles tinham que ser ... Tinha um teste de leitura e uma prova. A prova era feita... aplicada e corrigida por outra pessoa. Usávamos o método misto e o método eclético. Já as cartilhas variavam muito, uma hora era a *Sodré*, outra hora era *Alegria de ler*... Eu era muito independente, só fazia o que achava certo. Ensinava que as letras tinham som juntos com vogais e assim por diante... Os pais me elogiavam MUITO. Tinha alunos que NÃO aprendiam a ler... As professoras mandavam TUDO PRA MINHA CLASSE, porque sabiam que eu conseguia dar jeito (SIQUEIRA, 2012, informação verbal).

Segundo revela a fala da professora Siqueira (2012), a mudança do nome não foi nem percebida por ela, uma vez que, ainda hoje, continua usando o mesmo nome, *classes aceleradas*. Com isso aprendemos que programas, projetos e decretos não mudam a prática do professor. Como ela mesma afirmou, fazia o que achava que

dava certo. Não tivemos como constatar os conteúdos e métodos utilizados pela professora porque, nesse diário, não havia nenhum registro na parte de conteúdos.

Os alunos pertencentes ao projeto *Novas Metodologias* eram divididos em duas categorias e, para cada uma das categorias, era dispensado tratamento diferenciado. De acordo com a Circular nº 8/77 da Sedu, havia os alunos das classes *defasados* e os alunos das classes de 1ª série. Mesmo sem dizer, mas as ações falam por si, que havia a classe dos alunos normais e dos anormais. Diante de uma constatação um tanto quanto cruel, é impossível não viajar no tempo e imaginar como seria isso no contexto da escola. Os alunos aprendiam uma dura lição, de que a vida é constituída por pessoas capazes e incapazes, e que a escola e a ascensão social era um privilégio dos capazes. Imaginemos, então, esses alunos, diferentes pelo seu tamanho em relação aos demais da 1ª série, com históricos de repetências e ainda separados em salas especiais, sendo chamados de *defasados*. Eles deixavam de ser alunos para serem os *defasados*. Essa forma de identificá-los era legitimada pela própria Secretaria de Educação, conforme citado no texto da Circular nº 8/77: “Pelo presente solicitamos à V. Sª os dados em anexo referentes aos alunos das classes defasadas”. Como se não bastasse o rótulo de *defasados*, eles eram também, chamados de *carentes*. Quanto aos demais alunos que se encontravam em seu fluxo normal, apenas eram chamados de alunos de 1ª série, conforme escrito na Circular nº 8/77: “Lembramos à V. Sª que a distribuição de material para alunos carentes e professores das classes ‘defasadas’ e de 1ª série, depende da pronta resposta de V. Sª a essa solicitação”. Essa correspondência explicita que quem fracassa na escola são as crianças capixabas oriundas das classes populares, e que a *carência cultural*, própria dessa classe, “responsável” pela não aprendizagem escolar, deve ser compensada com uma política de educação que destaque a necessidade de oferecer outras experiências que venham suprir suas defasagens de aprendizagens provenientes de suas carências culturais. Desse modo, as crianças de classes populares eram vistas como “desprovidas de cultura”.

A forma de ligar a carência ao fracasso escolar foi analisada criticamente por Patto, em 1973. Baseada nos estudos dessa autora, Kramer (1982) assinala que, apesar de ter havido variados programas de educação compensatória com diferentes ênfases quanto aos fatores que pretendiam compensar, eles se nivelam com relação

às tendências comuns com os seguintes pressupostos básicos: o primeiro é que as crianças de classes dominadas fracassam nas escolas por apresentarem *desvantagens socioculturais*; o segundo se refere ao determinismo cultural; e o terceiro, à deficiência linguística. Para suprir a lacuna, segundo esses pressupostos, seriam necessários programas que propusessem algo a mais do que era oferecido às outras crianças de meio social abastado. Refletimos, com base nas autoras, que a carência cultural não era compreendida dentro do contexto de uma sociedade estratificada.

Os programas e práticas escolares compensatórios são planejados, segundo Patto, (1977, p. 51), “A partir das afirmações básicas da tese ambientalista e das inúmeras evidências empíricas que a confirmam [...] cujo objetivo principal consiste em elevar o nível de prontidão das crianças deficientes culturais [...]”. Conforme essa mesma autora, os programas podem ser *preventivos e remediativos*:

A educação compensatória preventiva tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as consequências negativas que costumam produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um ‘antídoto’ às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva. A partir desta ideia, desenvolveram-se inúmeras experiências de ensino, nas quais as crianças são submetidas a um ambiente enriquecido do ponto de vista da estimulação, principalmente dos três aos seis anos de idade, quando se estabeleceriam as estruturas cognitivas básicas.

A educação compensatória, remediativa, dada a fase de desenvolvimento em que atinge as crianças, é menos recomendável e seria aplicada sempre que a educação preventiva não tivesse sido oferecida, por uma série de circunstâncias, ou, se oferecida, não tivesse produzido os efeitos desejados.

No Espírito Santo, as classes de Educação Acelerada e Bloco Único se encaixam na modalidade de educação compensatória. O Bloco Único, como medida preventiva, oferecia dois anos para as crianças se alfabetizarem sem passar pelo crivo da avaliação seletiva, o que incorreria em menos reprovações no final de dois anos, e a Educação Acelerada, como medida remediativa, visto que a educação regular oferecida não produziu os efeitos esperados.

Sobre o resultado satisfatório, ele era medido por meio de uma avaliação denominada *somativa*. Sobre as duas ações acima mencionadas, deparamo-nos com uma

correspondência da coordenação do Núcleo Regional de Educação de Vitória, que tratava de orientações sobre a aplicação de teste “diagnóstico somativo” à essas turmas. Essa correspondência, além de reafirmar o caráter hierárquico da administração, enuncia alguns dados que merecem a nossa atenção. Como parte do projeto *Novas Metodologias* havia, concomitantemente, o Projeto 02E, que tratava do teste diagnóstico de avaliação somativa a ser aplicado em classes de Bloco Único no mês de julho. Indagamos o que era entendido por avaliação somativa e por que esse teste era aplicado no mês de julho? Em busca de esclarecimentos, recorreremos à coordenadora do Núcleo Regional de Educação que assinou a referida correspondência, na época, Hilda Lobo da Silva.

Hilda Lobo da Silva é mestre em Educação e atuou na educação por 42 anos, dividindo esse tempo entre o ensino fundamental, ensino médio e superior. Disse nunca ter atuado na pré-escola. Essa professora, amistosamente, aceitou dar a entrevista, porém ressaltou que, em se tratando de memória, muitos acontecimentos podem ter sofrido um certo apagamento, visto se referir a algo ocorrido há 36 anos. Ainda acrescenta que, nesse mesmo período, teve três afastamentos por motivo de perda de um filho e nascimento de outros dois, seguidamente. Mesmo assim se propôs a colaborar com a nossa pesquisa.

Mostramos a ela a correspondência que assinara, em 1976, na condição de Chefe o Núcleo Regional de Educação. Ao ver o documento, ficou surpresa, fez um esforço de memória, mas não conseguiu lembrar exatamente sobre o que especificamente significava a avaliação diagnóstico somativo para alunos do Bloco Único:

Eu... eu não me LEmbr... mas, buscando, tentaANDO... tentando... reportar algumas coisas, penso que o teste somativo era para reorganização das turmas, porque o que acontecia... Tínhamos alguns problemas sérios, a questão da reprovação e a reprovação criando evasão e a reprovação com repetência não proporcionando aprendizagem. Qual a ideia? Vamos fazer um Bloco Único para que essas crianças vençam e depois elas se encaixem numa etapa posterior numa organização do ensino da época. Então, eu penso que o teste é para saber se a criança poderia avançar para uma outra etapa de conteúdo ou série, e isso era originário do Órgão Central [...]. Havia uma reorganização da turma de acordo com os níveis de aprendizagem. Justo para evitar que a criança repetisse o ano inteiro outra vez e ela ficasse cada vez mais com a defasagem que, na época, tinha a expressão, defasagem idade-série. Nós

tínhamos crianças de nove, dez, onze, doze anos na primeira série que continuavam sem aprender a ler. Desenvolviam maturidade pessoal, mas não avançavam no estudo por conta da reprovação na primeira série.

A lembrança não é muito clara, mas me lembro...como eu não atuava na sala de aula ...mais do que eu me lembro é dos processos de orientação. Não era só o dar conta das famílias silábicas, mas era um estágio de desenvolvimento um pouco mais abrangente, o que ele [aluno] já era capaz de interpretar, que competências ele desenvolvia naquele sentido, o que faltava juntar pra depois. Então eu acho que o teste ele...ele...diagnosticava ALÉM desses conhecimentos silábicos, mas também as capacidades das crianças para avançar, porque elas, vencendo os conhecimentos silábicos, elas aprenderiam a ler (LOBO, 2012, informação verbal).

Indagamos sobre as posições dos professores em relação ao novo modelo de avaliação somativa no Bloco Único e obtivemos a seguinte resposta:

É... eu... lamentavelmente alguns receberam bem e interpretaram... OUTros, até eu acho que por conta da falta de conhecimentos anteriores para dar suporte a essa interpretação deles. Eu me lembro de uma interpretação que era muito maléfica: 'AGORA A SEDU NÃO QUER QUE OS MENINOS FIQUEM REPROVADOS, NÃO...NÃO É? A SEDU QUER NÚMEROS'. Eu ouvia essa fala. E aí dava uma interpretação que não era falado, mas que era subjacente: A GENTE NÃO PRECISA MAIS FAZER MUITO ESFORÇO PORQUE NINGUÉM VAI FICAR REPROVADO MESMO! Tinha muito gente que se esforçava, que avançava, que interpretou...o seguinte...cobrava do anterior... O professor da série seguinte cobrava do anterior. Mas eu ouvi isso que relatei e isso me marcou muito.

Havia falas dos professores de que A SEDU DEVERIA DAR OUTRAS CONDIÇÕES... QUE OS PROFESSORES QUERIAM TER AUMENTO DE SALÁRIO, QUE AQUELA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO NÃO ERA PERTINENTE E QUE AS CRIANÇAS NÃO QUERIAM APRENDER... QUE ELES TINHAM DIFICULDADES... Então... sempre uma responsabilização do outro, e o sentido do projeto ele não foi, em muitos momentos, eficazes (LOBO, 2012, informação verbal).

Percebemos, na fala da entrevistada, que os professores não tinham clareza sobre o propósito da nova sistemática de avaliação e por isso alguns carnavalizaram jocosamente os momentos em que recebiam as orientações, por apresentarem as suas resistências. Entendemos que, quando o sujeito é impelido a fazer algo sobre o qual ele não teve a coparticipação e que o seu reconhecimento de sujeito histórico cultural foi negado ou ignorado, é comum esperarmos atitudes de críticas, revoltas, recusas em fazer. Havia insatisfação quanto ao tratamento que vinham recebendo

do Governo no que se refere à valorização profissional. Por essas falas, inferimos que o desenvolvimento desse projeto nas escolas não passou por processos de arregimentação dos sujeitos que habitavam aquele espaço, como bem nos lembra Paulo Freire em seu poema *A Escola*:

[...] Escola é, sobretudo, gente,
Gente que trabalha, que estuda,
Que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente [...].

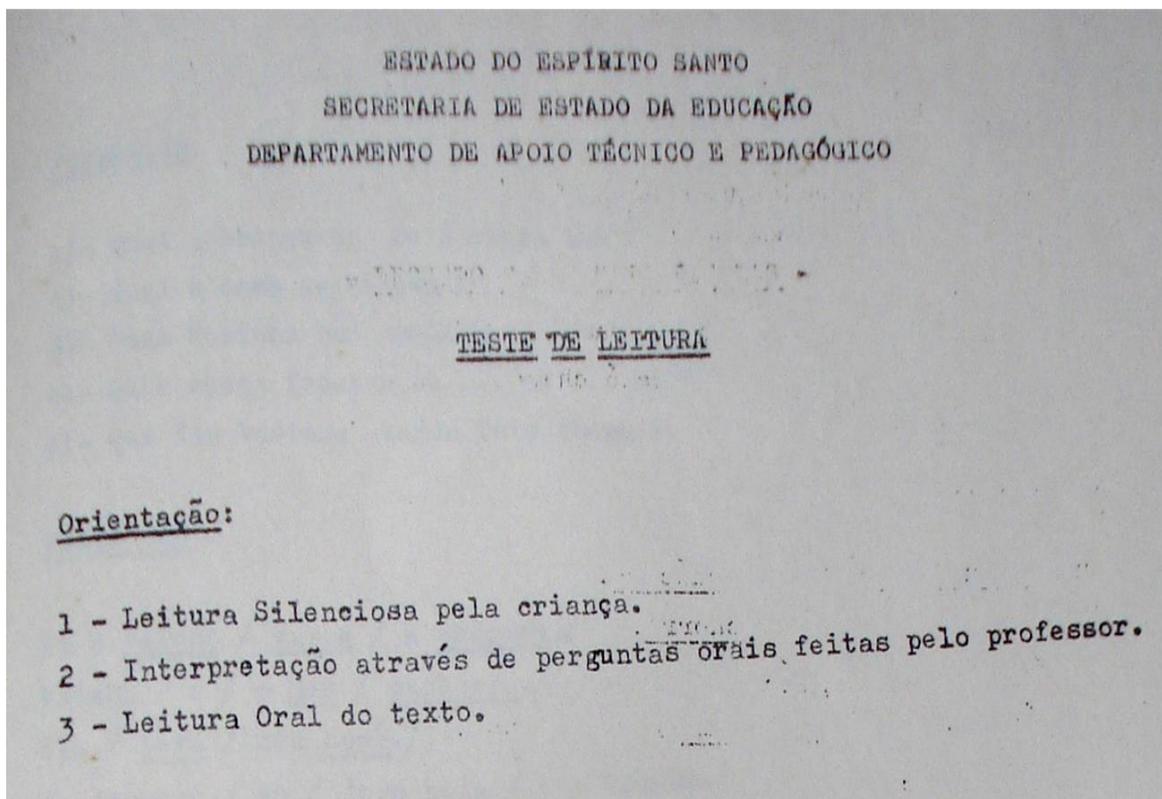
Ainda sobre a *avaliação somativa*, informamos que se tratava de uma nova prática organizada sob o ideário tecnicista da nova Lei nº 5.692/71. Tinha por exigência a sua aplicação sempre ao final de um bloco de ensino, ou ao final de bimestres, cuja função era classificar os alunos para a etapa de ensino seguinte. Para isso, os alunos recebiam menções (A, B, C e D).

A avaliação somativa implicava a utilização de fichas de acompanhamentos com base em um programa sequencial de ensino da leitura e da escrita. Seguiu ordem de primeiro trabalhar o período preparatório, as vogais e as famílias silábicas. Tudo indica que os professores conformavam as suas práticas da sala de aula a essa sistemática de avaliação, uma vez que ela estava atrelada a uma determinada sequência de ensino. O aluno só passaria para a etapa seguinte se vencesse a anterior. Com isso, pressupõe uma reorganização das turmas de acordo com o seu desenvolvimento de aprendizagem. Como vimos na correspondência acima (Circular nº 25/76) do Núcleo Regional de Educação de Vitória, os testes tinham prazos certos para serem aplicados aos alunos.

A orientação sobre o procedimento com a leitura oral não muda muito em relação à sua forma. O professor deveria isolar cada criança e ouvir sua leitura, sem que os colegas a escutassem. Isso evitaria que um aluno sofresse a interferência de outro. Ao ouvir a leitura, o professor avalia em relação à pronúncia clara das palavras e à compreensão do texto. Segue-se a ordem de primeiro ler silenciosamente o texto,

depois responder às perguntas do professor sobre o texto e, por último, a leitura oral (Figura 25).

Figura 25 — Teste de leitura



Fonte: DAT/Sedu (1975).

Acervo: Sedu.

Para alinhar as práticas avaliativas dos professores, eles já recebiam os textos juntamente com as chaves de correção. Os Textos de 1 a 4 são considerados nível 1 e o Texto 5 é classificado de nível 2. Para cada nível, segue uma chave de correção com critérios próprios.

Texto 01

Vovó / deu / uma boneca / a Renata. /

O / nome / da boneca / é / Fofinha. /

Fofinha / é / muito / bonita. /

Ela / usa / vestido / de seda / e chapéu/ de palha. /

Renata / fala:/

- Fofinha,/ você / é / um amor! /

Após a leitura do texto pela criança, o professor deveria fazer as seguintes perguntas:

Perguntas:

- 1) – Qual o brinquedo de Renata?
- 2) – De quem Renata ganhou a boneca?
- 3) – Qual o nome da boneca?
- 4) – Como é a Fofinha?
- 5) – Como a boneca está vestida?

Texto 2

Rosinha / tem / uma boneca / nova / e bonita.
 A / boneca / chama-se / Lila. /
 Rosinha / coloca / Lila / na cama. /
 Totó / chega / e late:/ au.../ au./
 Rosinha / pega / Lila / no colo.

Perguntas:

- 1) – Qual o brinquedo que Rosinha tem?
- 2) – Qual o nome da boneca?
- 3) – Onde Rosinha coloca Lila?
- 4) – Quem chega fazendo o au...au...?
- 5) – Que faz Rosinha quando Totó chega?

Texto3

Eu e Veludo / vamos / à chácara./
 Veludo / é / o meu / cachorro. /
 Ele / leva / meu boné./
 Na chácara,/ eu / jogo bola / com Veludo./
 Veludo / pula, pula! /

Perguntas:

- 1) – Quem vai à chácara?
- 2) – Que faço na chácara?
- 3) – O que Veludo leva?
- 4) – Qual o nome do cachorro?
- 5) – Que faz Veludo?

Texto 4

Roberto / tem / um cavalinho / todo branco./
 O cavalo / corre / e rola / no capim verde./
 O / nome / do cavalo / é / Pinote./
 Roberto / dá / milho / ao cavalo./
 Roberto / grita:/
 - Pinote,/ Pinote,/ venha / brincar comigo./

Perguntas:

- 1) – Que animal tem Roberto?
- 2) – Como é este animal?
- 3) – Qual o nome do cavalinho?
- 4) – Que faz o Pinote?
- 5) – O que o cavalinho come?

Os Textos 1 a 4 são considerados de nível 1. Para eles, havia a seguinte chave de correção:

Avaliação para o teste de leitura oral.
Textos (de 01 a 04) Nível 1
O aluno deverá obter:

CONCEITO A

- Se pronunciar corretamente de 10 a 8 das palavras sublinhadas no texto em anexo.
- Se ler de 6 a 5 frases com unidade de sentido, conforme barras.
- Se responder corretamente as 5 perguntas.

CONCEITO B

- Se pronunciar corretamente de 7 a 6 das palavras sublinhadas.
- Se ler 4 frases com unidade de sentido.
- Se responder corretamente 4 perguntas.

CONCEITO C

- Se pronunciar corretamente de 5 a 4 das palavras sublinhadas.
- Se ler 3 frases com unidade de sentido.
- Se responder corretamente 3 perguntas.

CONCEITO D

- Se pronunciar corretamente de 3 a 0 das palavras sublinhadas.
- Se ler 2 ou menos frases com unidade de sentido.
- Se responder corretamente menos de 2 perguntas.

Consideramos importante salientar que o aluno que obtivesse conceito *D* era considerado reprovado. Problematizamos que, se determinado aluno consegue ler três frases, atribuindo-lhes sentido, não podemos afirmar que esse aluno é analfabeto e, portanto, passível de reprovação. Contudo, a avaliação somativa se propõe a aprovar ou reprovar.

O Texto 5, nível 2, exigia outras categorias avaliativas, porque se tratava de complexidades da língua que, na época, eram consideradas como *dificuldades*. Apresentamos o Texto 5, nível 2:

Texto 5

O Passeio de Pipoca

Pipoca / é / um cabritinho / bem travesso./ Ele / não parava um minuto, / um minuto só.
Outro dia / ele / teve / uma idéia:/
Por que / não pular / o muro?/

- Upa: / experimenta saltar./
- Upa: / salta de novo./
- Upa: / olha / espantado:.../
- Que beleza: / É uma horta / de couves./
- Pipoca / é tão guloso.../
- As couves / são / tão gostosas.../

Perguntas:

- 1) - Quem é Pipoca?
- 2) - Por que Pipoca é travesso?
- 3) - Que idéia teve Pipoca outro dia?
- 4) - Que fez Pipoca para realizar sua travessura?
- 5) Que tipo de verdura havia na horta?

Para avaliar a leitura oral utilizando o Texto 5, considerado nível 2, aumenta-se o nível de exigência.

Avaliação para o teste de leitura oral.

Texto (05) Nível 2

O aluno poderá obter:

CONCEITO A

- Se pronunciar corretamente 10 a 8 das palavras sublinhadas no texto em anexo.
- Se ler de 11 a 9 frases com unidade de sentido conforme barras.
- Se responder corretamente as 5 perguntas.

CONCEITO B

- Se pronunciar corretamente de 5 a 4 das palavras sublinhadas.
- Se ler de 8 a 6 frases com unidade de sentido conforme barras.
- Se responder corretamente 4 perguntas.

CONCEITO C

- Se pronunciar corretamente de 5 a 4 das palavras sublinhadas.
- Se ler de 5 a 4 frases com unidade de sentido.
- Se responder corretamente 3 perguntas.

CONCEITO D

- Se pronunciar corretamente de 3 a 0 das palavras sublinhadas.
- Se ler 3 ou menos frases com unidade de sentido.
- Se responder corretamente menos de 2 perguntas.

Não encontramos esclarecimentos sobre o período do ano em que se aplica um e outro texto. De acordo com as fichas de acompanhamento, entendemos que se realizava uma avaliação somativa ao final do período preparatório (março), em julho (textos nível 1) e outra ao final do ano, em que se cobravam os textos de nível 2.

Como veremos nos autos deste trabalho, a sistemática da avaliação somativa foi utilizada no Estado, na avaliação da Proposta Curricular, em 1975. Como apontado,

o nível 1 e 2 dos textos vinculam-se à complexidade da língua no que se refere aos sons e letras e letras e sons.

Na avaliação para o teste de leitura oral, havia textos caracterizados por níveis 1 e 2 e, em cada nível, os conceitos eram atribuídos por graus de acertos. Nos textos de 1 a 4, considerados nível 1, para o aluno obter conceito A, deveria pronunciar corretamente de dez a oito das palavras sublinhadas, ler de seis a cinco frases com unidade de sentido, conforme barras, e responder corretamente as cinco perguntas.

A linguagem oral, como conteúdo curricular, também era avaliada, todavia afirmava-se que os objetivos relacionados com a linguagem oral dificilmente poderiam ser medidos por meio de testes, por isso, se o professor tivesse recursos poderia fazer entrevistas individuais e anotar suas observações. Caso contrário, as habilidades do aluno em se expressar com clareza e seguir ordens e instruções orais seriam avaliadas pela observação atenta de cada aluno durante as atividades regulares da classe. Esse seria também um recurso para se medir o interesse do aluno tanto em linguagem oral e escrita como em leitura.

Para saber se a avaliação somativa conformava as práticas do professor com relação ao processo de alfabetização, revisitamos os diários de classe da 1ª série do antigo Grupo Escolar “Adão Benezart”, da rede estadual de ensino. Tivemos acesso a 14 diários de 1ª série, quatro de 1976, oito de 1977 e dois de 1978. Observamos que a organização das turmas variava entre 27 e 35 alunos. Encontramos, em um desses diários, uma turma caracterizada de *aprendizagem lenta*. A organização dessa turma, baseada nesse juízo de valor, pode estar associada à avaliação somativa, aplicada às turmas de Bloco Único, no mês de julho, pois, nessa pauta estava escrito que essa turma foi formada após uma avaliação, subtendendo-se que, no Bloco Único, havia a prática de remanejamento de alunos por graus de rendimentos.

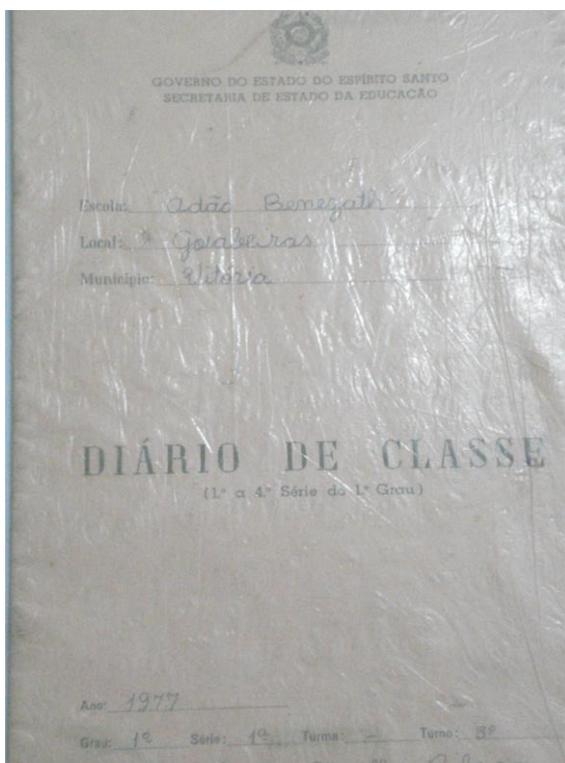
Conforme os diários de classe analisados, das 14 turmas, todas as professoras iniciavam o processo de alfabetização pelo período preparatório, até o mês de março. Alfabetizavam com as famílias silábicas, porém observamos algumas variações na metodologia. Uma professora alfabetizava apresentando, primeiro, as

palavras, como *Renato, boneca, bonita, fita, dado, bola, janela, seca, xarope, carro, irmã, presente, correr* etc. Aqui não havia evidências de sequenciação das famílias silábicas.

Em outro diário de classe, a professora, além de registrar a sequência dos conteúdos, informa que, ao apresentar a sílaba, contava uma história em torno da palavra-chave, cuja família silábica que pretendia ensinar constava no início da palavra-chave. No momento do exercício de fixação da sílaba, cantava com os alunos uma musiquinha.

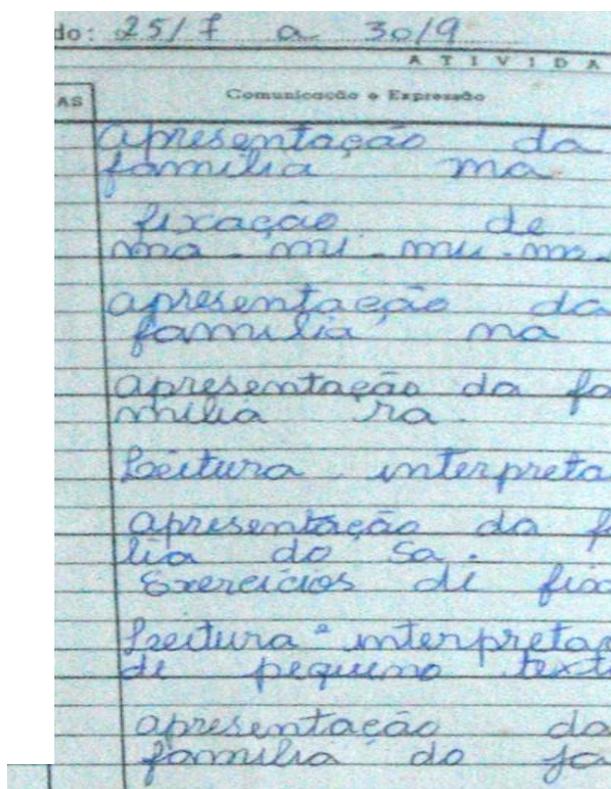
Nas análises, verificamos a predominância do uso do processo silábico de alfabetização, com ênfase nas famílias silábicas. Assim, 13 professoras seguiam rigorosamente a seguinte sequência: período preparatório, vogais, ditongos, famílias *ta, pa, fa, pa, la, da, ma, na, ra, ga, ca, as, za, cha, nha, lha, ça, qua, que, qui* etc. Em seguida, trabalhavam as sílabas terminadas por consoantes. As professoras faziam sempre referência à leitura da cartilha, evidenciando, assim, que, nessas salas de aula, a cartilha era um artefato cultural usado e considerado muito importante ao processo de ensino e sistematização da língua, porém não conseguimos saber os seus nomes (Figuras 26 e 27).

Figura 26 — Diário de classe de 1ª série



FONTE: Grupo Escolar “Adão Benezart”
Acervo: EMEF “Adão Benezart”.

Figura 27 — Conteúdos registrados no diário de classe da 1ª série



Constavam, nesses diários, registros de que havia dias reservados ao estudo da Proposta Curricular de 1ª a 4ª série, uma vez que o *Projeto Novas Metodologias* fez interface com a reformulação do currículo escolar (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975). Assim, nesse mesmo ano, a equipe de Currículo de 1º Grau da Secretaria da Educação iniciou o processo de acompanhamento e avaliação da Proposta Curricular.

A sequência apresentada nesses diários assemelha-se a de uma escola localizada em Piúma, onde encontramos dois diários de classe: um de 1978 e outro de 1979. Pelos registros dos conteúdos, constatamos a utilização do Método Dom Bosco para alfabetizar as crianças. Depois que se ensinava toda a sequência proposta pelo método, que ia aproximadamente de fevereiro a julho, entregava-se a cartilha ao aluno. No diário datado de 1979, há o registro de que a cartilha usada para ensinar a ler e a escrever era a *Cartilha Sodré* (Figuras 28 e 29).

Figura 28 — Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

ANO LETIVO
1978

8ª Escola Singular de Itaputanga
NOME DO ESTABELECIMENTO

DISCIPLINA
1º Grau
CURSO

1ª e 2ª SÉRIE
ÚNICA TURMA
DÍVINA TURMA

HORÁRIO

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb.

Ila Maria Valentini
PROFESSOR

Figura 29 — Diário de classe

DISCIPLINA		MPS fevereiro		DE 19	
N.º	FALTAS	NOTA MENSAL	MATÉRIA LECIONADA		
			RESUMO		
1	-		Comunicação Expressão		
2	-		- Leitura 2ª		
3	2		- Dramatização		
4	4		- Estêrinhos		
5	-		- Músicas		
6	1		Coordenação Motora		
7	-				

DISCIPLINA		MPS Abril		DE 19	
N.º	FALTAS	NOTA MENSAL	MATÉRIA LECIONADA		
			RESUMO		
1	1	A B	Comunicação Expressão		
2	3	B A	Apresentação da do tatu e sua família		
3	3	C C	- Juntar e formar palavras com as vogais		
4	4	D D			
5	-	B C			

DISCIPLINA		MPS Junho		DE 19	
N.º	FALTAS	NOTA MENSAL	MATÉRIA LECIONADA		
			RESUMO		
2			C. e Expressão		
2			Término do Método Dom Bosco		

Fonte: Escola Singular "Itaputanga" (1978).
Acervo: EMEF "Itaputanga".

No diário, acima, a professora iniciou o processo de alfabetização em fevereiro, com o Período Preparatório, seguido com o ensino das vogais e de todas as famílias silábicas, até o mês de julho. Para isso, utilizou o Método Dom Bosco. A partir de julho, deu, então, início à prática da leitura na cartilha. No diário, abaixo, é possível ver todo o programa de ensino usado pela professora para ensinar a ler e a escrever (Figura 30).

Figura 30 — Diário de classe

Período:	ATIVIDADE
	Comunicação e Expressão
	Março
1	Interpreta gravuras, estórias, etc.
2	Ouve atentamente instruções exaustivas
5	Coordenação Motora
6	Jogos de Palma
7	Recortes e colagens
8	Música relacionada a atividades da classe
9	Dramatização de estórias
12	Coordenação Motora
13	Apreciação estória
14	Discriminação visual
15	Discriminação Auditiva palavras
16	Cantões infantis
19	Discriminação Auditiva sons vocais
20	Apreciação músicas
21	Discriminação de sons Vocais
22	Canta músicas Folclóricas
23	Marcha andando-pulando
26	Coordenação Motora
27	Canta cantigas de Roda
28	Dança espontânea
29	Marcha em posição Carreta sentar
30	Posição ao segurar o lápis, usar o papel
	ABRIL
2	Imita o mar, a chuva, ruído motor
3	Ouve para apreciar
4	Atividade rítmicas
5	Ditado
6	Canta de religião
9	Introdução do a
10	Introdução do e
11	Introdução do i
16	Introdução do o
17	Introdução do u
18	Identifica sílabas estudadas
19	Exercício com os irmãos zinhos
20	Introdução da sílaba ta
23	Introdução da sílaba fa
24	Introdução da sílaba pa
25	Escrita nomes papai-mamãe-ia
26	Introdução da sílaba va
27	Introdução da sílaba ba
30	Identifica as sílabas estudadas
	Maio
2	Perceber o vento
3	Participa comemorações da escola
4	Sons - palmas (corpo)
7	Ditado de palavras
8	Sons - assoviados (corpo)
9	Faz uso de letras Maiúscula
10	Sons batidas (corpo)
11	Data e Assina seu Trabalho
14	Separação de sílabas
15	Forma palavras com sílaba conhecida
16	Desenhe a vontade
17	Avalia o próprio progresso
	Junho
1	Introdução da sílaba la-da
4	Introdução da sílaba ma-ma
5	Introdução da sílaba ga-ca
6	Introdução da sílaba sa
7	Exercício relacionados
8	Formação de novas palavras
11	Ditado de palavras
13	Introdução da sílaba nha-cha
15	Leitura de palavras
18	Introdução da sílaba lharrassa
19	Leitura de palavras
20	Formar palavras com sílabas aprendidas
21	Lê oralmente com fim específicos
22	Leitura Dirigida
25	Sílaba ca-ga e na
26	Exercício relacionadas sílaba Novas
27	Comentário ao texto a ser lido
28	Ditado de palavras
	Julho
2	Colocar nome aos desenhos
3	Ligar o desenho aos nomes
4	Leitura Silenciosa
5	Descobre palavras novas da leitura
6	Juntar sílabas formar palavras
9	Discute significados de palavras
10	Teste de leitura
11	Colocar nome aos desenhos
12	Dado os companheiros a-o
	Agosto
1	Leitura Silenciosa Dirigida
2	Completar palavras
3	Plural
6	Introdução da família ta, fa, pa
7	Exercício c/ a família ta
8	Exercício c/ a família fa, pa
9	Diminutivo
10	Separação de sílabas
13	Introdução família va, ba, la
14	Plural
15	Formação de palavras
16	Ditado das palavras
17	Leitura Silenciosa Dirigida
20	Introdução família da, ma, n
21	Formação de palavras novas
22	Introdução da família ga, ra
23	Exercícios relacionados
24	Leitura Silenciosa
27	Leitura Dirigida
28	Separação de sílabas
29	Entrega da Cartilha Sodré
30	Leitura da Cartilha Sodré
31	dada

Fonte: ES "Itaputanga".
Acervo: EMEF "Itaputanga".

O programa de alfabetização Dom Bosco era seguido de forma cronometrada, mês a mês, demonstrando que o ensino era centrado na sequência e na técnica. Primeiro, ensinava-se a ler para, depois, ler. O primeiro diário dessa mesma escola, apesar de seguir passo a passo o método Dom Bosco, não explicita o seu nome nos registros, mas o diário de classe de 1979 veio complementar e ratificar essa informação, mostrando que, de fevereiro a junho, o professor alfabetizava usando o Método Dom Bosco. O aluno só recebia a Cartilha Sodré depois de cumprido o

programa de ensino da leitura e da escrita. Assim, os diários do Grupo Escolar “Adão Benezart” dão evidências da utilização, também, do método Dom Bosco.

Como já discutido no corpo deste trabalho, havia cursos de formação para professores envolvidos no projeto *Novas Metodologias*, cuja finalidade era direcionar a prática do professor em sala de aula. Incluía-se nesses cursos o ensino de técnicas para ensinar a ler e a escrever. A Secretaria de Educação oferecia curso de atualização sobre técnicas de alfabetização, conforme Circular nº 20, de 1º de julho de 1976. O curso teve duração de 120 horas e ocorreu no período de 7 de julho a 6 de agosto, desse ano.

Imaginamos que os professores ficavam confusos em meio a essa profusão de mudanças, às vezes contraditórias. Ao mesmo tempo em que havia uma proposta curricular em franco processo de implementação, recomendando ao professor que ajuste o seu processo educativo às necessidades do aluno, ele recebia um programa de alfabetização a ser seguido, fazendo com que o aluno se ajustasse a um ritmo predeterminado. Isso denota que não havia clareza por parte da própria Secretaria de Educação sobre as bases teóricas em que deveriam transcorrer as práticas de alfabetização.

Considerando que as estatísticas também são formas de dizer, dialogamos com o Censo- Escolar/Pesquisa Socioeconômica de 1977. Por meio de um levantamento feito sobre a alfabetização da população com mais de sete anos, apresentado no referido censo, constatamos que havia 1.336.495 habitantes com mais de sete anos de idade. Destes, 322.977 não sabiam ler nem escrever. Dos que compreendem a faixa etária da escolarização obrigatória, de 358.799 pessoas de sete a quatorze anos, 91.319 não sabiam ler nem escrever. Os dados denunciam a permanência de uma situação de analfabetismo bastante cruel, apesar das *Novas Metodologias* implementadas. Dessa forma, o antigo problema continua atual.

Assim como Patto (1999), também questionamos: quem eram essas crianças? Como viviam na escola e fora dela? Como viviam na escola e como participavam do processo que resulta na impossibilidade de se escolarizarem? As respostas que a autora deu a essas perguntas nos ajudam a refletir que os programas voltados para

a alfabetização de crianças, em idade regular ou não, não pensam nos sujeitos usuários desse serviço, que são as crianças de classe popular, pois associam a questão do fracasso escolar à do analfabetismo e, assim, indagamos que programas e projetos dariam conta dessa complexidade. Nessa perspectiva, Patto (1999) compreende que o fenômeno educativo é muito complexo e, por isso, precisa ser pensado nas diversas dimensões: políticas, pedagógicas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais. Segundo essa mesma autora:

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Neste sentido, a pesquisa no início dos anos 80 sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as idéias escolanovistas, quando não repetem a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente (PATTO, 1999, p.154).

O projeto *Novas Metodologias* cruza suas bases teóricas também com a teoria da carência cultural, pois focaliza o fracasso na criança e na família, isentando a escola da sua parcela de responsabilidade. O *Projeto Novas Metodologias* se limitou a sugerir mudança curricular, cujo objetivo seria ajustar a criança à sociedade e, para isso, apegou-se a programas especiais que buscassem suprir suas deficiências. É com essa discussão e reflexão, que anunciamos o item a seguir que trata da *secundarização do ensino da leitura e da escrita, sob as bases de um currículo cognitivista*.

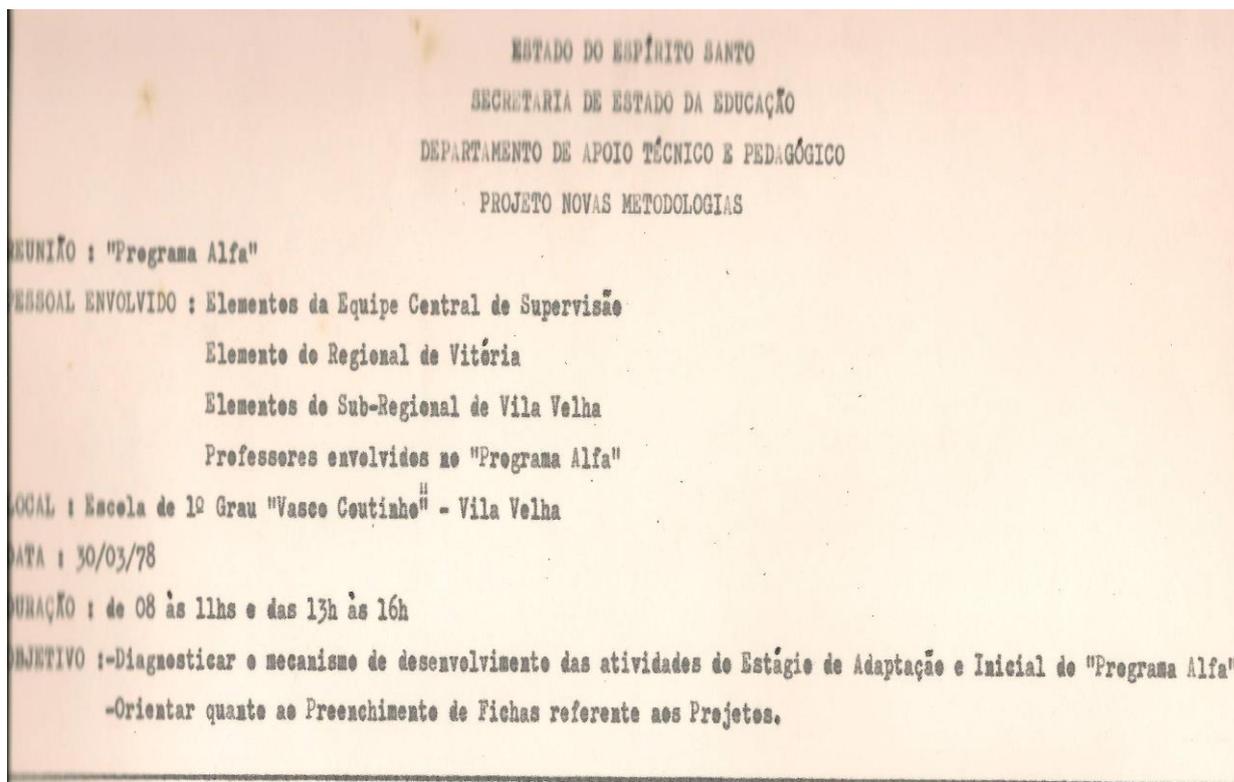
4.1.6 Programa Alfa

Em nossas buscas por fontes, encontramos um planejamento da Sedu que trata de uma reunião com professores alfabetizadores envolvidos no *Programa Alfa*, em 1978. Esse documento encontra-se arquivado em uma pasta comum, que traz em

sua capa o título: *Material Programa ALFA – 1978*. Deparando-nos com a análise desse material, curiosamente perguntamos se esse programa foi mais uma opção metodológica de alfabetização adotada pelo Estado; se seria ele considerado uma nova metodologia para ensinar as crianças a ler e a escrever; se tratava de um programa de alfabetização, simplesmente, ou se estava vinculado ao controle do Regime Militar e por que ele chegou aqui, no Espírito Santo. Além de buscar respostas para tantas indagações, procuramos, também, entender as bases teórico-metodológicas desse programa.

Vimos que o projeto *Novas Metodologias* tinha como característica a descentralização do ensino, cabendo às Secretarias de Educação realizar experimentos no sentido de vencer a problemática que, naquele momento, pesava mais fortemente sobre a alfabetização. Nesse sentido, pelo que consta em um planejamento de reunião com educadores, realizada por técnicos da Secretaria de Educação, esse programa seria considerado mais uma opção, ou seja, uma nova metodologia que viria para cuidar da questão do ensino da leitura e da escrita (Figura 31).

Figura 31 — Reunião “Programa Alfa”



Fonte: Sedu, (1978).
Acervo: EMEF "Adão Benezart".

Bernardes (2002) informa que o Programa Alfa se consolidou durante o Regime Militar, mais precisamente no período que vai do final da década de 1970 ao início dos anos 80. Reafirma, com base em Coura (1983), que o Programa Alfa é uma proposta didática de alfabetização, implantada em 1977, com apoio total do ministro de Educação Ney Braga. Esse apoio se efetivou mediante a liberação de vultosos recursos para a sua implementação. Nesse sentido, podemos entender que esse programa chegou ao Estado por meio de incentivo do Governo Federal, como uma proposta de alfabetização do Regime Militar. Citando, ainda, Coura (1983, p. 175), Bernardes (2002) localiza os antecedentes do Programa Alfa nos acordos MEC/USAID.

Em janeiro de 1966, portanto, dois anos antes da primeira pesquisa sobre 'carência cultural' de POPPOVIC, aconteceram um dos acordos do MEC/USAID, a EATEP.²⁵ O objetivo desta equipe era fazer um estudo sobre o problema da repetência e evasão no sistema primário brasileiro e fornecer subsídios para possíveis reformas, no sentido de aumentar a produtividade do mesmo.

²⁵ Equipe de Assistência Técnica ao Nível de Formação de Professores do MEC.

Apesar de o *Programa Alfa* ter chegado ao Estado em 1978, não se tratava de um projeto repentino e sem fundamentos. Ao contrário, tratava-se de um intento planejado cuidadosamente no início do Regime Militar. Segundo Bernardes (2002, p. 117), os problemas apontados pela EATEP eram os seguintes:

Em relação ao aluno: desnutrição e lentidão de aprendizagem das crianças de nível socioeconômico muito baixo; em relação ao professor: falta de formação apropriada para ensinar às crianças; material pedagógico pobre ou inexistente.

Com esses diagnósticos a EATEP propôs as seguintes medidas: formação dos professores; reagrupamento das crianças em função da sua idade; organização do material pedagógico para alunos e professores; redução do nível de dificuldade do programa e maior flexibilidade no sistema de produção.

Como já bem afirmado no corpo discursivo deste trabalho, o fracasso escolar esteve, desde o início do Regime Militar, associado de forma extremada ao aluno pobre e ao “professor que não sabia ensinar”. Em vista disso, torna-se apropriada uma política voltada para treinar os professores e segregar as crianças pobres de acordo com a idade. Além disso, para seduzir a ambos, oferecem-se materiais pedagógicos mais atraentes e sofisticados. De acordo com Bernardes (2002), o *Programa Alfa* absorveu todas essas medidas e as incluiu em um programa de alfabetização.

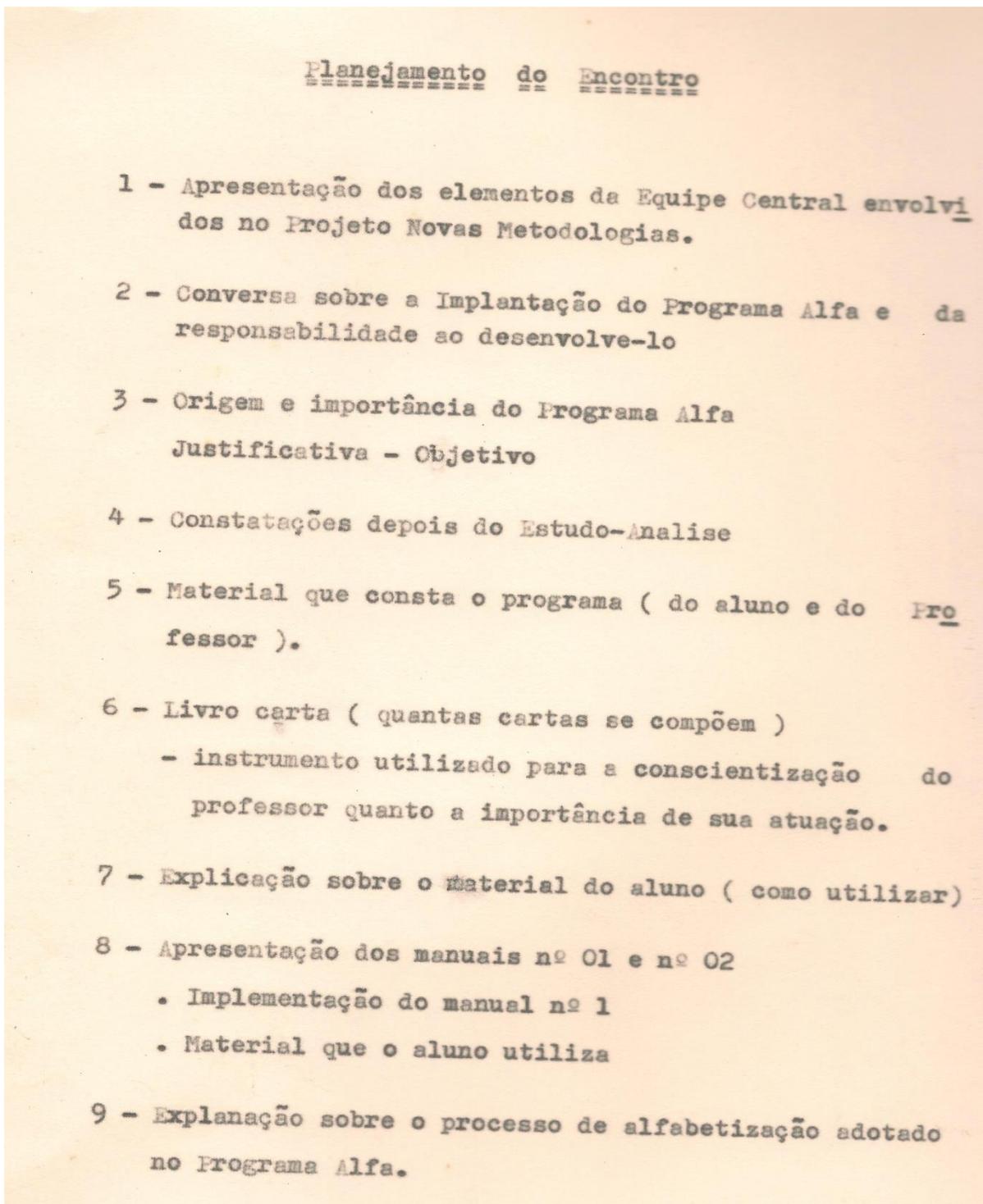
A própria Poppovic esclarece que o *Programa Alfa* é um currículo de orientação cognitivista e que ele é destinado à alfabetização de todas as crianças, inclusive as culturalmente marginalizadas. Insere-se, nesse termo, *inclusive*, a legitimação do processo de exclusão das crianças de classes populares. Todavia, mais uma vez não discute quem são essas crianças marginalizadas e quem as marginaliza. A própria autora justifica por que não se entra nessas questões que revelam as contradições sociais e expõem o Poder Público. Assinala a autora:

[...] poderiam ser atendidas as inúmeras falas do sistema escolar, tanto administrativo como pedagogicamente e, 1ª série do 1º grau, onde evidentemente se situa o maior estrangulamento do sistema.

Mas essas soluções são complexas, dispendiosas, especialmente em se tratando de atendimento em nível nacional. É necessário, por isso, encontrar soluções que, embora não sejam as mais perfeitas e adequadas, contenham possibilidade de minorar o grave problema de repetição maciça em nível de 1ª série (POPPOVIC, 1977, p. 41).

Assim, a autora reconhece que o problema do fracasso escolar vai muito além de um programa de alfabetização. Exige medidas administrativas que envolvem grandes investimentos e por isso propõe uma saída, ou seja, o *Programa Alfa*.

Embalado pela onda de uma saída fácil para um problema complexo, o Espírito Santo adotou o citado programa, seguindo à risca os seus ditames, conforme observamos na pauta usada na reunião de implantação, nas escolas públicas a que nos referimos neste tópico (Figura 53). A citada reunião foi realizada em março de 1978, pela equipe do projeto *Novas Metodologias*, da Sedu. Como abertura, foi utilizada a própria voz da autora do programa em que se ressalta a escolha convicta da posição cognitivista para embasar o *Programa Alfa* (POPPOVIC, 1982). Nessa perspectiva, o conteúdo da alfabetização é secundarizado em detrimento do processo da aprendizagem. Dito de outra forma, o básico do currículo da alfabetização é o processo do pensamento do aluno e não o ensino da leitura e da escrita propriamente dito. A alfabetização, na perspectiva cognitivista, é, na verdade, o *conteúdo secundário* (POPPOVIC, 1982) (Figura 32).

Figura 32 — Planejamento do encontro *Programa Alfa*

Fonte: Sedu, (1978).
Acervo: Sedu.

A pauta a ser seguida pelos técnicos que integravam o projeto *Novas Metodologias* apresenta didaticamente todo o programa, desde a sua concepção filosófica, teórica e metodológica, incluindo, também, o material de uso na sala de aula. Como apoio aos pontos de pauta, usou-se uma apostila, com os fundamentos do *Programa Alfa*.

Essa apostila estava anexada à pauta e contém seis páginas numeradas e datilografadas. Ela aborda, didaticamente, os seguintes temas: *a professora*, *os princípios norteadores*, *a fase introdutória*, *matemática*, *alfabetização* e *o teste*.

Sob o tema *a professora*, informa que do seu trabalho dependerá o sucesso do aluno e, para ajudá-la nessa empreitada, foram organizados, para apoio ao seu trabalho em sala de aula, três tipos de material: a) um livro chamado *Cartas para a professora*²⁶ caracterizado como o livro do *PORQUÊ* do *Programa Alfa*; 2) um manual denominado *Unidades para professora*, caracterizado como o livro dos *COMO*; e c) uma réplica, em miniatura, de todo o material do aluno e uma série de cartazes. Assim, o *Programa Alfa* é apresentado como uma *grande inovação didática*.

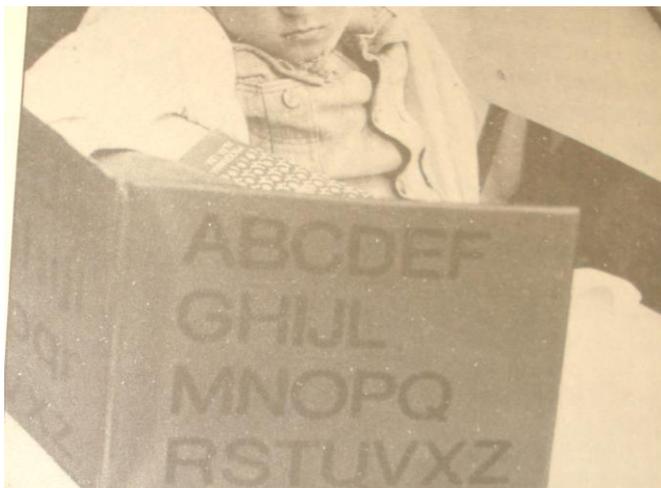
Sob o tema *O teste*, terceiro ponto da pauta da reunião, são salientados a origem, a importância, a justificativa e o objetivo do *Programa Alfa*. Informa-se que a linha de trabalho, os princípios norteadores, a didática usada e os conteúdos surgiram em decorrência de uma pesquisa no Departamento de *Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas*, que objetivava colher informações para construir um currículo que evitasse o fracasso das crianças brasileiras na alfabetização. Informa-se, ainda, sobre a veracidade do projeto com a justificativa de que ele foi cuidadosamente testado em salas de aula, tanto sob os aspectos materiais quanto didáticos. Em razão da referida testagem, sofreu várias modificações e, assim, estava pronto para capacitar crianças de qualquer procedência regional socioeconômica. Destaca que, independentemente do grau de abandono na sua formação nos anos anteriores à escola, os alunos adquirirão “[...] o instrumental necessário, não só para saber ler e escrever, mas, principalmente, para saber pensar, raciocinar e assim participar de um processo contínuo de aprendizagem” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1979, p. 6). Refletimos que o conteúdo a ser ensinado, que é ler e escrever, é considerado um subproduto do processo. Além disso, no momento em que se apresenta a proposta para as professoras, não é dita a origem ou, se dizem, fazem isso superficialmente.

²⁶ Observamos a marca da feminilização da profissão professor alfabetizador.

Sob o tópico *alfabetização*, especifica-a como uma etapa que abrange toda a primeira série, excluindo-se a Matemática. A concepção de alfabetização, de base cognitiva, é apresentada sob a alegação de que é “[...] muito mais importante que a criança domine completamente o processo, ou seja, o mecanismo da alfabetização e não simplesmente o conteúdo – como seria o caso de memorizar uma série de sentenças, palavras ou mesmo sílabas” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 5). Para isso, o aluno recebe, já na fase introdutória, uma preparação cuidadosa para as operações de *análise* e *síntese*. Essas operações constituem o núcleo do mecanismo da aprendizagem da leitura.

Apesar de o método de alfabetização ser secundário do ponto de vista teórico e epistemológico, informa-se que o método adotado é o silábico, uma vez que as pesquisas realizadas deram evidência de que, com esse método, foi possível reduzir o fracasso na aprendizagem, em criança de qualquer nível socioeconômico. “A apresentação dos símbolos gráficos é iniciada pelas vogais e depois são dadas as sílabas, de acordo com a frequência de uso na língua portuguesa e obedecendo-se uma ordem estabelecida para evitar confusões audiovisuais ou auditivas” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 5). Basta, apenas, que a criança aumente a sua capacidade de armazenamento para memorizar cada vez mais sílabas, até atingir o *domínio completo das variações existentes em nossa língua* e, para isso, seria oferecido todo o material para o aluno. “O material para cada criança é muito rico, concreto, colorido e facilmente manipulável e lavável” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 5) e é composto, ainda, de um arquivador de plástico, onde a criança armazena as fichas das sílabas aprendidas. Com essas sílabas organizadas no suporte, em famílias silábicas, as crianças formam palavras e sentenças. São, ao todo, 78 fichinhas, também em material de plástico (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 5) (Figura 33).

Figura 33 — Suporte de fichas com sílabas



Fonte: Jornal Alfa (1978).
Acervo: Sedu.

Além do material concreto, são oferecidos aos alunos dois cadernos de 96 páginas, cada um contendo exercícios variados de aprendizagem e fixação. Integra o material um caderno pautado de caligrafia intitulado *Minhas Palavras*. É um caderno reservado à cópia e a outras produções, como composições escritas.

Valendo-nos do movimento exotópico bakhtiniano, por meio do processo de ausculta às diferentes vozes que se manifestam no interior do *Programa Alfa*, é possível afirmar que a inovação proposta para a alfabetização era apenas uma maquiagem de antigos métodos, pois, segundo Gontijo e Gomes (em prelo), esses métodos vinham sendo utilizados no Espírito Santo desde o século XIX, com resultados insatisfatórios. Sem dúvida, para um quadro de desencanto em que se encontrava a alfabetização, uma promessa quase milagrosa de mudar a realidade educacional das crianças reacendia a esperança dos educadores e isso, obviamente, levava a crer que estava ocorrendo uma grande inovação na alfabetização no Espírito Santo.

A reunião dos técnicos da Sedu prossegue sob o tópico, *Livro Cartas para a professora*.²⁷ Indica o número de cartas e o assunto a que se propõe. Conhecido como livro do *porquê*, visa a fornecer as orientações teóricas consideradas necessárias para a compreensão da alfabetização. As orientações ali contidas

²⁷ Nessa época, veiculava-se o livro de Piaget intitulado “Piaget na sala de aula”. Esse livro era escrito em forma de cartas à professora.

reveberam os princípios norteadores, que conferem ao programa o *status* de a *grande inovação didática*. No entanto, não constatamos a propalada inovação com relação aos métodos de alfabetização, visto que a proposta de ensino da leitura e da escrita era o método silábico.

Os princípios norteadores do Alfa se apresentam da seguinte forma:

1º - centrar o currículo em áreas psicológicas, devendo com isto entender-se, principalmente, as funções psiconeurológicas e as operações cognitivas, que se constituem a base fundamental para a alfabetização.

2º - Enfatizar o processo de aprendizagem, muito mais que o conteúdo, isto é, aprender a aprender e não aprender determinadas coisas. Desta forma, será necessariamente desenvolvida a habilidade de solucionar problemas e os comportamentos de tomadas de decisão, capacidade indispensável para o desenvolvimento intelectual desejado.

3º - Estimular, de todas as formas, o enriquecimento da linguagem, ou seja, da capacidade de comunicação livre, uma vez que a habilidade para verbalizar é de fundamental importância para o desenvolvimento da capacidade de raciocinar.

4º - Desenvolver o auto-conceito positivo da criança, de forma a permitir-lhe, a par da necessária motivação para aprender, a aquisição de um comportamento independente que seja auto-conhecido, habilitando-a a manipular as situações com que se defronta (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 2, grifos nossos).

Essa extensa citação nos remete à questão central deste tópico, que é a inovação e renovação da alfabetização por meio das *Novas Metodologias* aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no Espírito Santo. O Alfa é apresentado como a grande descoberta capaz de solucionar o problema da alfabetização, até então, sem solução. Faz isso por meio de um currículo, de base cognitivista, com ênfase nas fases do desenvolvimento cognitivo, no aprender a aprender, na linguagem como comunicação e expressão do pensamento e no autoconceito positivo.

A cognição, segundo Fonseca (1995), é processo e produto da atividade cerebral e da sua interação com o desenvolvimento ecológico, resultante de uma comunicação informativa e *plurineural entre sistemas sensoriais*, conhecidos por *input* e *outputs*. Nesse sentido, a cognição se localiza entre os dois sistemas: percepção e ação. Para esse autor, a educação cognitiva é uma condição para a adaptação do aluno

às novas condições de produtividade no sistema capitalista em constante mutação, pois transforma o estudante num gerador ativo de informação e, conseqüentemente, num indivíduo mais autônomo e modificável, ou seja, adaptável às diversas realidades. Nessa perspectiva, a escola deve transformar-se em um centro de educabilidade cognitiva, fundamental na formação de recursos humanos criativos capazes de manter a dinâmica do sistema capitalista. O futuro da humanidade e das empresas depende dessa nova perspectiva de educação, que se materializa na capacidade de aprender a aprender. Desse modo, a teoria que embasava o Programa Alfa se adequava ao propósito da política do governo ditatorial que era o fortalecimento do sistema capitalista no Brasil.

De acordo com essa perspectiva e tomando por referência a intenção da política do Regime Militar, retratada no II PSEC, que era elevar o Brasil ao patamar das grandes potências, um currículo cognitivista seria o mais apropriado para cumprir a lógica interna do desenvolvimento.

Destarte, como uma voz dissonante do cognitivismo, Duarte (2006, p. 8) se contrapõe à perspectiva do *aprender a aprender*, uma vez que esse lema “[...] reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”. A perspectiva educativa estribada no lema *aprender a aprender* se propõe a preparar sujeitos para “[...] aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2006, p. 9).

No currículo cognitivista, o *Programa Alfa* prioriza, no seu trabalho educativo, como antídoto do fracasso escolar, o desenvolvimento do *autoconceito positivo* na criança. A imagem positiva de si mesma é vista como uma forma de despertar a motivação para continuar aprendendo. O foco sai do ensino da leitura e da escrita para o processo de como se aprende e, para isso, há necessidade de capacitar o professor para essa nova exigência, ou seja, uma nova competência técnica.

Para o desenvolvimento da competência técnica, os professores receberam um manual chamado *Unidades para a professora*. Esse manual orienta a professora

sobre o que dizer aos alunos em cada situação de aprendizagem, a didática a ser utilizada e a melhor maneira de apresentar os exercícios e o material. “Todas as propostas curriculares ou didáticas são exaustivamente explicadas à professora, de modo que ela possa agir com inteligência e discernimento, diferenciando-se, assim, de uma pessoa que simplesmente cumpre instruções” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 1). Desse modo, inclui, como competência técnica, a capacidade de ajudar a cada aluno a desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. Para isso, consta no manual, o que os professores deveriam falar, repetidas vezes, durante a aula e a cada dia, como se fosse um mantra. Repetiam, insistentemente, três afirmações, chamadas *lemas motivadores, que são: eu sou alguém; eu respeito os outros; eu quero que os outros me respeitem*. Não sabemos se isso tinha algum sentido para as crianças, uma vez que a solicitação era que a professora apenas repetisse para as crianças ouvirem, mas entendemos ser uma forma de fazer as crianças pobres e desnutridas, que viviam em um mundo de desencanto, acreditar em si mesmas, como se tudo nesta vida fosse uma questão de desejo, apenas. Diante dessa ausculta, uma pergunta se faz mister: será que o *autoconceito positivo* é fator determinante para evitar o fracasso na alfabetização? Apenas recitar esses lemas para introjetar nas subjetividades das crianças a crença em sua capacidade individual mudaria objetivamente a sua condição de aprendiz da língua?

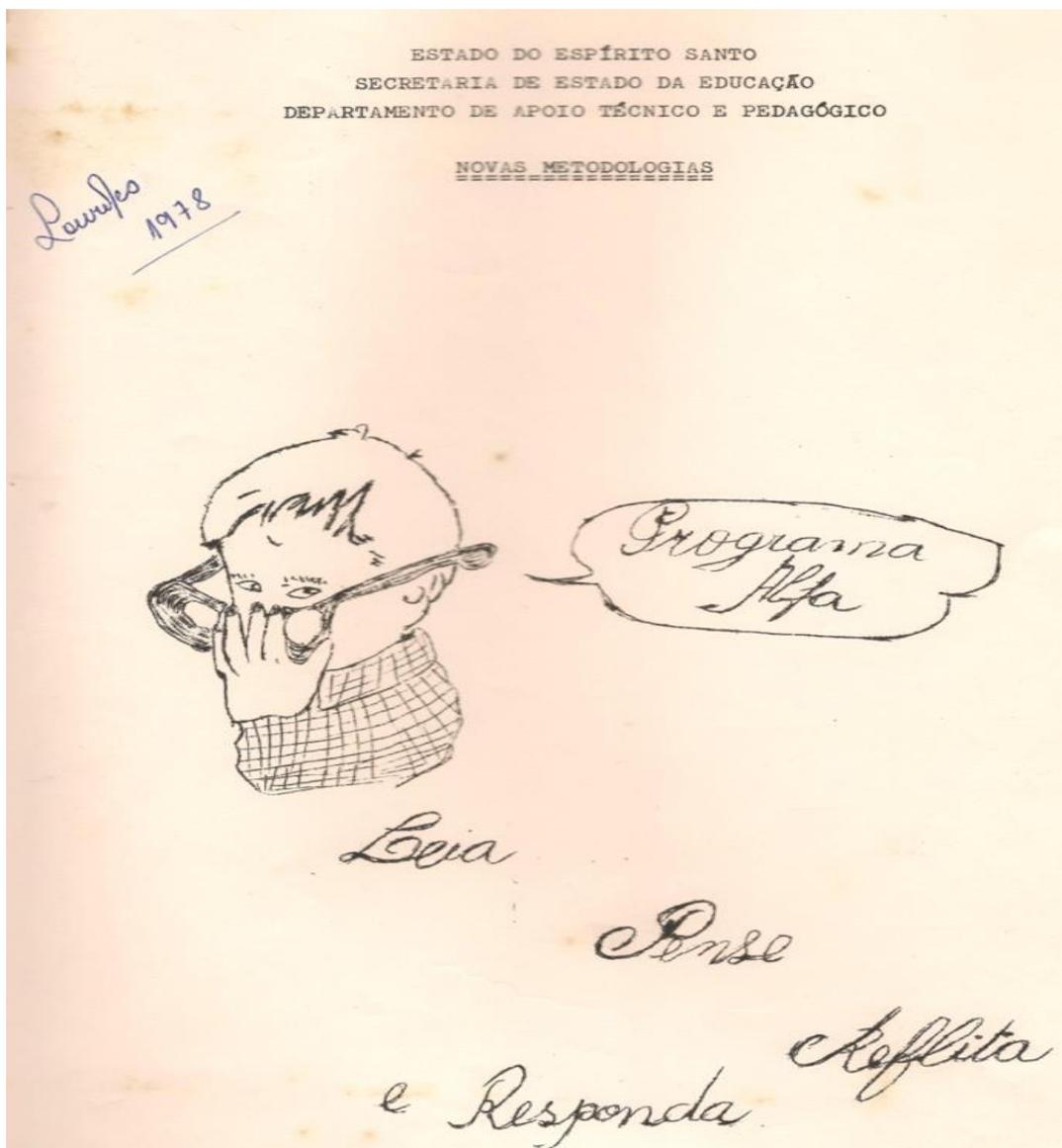
Patto (1999) nos alerta que, quando o fracasso escolar é concebido como problema psíquico, a culpa recai sobre as crianças e seus pais e, com isso, dissemina a concepção de *normalidade de adaptação*, ou seja, a escola é vista como um lugar harmônico em que o potencial de cada um encontra as condições ideais para se desenvolver. Considerar as diferenças de habilidades e aptidões descoladas das origens das crianças é uma forma de buscar respaldo pela existência da desigualdade de oportunidade e do caráter seletivo da escola. Esta, por sua vez, pauta-se no discurso de uma educação igualitária, mas deposita no aluno a responsabilidade pelo seu fracasso.

Na mesma pasta em que se encontra arquivada a pauta da reunião e as orientações teóricas que, aqui, abordamos sobre o *Programa Alfa*, encontramos, ainda, como auxílio ao estudo do *Livro Cartas para a professora*, um questionário que foi

preparado para as professoras responderem, mediante as suas compreensões sobre os assuntos lidos em cada carta. Esses questionários foram entregues com data para serem respondidos e recolhidos pela Equipe Central. Destes, conseguimos ter acesso ao de uma professora, apenas, que apresentamos, a seguir.

Os questionários eram envolvidos por uma capa, que carinhosamente foi desenhada pela equipe *Novas Metodologias*, da Sedu, contendo um cabeçalho escrito à máquina de datilografia e, abaixo, um desenho de um leitor que parecia refletir sobre o que lia. Essa pessoa, com ar centrado e reflexivo, representava o *Programa Alfa*. Ao seu redor, havia palavras de ordem, com uso de letras bem desenhadas e manuscritas: *leia, pense, refita e responda*. As palavras são ordenadas por ordem de prioridade e de importância, como indicativo a ser seguido pelo professor (Figura 34). A capa, por si só, traduzia a mensagem do Alfa, que era a de seguir uma ordem programática de ensino.

Figura 34 — Capa do questionário a ser aplicado aos professores na reunião



Fonte: Sedu (1978).
Acervo: Sedu.

No questionário distribuído, foi levantado um depoimento de uma professora em relação ao *Programa Alfa*. Como dito, tivemos acesso à resposta de apenas um questionário. Das respostas da professora, destacamos uma, que especialmente nos chamou a atenção e que constitui o eixo central do programa. Trata-se da carta número 6 sobre o *autoconceito positivo*. Sobre essa carta, mediante leitura, a professora deveria responder: a) O que entende por *autoconceito*?; b) Defina *Reforço Positivo* e fale de suas vantagens e desvantagens (pedia-se que o professor explicasse de maneira diferente que a do livro). Segundo Haidt (1994, p. 69), “Autoconceito é o conceito que alguém tem de si próprio, é a imagem que faz de si

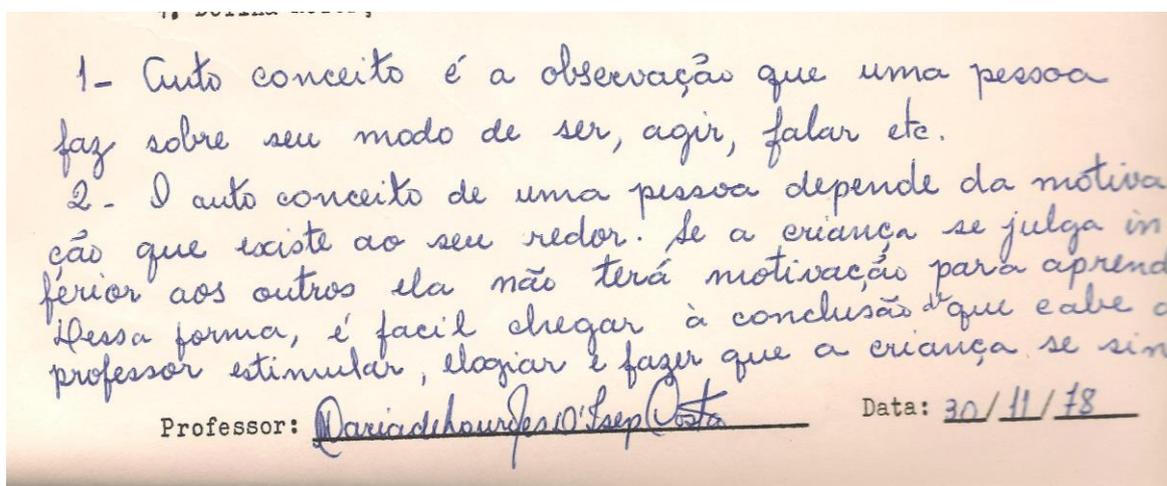
mesmo, tanto do seu interior (personalidade) como exterior (aspecto físico)”. Essa autora, baseou-se no livro *Pensamento e linguagem* (p. 167), da professora Ana Maria Poppovic e seus colaboradores, em que afirmam:

[...] elogios e recompensas ajudam mais a motivar o aluno do que críticas e punições [...]. Um comportamento elogiado tende a aparecer de novo. Mas ressaltam: O elogio precisa ser feito nas oportunidades adequadas. Se for dado à toa perde o valor de reforço. No entanto, você não deve ser econômica em elogios, nem tampouco desperdiçar oportunidades de reforçar.

O reforço positivo era o viés para ajudar que o aluno viesse a acreditar no seu potencial individual, visto que ele, como sujeito biológico, era dotado de todas as condições para aprender, só que, para isso ocorrer, é preciso acreditar. O aluno desenvolve essas características em função das condições de estímulos presentes na sala de aula.

A professora respondeu o seguinte (Figura 35):

Figura 35 — Questionário do *Programa Alfa*



Fonte: Sedu (1978).

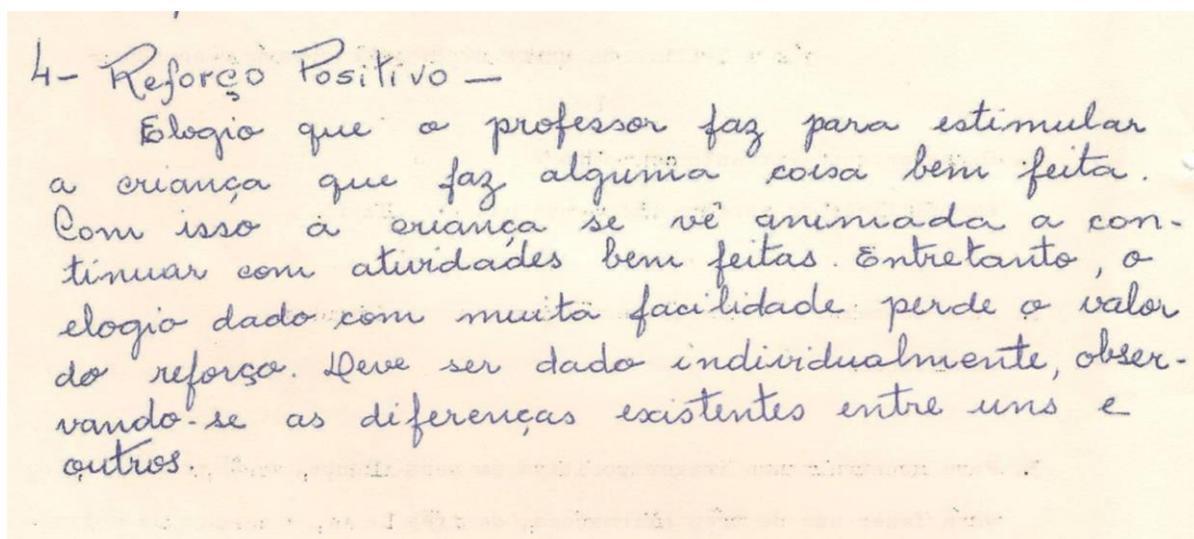
Acervo: Sedu.

A motivação aparece como algo intrínseco que possibilita o sujeito sair de sua condição de inferioridade para uma condição mais potencializada socialmente. É como se fosse uma ilusão de ótica em que a criança vive em condições objetivas de desfavorecimento social, mas isso não a impede de almejar ascensão. Sabemos

que a motivação é uma característica muito bem utilizada pela perspectiva liberal, por meio da qual se reafirma o princípio da liberdade de propriedade assegurada a todos e a cada um, bastando, para isso, o esforço e o querer de cada pessoa, individualmente, para conseguir obtê-la.

Quando solicitada a escrever a sua definição sobre *Reforço Positivo*, respondeu a professora (Figura 36):

Figura 36 — Definição da professora sobre Reforço Positivo

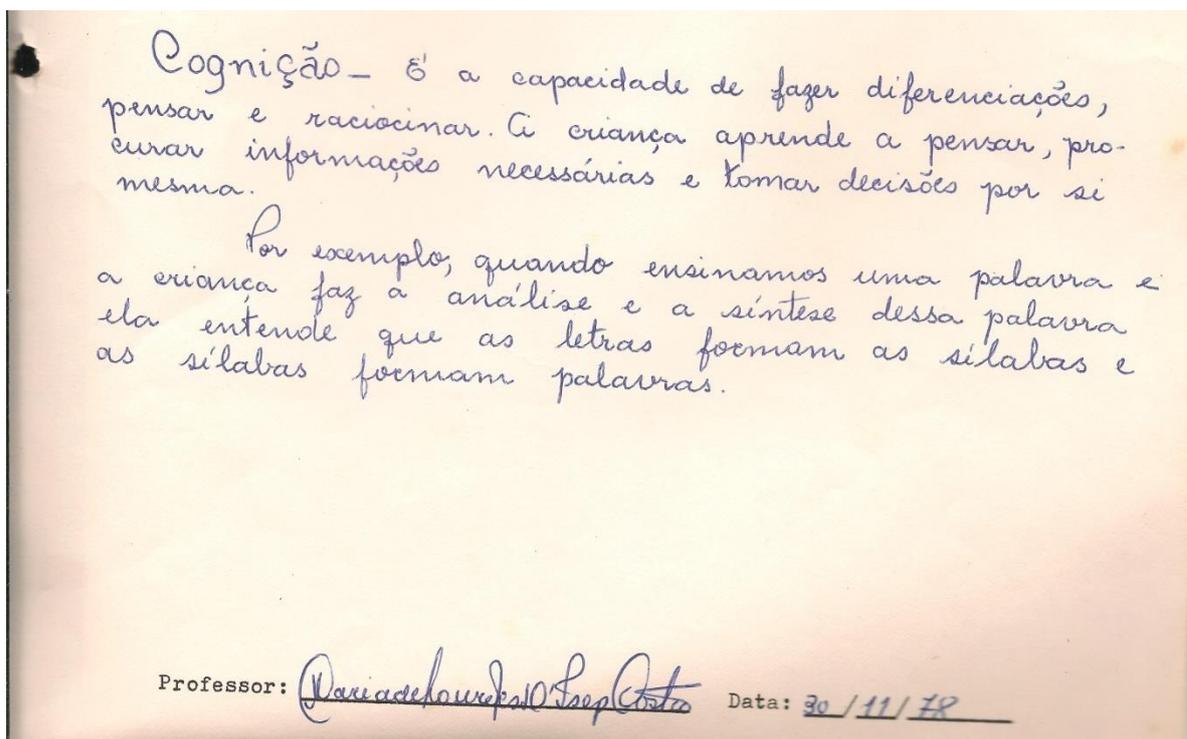


Fonte: Sedu (1978).
 Acervo: Sedu.

O reforço positivo é colocado como uma forma de recompensa mediante um determinado comportamento, com o propósito de potencializá-lo. Isso é muito bem explicado num experimento na caixa de ensinar de Skinner. Mesmo o *Programa Alfa* se autoidentificando como cognitivista, ele busca apoio na teoria ambientalista para conseguir o seu intento. Isso se explica porque as duas teorias dão base para o discurso de grandeza que “[...] legitima o poder e as suas políticas para aqueles que ocupam as posições de mando” (CUNHA, 1980, p. 280).

Quando é solicitada a definir o que é cognição (assunto da Carta nº 4, do *Livro Cartas à professora*), responde o seguinte (Figura 37):

Figura 37 — Resposta da professora sobre o que é cognição



Fonte: Sedu (1978).
Acervo: Sedu.

De acordo com Poppovic (1982, p. 32), a ideia de cognição encontra respaldo em teóricos cognitivos, como Piaget, Ausubel e Bruner, que dão “[...] sentido ao primeiro dos princípios norteadores do *Programa Alfa*, assim enunciado: Enfatizar o processo da aprendizagem, muito mais que por conteúdo – isto é, aprender a pensar é muito mais importante que aprender determinadas coisas”. Com base nesse princípio e na forma de entender cognição, compreendemos o porquê o *Programa Alfa* não dava ênfase primária ao ensino da leitura e da escrita. Indagamos se essa concepção teórica em que a criança é responsável pelo seu aprender, desconsiderando a alfabetização como uma prática sociocultural (GONTIJO, 2008), não é mais um equívoco de uma política que se afirma pretender alfabetizar de fato as crianças.

Retornamos ao questionário. Foi solicitado às professoras que fizessem uma avaliação sobre o *Programa Alfa*, destacando os seus pontos negativos e positivos. A professora indicou (Figura 38).

Figura 38 — Avaliação de uma professora do Programa Alfa

2 - Creio que os principais pontos positivos do Programa Alfa são a aprendizagem auto possuída e o material concreto. As fichas são indispensáveis na alfabetização. Os cadernos Alfabetização 1 e 2 são ótimos mas faltou a cartilha e este é o ponto negativo. Senti que falta estímulo para a leitura. Procure solucionar, acrescentando às unidades, leituras no quadro, em folhas mimeografadas, livros do Banco do Livro (a partir de outubro) e mesmo os livrinhos das Edições de Ouro com as folhas de leitura personalizada e atividades relacionadas.

Outro ponto negativo está no período preparatório. Tive as atividades muito repetidas e poucas atividades de coordenação motora. Crianças iniciantes, que não fizeram o Pré precisarão de muitas atividades de coordenação motora.

Fonte: Sedu (1978).

Acervo: Sedu.

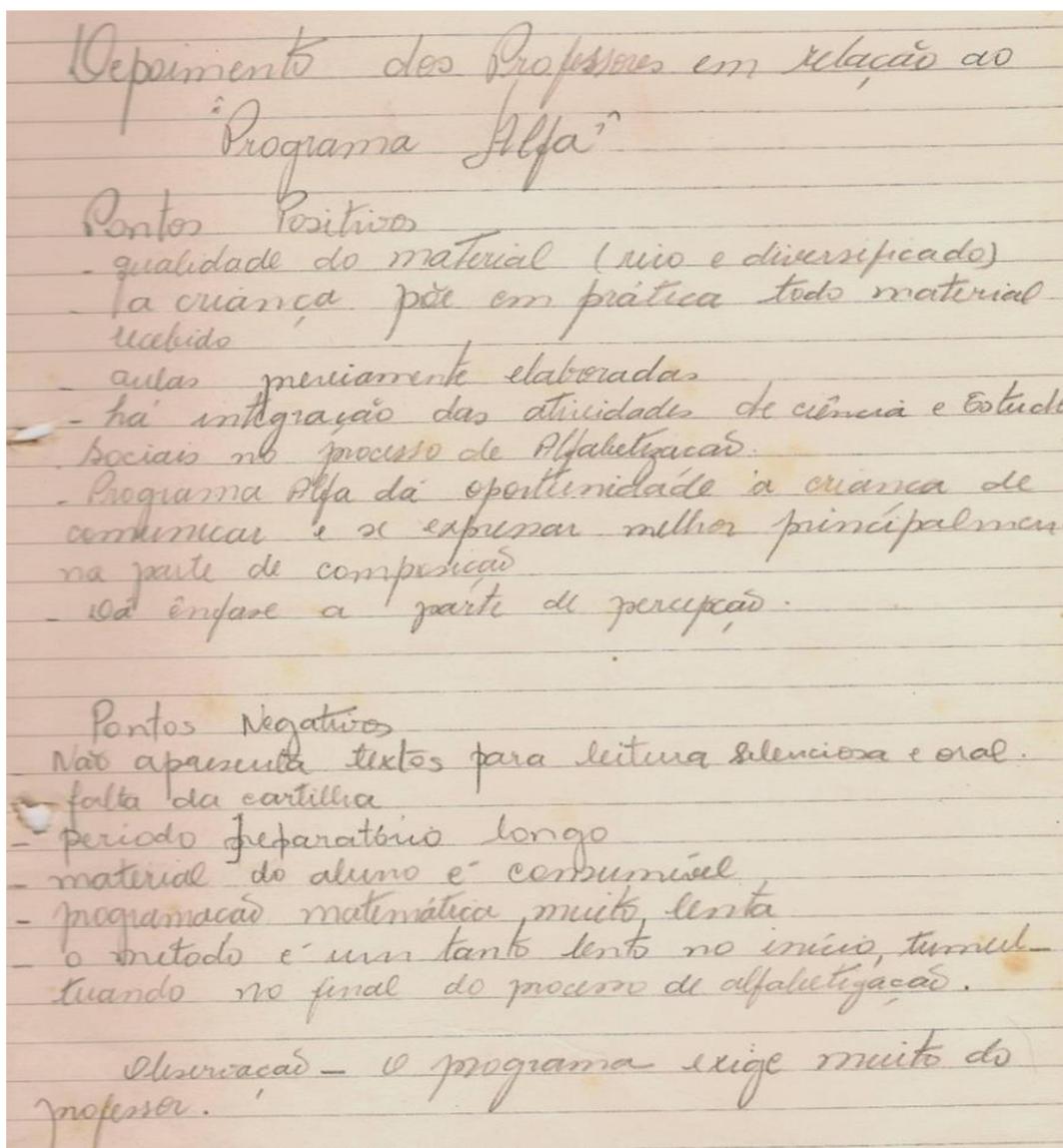
Conforme Bakhtin (2010), o importante é compreender o que esse programa representa para a professora e o que ela é para si mesma. Apesar de toda a sedução do programa, ela não fugiu à sua natureza humana que a constitui como sujeito histórico-cultural. Ela marcou posição em defesa da cartilha, criando alternativas e buscando outras possibilidades, a fim de suprir a falta de textos para os alunos lerem e, por isso, recorreu a outros materiais existentes na escola. Ressalta que só introduziu textos na sala de aula a partir do mês de outubro, visto que, pelas previsões do ensino das famílias silábicas, nessa data, as crianças saberiam ler.

Bakhtin (2003) corrobora a posição da professora por assinalar que todo sujeito é sujeito de respostas e coloca as suas impressões e resistências, mesmo que

silenciosamente. O autor ressalta que nem sempre fazer isso é tarefa fácil, pois reconhece que insurgir contra um discurso oficial, ou seja, de alguém que ocupa posição de poder em determinada esfera social implica consequências e riscos. Contudo, os sujeitos sempre respondem de alguma forma. Conforme visto, a professora não abre mão de sua concepção de que, na sala de alfabetização, precisa ter textos e leitura. Observamos, ainda, que, ao tecer comentários sobre o período preparatório, também emite opinião contrária à proposta, evidenciando, assim, a sua concepção de educação e de alfabetização. A postura da professora expressa que um programa de formação que desconsidera a característica do sujeito como um ser fazedor de cultura nem sempre traz os resultados esperados.

Estava anexada à ficha de avaliação com as respostas da professora uma folha escrita a lápis, com síntese feita por um técnico da Sedu sobre os depoimentos orais dados pelas professoras (Figura 39). As respostas de todas as professoras faziam coro com a resposta apresentada no questionário que analisamos.

Figura 39 — Pontos negativos e positivos sobre o Programa Alfa (1978)



Fonte: SER/Sedu (1978).

Acervo: Sedu

As leituras das cartas para o induzimento do raciocínio do professor não foram suficientes para apagar a voz do professor. Havia vários pontos de discordâncias entre as perspectivas dos professores e a do programa, e essas diferentes perspectivas não encontravam espaço para diálogo. Nesse contexto divergente, os professores foram compelidos a adotar o programa e a segui-lo conforme prescrição.

Apesar da obriedade do programa e de toda a sua aparente boa intenção em auxiliar o professor, ele busca conformar a sua prática cotidiana da sala de aula. Refletimos, com base nesse contexto histórico, no qual imperava a lógica do

economicismo, que investir em programas era mais conveniente do que investir na profissionalidade do professor. Além do mais, essa prática de formação, por meio de pacotes genéricos, estava de acordo com a ideologia que se pretendia imprimir no ideário pedagógico tecnicista.

5 A PROFUSÃO DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO E OS CURRÍCULOS NA NOVA ESTRUTURA DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

No Regime Militar, as relações com os norte-americanos foram intensificadas por meio de acordos assinados com o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Nesse processo, cria-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) que vigorou até 1971. Romanelli (2003, p. 197) assinala que todos os convênios firmados, por meio dos quais o MEC entregou a reorganização do ensino aos técnicos da AID, “[...] tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura”. Em nome da objetividade e da praticidade, inaugura-se um modelo de “estudo dirigido”, imposto pelos livros didáticos, acompanhados de seus manuais, os quais nortearam a estrutura de currículo, planejamento e prática do professor em sala de aula. De acordo com (KRAFZIK, 2006, p.72):

[...] a distribuição dos livros do ensino primário ficava a cargo do INEP e do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), enquanto os livros para as escolas ginásial, secundária e colegial (agrícola, industrial, comercial e normal) bem como escolas superiores e militares eram enviados diretamente para estas instituições. Foram selecionadas para receber os livros, 6000 escolas do nível primário, sendo 5000 selecionadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e 1000 foram selecionadas pelo PAMP. Supõe-se que a parceria com o órgão como o INEP e PAMP para distribuição dos livros, deu-se em função da quantidade expressiva de livros destinados ao ensino elementar e ensino normal. Essas instituições também colaboraram para a seleção dos livros nestes níveis de ensino.

No Espírito Santo, as escolas que receberam a biblioteca da Colted foram selecionadas pela Secretaria de Educação por meio de um questionário, que deveria ser respondido e devolvido ao Dopp, conforme referendado na Circular nº 2, de 1º de março de 1967. Consta a referida circular que 103 escolas foram contempladas com 300 volumes para compor a biblioteca. Compunham a equipe duas comissões: a do livro didático e a do livro técnico.

Em outra Circular nº 16/67, a escola selecionada é informada sobre o recebimento da biblioteca, já no segundo semestre desse mesmo ano e anunciando o envio de

nova remessa em 1968. Essa mesma circular enuncia que o Espírito Santo enviaria um professor para participar de um seminário em Massachusetts, nos Estados Unidos da América do Norte, para receber orientações para o desenvolvimento de bibliotecas, para atuar como orientador nas escolas primárias.

Krafzik (2006) assinala que o Programa da Colted distribuiu livros de leitura ou consulta básica, os livros de leitura complementar e suplementar e os livros de referência, utilizando a bibliografia que havia em circulação no País. Analisando uma nota de remessa de livros didáticos, nº 3.829, do Ministério da Educação e Cultura/ Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, ao Grupo Escolar Augusto Luciano, em 12 de novembro de 1967, encontramos os nomes dos livros de alfabetização enviados por essa biblioteca e observamos que a maioria dos livros da relação não são novos. No que se refere à alfabetização, consta o livro técnico de Lourenço Filho, *Testes A,B,C*, e algumas cartilhas: *Upa cavalinho*, de M. B.Lourenço Filho; *Onde está o patinho?*, de C. Amoroso; *Ensino rápido de Leitura*, de M. Oliveira; *Cartilha moderna*, de Yolanda Kruehl; *As mais belas histórias*, de M. Lúcia Casassanta; *Cartilha analítica*, de A. Barreto; *As férias com o vovô* (pré-Livro); *Cartilha do guri* de Elble Gonzales. Dentre os livros de alfabetização, predominavam os de marcha analítica, influenciados pelo ideário da Escola Nova, com o Método Global de historietas e contos. Questionando sobre a permanência dos mesmos livros de alfabetização e leitura, encontramos resposta no trabalho de (Krafzik (2006, p. 72):

A consulta ao livro não ficou restrita a autores e editores, a pesquisa estendeu-se aos professores. Foi realizado um diagnóstico junto aos professores primários em todo território nacional sobre as preferências dos docentes, sobre o livro didático para uso em classe. Foram distribuídos cerca de 8.940 questionários, dos quais foram apurados 6.992, o que representou 75% do total. A partir dos dados apurados, foi elaborado pela própria COLTED, um levantamento dos títulos apontados segundo a preferência dos professores.

De acordo com o Programa o resultado da pesquisa apresentou um 'quadro melancólico' referente a situação do professorado brasileiro. Foi constatado que os professores não estavam preparados para a escolha do livro didático. As indicações realizadas pelos professores mesmo os das capitais, baseavam-se em catálogos de publicidade antigos, não consideravam critérios de qualidade ou de atualização. Muitas das obras sugeridas não eram editadas há mais de vinte anos. Diante de tais resultados, a COLTED estabeleceu critérios

técnicos de avaliação para os livros indicados pelos professores. Tais critérios consideraram experiências de seleção do livro didático de países desenvolvidos do mundo ocidental, vale dizer dos EUA.

Com referência à citação, houve, num primeiro momento, a iniciativa de ouvir os professores e assim realizar a compra dos livros a partir das indicações deles, mas observa-se que a escolha dos professores não coincidiu com o ideário pensado pela atual política. Desse modo, buscou-se outra alternativa, ou seja, outros critérios de avaliação, como os livros mais escolhidos em países desenvolvidos. Assim, há uma ruptura cultural e histórica com a educação ministrada no ensino primário, substituindo-se os catálogos antigos por novos catálogos com as ofertas dos livros considerados apropriados ao modelo de educação que pretendiam consolidar.

A partir dessa avaliação, adotou-se a medida de direcionar a escolha dos professores por meio de indicativos de livros em um *Guia do livro didático*. Dessa forma, foi instituída uma comissão permanente de avaliação para orientar os professores como também os autores e editores sobre o problema da qualidade do livro didático, aprimorando e revendo as edições. Os livros didáticos deveriam, a partir de então, ser acompanhados pelos respectivos manuais do professor para orientar os seus usos na sala de aula. Assim, houve um programa de distribuição de livros, com o suporte de cursos de treinamento para professores, a fim de fornecer “[...] a boa utilização dos livros didáticos nas diversas séries e áreas respeitando-se as características de cada região ou estado” (KRAFZIK, 2006, p. 73).

Consideramos fundamental fazer esse preâmbulo em torno do livro didático no Brasil, porque, nesse momento, com a implantação da Colted, consolida-se a função tecnicista dos livros didáticos em geral, inclusive os de alfabetização. A história sinaliza que as cartilhas, livros e manuais de instrução estão presentes nas escolas brasileiras desde início do século XIX, no entanto é no projeto de educação do Governo Militar com financiamentos internacionais que os livros didáticos se tornam indispensáveis no ambiente escolar. Além disso, a sua comercialização se tornou cada vez mais sofisticada, gerando grandes dividendos para os empresários do ramo. Dessa forma, é possível associar o livro didático ao projeto de educação capitalista militar.

Com a extinção da Colted, suas atribuições são assumidas pelo Instituto Nacional do Livro (INL), que desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) (FREITAG, et al., 1987). O PLIDEF era um programa especial de coedição de obras didáticas com as editoras nacionais, conforme Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação. Nesse sentido, o Estado recebia apoio financeiro do Governo Federal para a compra e distribuição de livros didáticos. No Espírito Santo, constatamos que houve distribuição de livros para a 1ª série pelo INL, conforme Of. Circular nº 1 de 5 de junho de 1973, da Secretaria de Educação e Cultura. Segundo Freitag et al. 1987), o INL foi criado em 1937, sendo extinto em 1976 e substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename).

Dessa forma, a correspondência acima citada anunciava às escolas a chegada de novos livros de alfabetização, para o ano seguinte e, para isso, era necessário que assinalassem os livros de interesse dos professores. Anexada ao ofício, consta uma folha com a relação de pré-livros e cartilhas sugeridas, para serem usadas na alfabetização de crianças. São eles: *Alegria de ler* (Adla Neme e outros), *Tempo de escola* (Nelly Lisboa Bacha), *O presente* (Magadala Lisboa Bacha), *Siga aprendendo* (Aleyde Narcozzi e outros), *As mais belas histórias* (Lúcia Casassanta), *Ataliba* (Ivanilde Faria Monrone), *Meninos de nossa idade* (Diva R. Pedroso e outros), *Caminho suave* (Branca Alves de Lima), *Aconteceu no bosque* (Zélia Almeida), *No reino da alegria* (Doaracy Falleiros de Almeida), *Hora alegre* com Paulinho e Marita (Gilda G. Piedade), *Convite à leitura* (Gilda G. Piedade), *Era uma vez um cachorrinho fujão* (Eliza Barbosa Campos), *A casinha feliz* (Iracema Meireles e outros), *Vamos aprender?* (Idalina C. B. Schebela), *Meninos travessos* (Maria Yvone Atalício de Araújo). Dentre esses títulos, ainda se mantiveram alguns, com o Método Global, mas a sua maioria enveredava por métodos que adotam o ensino da língua a partir de suas partes menores, com uso de famílias silábicas, como exemplo, a cartilha *Caminho suave*.

A distribuição, no Estado, era feita pelo Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental, cujo coordenador era o José Aquinode Oliveira.²⁸ Cada aluno recebia

²⁸ Pelo discurso desse coordenador, ele era adepto ao ideário de educação de base inatista, preconizado pela Escola Nova.

quatro títulos de livros, que eram entregues, como empréstimos, via o Banco do Livro. O Banco do Livro era uma instituição criada pela escola, com estatuto e diretoria própria. Dos livros colocados à disposição dos professores para escolha, foram encaminhados para as escolas os seguintes exemplares (Figura 40):

Figura 40 — Livros enviados para 1ª série

DIRETORIA DE RECURSOS INSTITUCIONAIS
R. Afonso Braz, 59 - Telefone: 3-30-50 - Vitória - E.S.
BANCO DO LIVRO
ESTABELECIMENTO Escola de 1º grau Prof. Augusto Luciano
MUNICÍPIO Cariacica
RESUMO DO MOVIMENTO DO LIVRO - ANO: 1974

Títulos recebidos	Matéria	Nº de livros	Série	Nº de livros emprestados		Nº de livros não devolvidos		Saldo dos livros				Observação	
				Ao Aluno	As escolas	pelos alunos	pelas Escolas	Das Alunos	Das Esc.	reser va	Total		
Meninos Travessos (Pré-Livro)	Comun. Express	40	1ª	40	-	-	-	40	-	-	-	40	
Caminho Suave	Comun. Express	30	1ª	30	-	-	-	30	-	-	-	30	
Hora Alegre (Pré-Livro)	Comun. Express	50	1ª	50	-	-	-	50	-	-	-	50	
O Presente (Pré-Livro)	Comun. Express	40	1ª	40	-	-	-	40	-	-	-	40	
Tempo de Escola (Pré-Livro)	Comun. Express	40	1ª	40	-	-	-	40	-	-	-	40	
Meninos Travessos (1º Livro)	Comun. Express	40	1ª	40	-	-	-	40	-	-	-	40	
Que Aconteceu (1º Livro)	Comun. Express	110	1ª	110	-	-	-	110	-	-	-	110	
Hora Alegre na Matemática (1º Livro)	Matemática	40	1ª	40	-	-	-	40	-	-	-	40	
Aconteceu com nossos amiguinhos (1º Livro)	Comun. Express	40	1ª	40	-	-	-	40	-	-	-	40	
								170				430	
Local e data								Assinatura do Diretor					

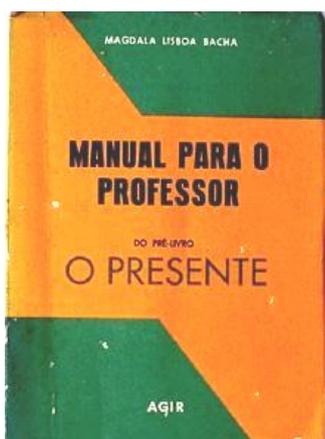
Fonte: Grupo Escolar “Prof. Augusto Luciano” (1974).
Acervo: EEEFM “Prof. Augusto Luciano”.

Em 1974, os títulos encaminhados já foram bastante higienizados, incluindo-se novos títulos. Esses novos títulos são resultados da metodologia implantada pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae). Conforme Campos (2008), o Pabae foi implantado, no Brasil, no final da década de 1950, como expressão do início do tecnicismo pedagógico, marcando uma posição nuclear no discurso educacional. Essa mesma autora, baseada em Cambi (1999), afirma que esse programa se tratava de uma *renovação radical e capilar da pedagogia*, atenta sobretudo às questões de instrução que se configuram por uma preocupação muito forte com os recursos técnicos desenvolvidos pela ciência e

aplicáveis ao domínio educacional. Era, evidentemente, mais uma invenção da alfabetização que levava em conta mais os métodos e recursos a serem empregados, desconsiderando uma compreensão mais ampla da atividade pedagógica vinculada às questões de ordem social e cultural.

Retomando a discussão sobre os livros de alfabetização encaminhados às escolas pela Colted, citamos, como exemplo, o pré-livro, intitulado *O presente*, de Magdala Lisboa Bacha. Conforme consta do *Manual para o professor* (Figura 41), em sua transcrição da folha de rosto, esse pré-livro foi publicado em 1964, por “[...] MAGDALA LISBOA BACHA, Professôra de Metodologia da Leitura e da Linguagem no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, Belo Horizonte - Minas Gerais”.

Figura 41 — Manual para o professor



Fonte: Bacha, 1964. **Manual para o / professor**

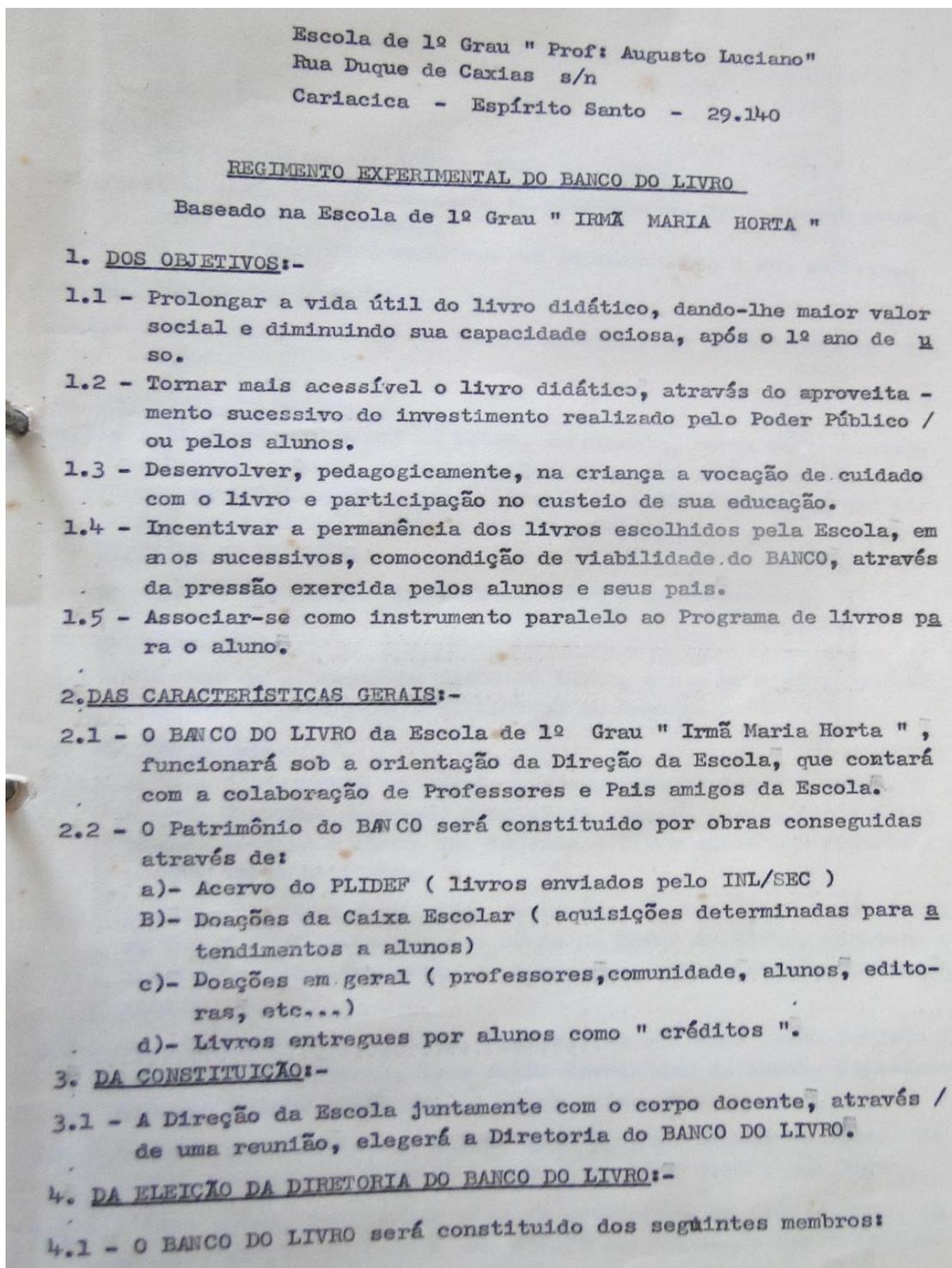
Para gerenciar o livro didático na escola, foi institucionalizado o Banco do Livro. Era uma instituição criada em cada instituição de ensino como condição imposta pelo MEC para que este realizasse a entrega dos livros e, por isso, cada aluno assinava um termo de compromisso se comprometendo a usar o livro e devolvê-lo ao final do ano. Em análise a um desses regimentos da escola que instituía o banco do livro, em seu item 9.4, encontra-se escrito que “O aluno para retirar o livro, isto é, para tornar-se sócio do Banco, pagará uma taxa de Cr\$ 2,00, sendo Cr\$ 0,50 por livro”. No item 9.5, há uma cláusula que autoriza o aluno a pagar essa taxa em prestações, de acordo com o poder aquisitivo de cada um. Consta que essa taxa poderia ser majorada sem o parecer da Comissão constituída. Dessa forma, a propalação do

ensino de 1º grau gratuito para a população não era totalmente verdade, uma vez que o aluno ainda tinha que pagar por alguns serviços, como o caso do livro didático. Será que exigências como essa não era um dos fatores de evasão escolar?

Podemos dizer que, apesar de o ensino de 1º grau ter se tornado obrigatório de sete a quatorze anos, ele não é totalmente gratuito, uma vez que os alunos pagavam um aluguel para usar o livro durante o ano letivo. Assim, ainda o item 9.7 dispõe que “A Caixa Escolar poderá cobrir as despesas do aluno-sócio, uma vez que fique comprovada sua impossibilidade para fazê-lo”. Imaginemos viver em uma época em que conseguir uma vaga na escola era visto como um favor e um privilégio, dada a escassez da oferta. Acreditamos que não era nada fácil para as famílias questionarem a escola sobre pagamento por determinados serviços e ou ainda solicitar a sua isenção. Além do mais, como seria feita essa comprovação de impossibilidade do aluno em pagar a referida taxa? Desse modo, o livro didático era privatizado pela própria escola e isso era feito por um “Banco”, cuja moeda de troca era em espécie.

O Banco do Livro foi criado pelo Decreto nº 475 – N, de 21 de fevereiro de 1974, nas escolas de 1º e 2º graus do Espírito Santo. A Circular nº 3/74 justifica a criação do Banco por considerar a leitura como um fator de comunicação e desenvolvimento e, especialmente, para atender ao aluno carente de recursos financeiro (Figuras 42).

Figura 42 — Regimento do Banco do Livro



Fonte: Grupo Escolar "Prof. Augusto Luciano" (1974).
 Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano".

Atribuía-se a essa prática liberal, prescrita em regimento, um valor pedagógico, sob a crença de que, participando do custeio de sua educação, a criança desenvolveria

uma cultura de cuidar e preservar o livro didático. Com isso, não havia uma preocupação com uma educação voltada para a preservação do livro como patrimônio público, custeado com dinheiro dos impostos, pago pela população, ou seja, a atitude de preservação do patrimônio público é muito mais valioso do que qualquer moeda literal.

Figura 43 — Modelo para Termo de Compromisso

MODELO PARA TERMO DE RESPONSABILIDADE

(Nome do Estabelecimento)

(Endereço)

BANCO DO LIVRO

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu _____

Filho de _____

E de _____

Residente à Rua _____

Bairro _____

Aluno da _____ série de 1º Grau, recebe do BANCO DO LIVRO a título de empréstimo, pelo período de _____ a _____ de 197 _____ os livros nºs _____

títulos: _____

Comprometo-me a devolvê-los, nas melhores condições possíveis, no que empenho minha palavra e pelo que firmo o presente documento.

_____, de _____

Taxa de depósito: CR\$ _____

(Estas folhas devem ficar arquivadas numa pasta, junto aos outros documentos do BANCO DO LIVRO).

Fonte: Grupo Escolar "Prof. Augusto Luciano", (1974).
Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano".

Como vimos, o livro era emprestado aos alunos mediante a assinatura de um contrato e mediante o depósito de uma taxa.

José Aquino Oliveira, então coordenador do programa do Livro Didático, no Of. Circular nº 9/73, expressa os principais objetivos desse Plidéf. Esclarece que esse programa não é para todos, mas como eles são benevolentes, estavam agradecendo

mais alunos do que deveriam (Figura 44). Mais uma vez, ressaltamos que não havia muita clareza por parte dos administradores da educação do que vinha a ser uma educação pública. Era um programa de livros didáticos, em uma instituição pública, financiada com o dinheiro dos impostos, mas não se destinava a todos os alunos matriculados. A educação não era vista como um direito, mas como uma benevolência do Poder Público.

Figura 44 — Comunicado sobre o objetivo do Plano de Distribuição do Livro Didático

HAVERÁ UM PRAZO DE 15 (QUINZE) DIAS PARA A ABERTURA DESSAS CAIXAS E A CONFERÊNCIA DO CONTEÚDO DAS MESMAS PARA QUE SE EFETUE AS RECLAMAÇÕES. ABAIXO V.S. ENCONTRARÁ OS ENDEREÇOS PARA OS CASOS ESPECIFICADOS.

AO ELABORARMOS O PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS NO PROGRAMA 1973/74, TIVEMOS O CUIDADO DE ATENDER O MAIOR NÚMERO POSSÍVEL DE ALUNOS MATRICULADOS EM CADA ESCOLA QUANDO DEVERÍAMOS ATENDER APENAS OS ALUNOS BENEFICIADOS PELA CAIXA ESCOLAR, ISTO É, ALUNOS CARENTES DE RECURSOS FINANCEIROS. FOI OBJETIVO NOSSO DEIXAR EM CADA ESCOLA UMA RESERVA TÉCNICA PARA O ATENDIMENTO DOS NOVOS CARENTES MATRICULADOS OU TRANSFERIDOS. É CLARO QUE OS LIVROS CONSTANTES DESSA "RESERVA TÉCNICA" NÃO DEVERÁ FICAR OCIOSOS, PODENDO V.S. DISTRIBUI-LOS, BENEFICIANDO ASSIM MAIOR NÚMERO DE ALUNOS. É IMPORTANTE TAMBÉM QUE SE MANTENHA UM CUIDADOSO CONTROLE NA DIFERENCIAÇÃO DOS MEMBROS BENEFICIADOS PELAS DOAÇÕES DO INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO E PELA "RESERVA TÉCNICA" DA ESCOLA.

O MANUAL DO PROFESSOR SERÁ REMETIDO NA BASE DE UM PARA 30 (TRINTA) EXEMPLARES DESTINADO AO ALUNO. - UM EXEMPLO: TOMANDO O TOTAL DE LIVROS RECEBIDOS DE MATEMÁTICA PARA OS ALUNOS DA 2ª. SÉRIE E DIVIDINDO-SE POR 30 (TRINTA), O QUOCIENTE INDICARÁ O NÚMERO DE MANUAIS. EM CASO DE INSUFICIÊNCIA - IMEDIATA RECLAMAÇÃO.

NOTIFICAMOS TAMBÉM QUE OS LIVROS EXCEDENTES DE CADA ESCOLA SERÃO REDISTRIBUIDOS PELO NÚCLEO DE SUPERVISÃO DO ENSINO, SALVO OS QUE CONSTITUIREM A RESERVA TÉCNICA OU DOAÇÃO AOS ALUNOS DE 1ª SÉRIE AINDA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO.

SEM OUTRO ASSUNTO NO MOMENTO, APROVEITAMOS O ESPAÇO PARA APRESENTARMOS

RESPEITOSAS SAUDAÇÕES

J. AQUINO OLIVEIRA
COORDENADOR DO PLIDEF-ES

Fonte: Sedu (1973).

Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano".

Conforme o texto, as escolas, assim que recebessem os livros, deveriam fazer as conferências e encaminhar as reclamações aos órgãos responsáveis. Isso possibilitou que vozes vindas das escolas se contrapusessem ao discurso oficial que afirmava sobre a existência de uma reserva técnica de livros para atender aos alunos carentes novos ou transferidos, demonstrando que a distribuição era

insuficiente. Isso é enunciado em um Ofício Circular, nº 15/77, do coordenador do Plidef, que responde às escolas sobre suas queixas de terem recebido poucos livros em relação ao número de alunos matriculados. A resposta indicia a impossibilidade de a Secretaria resolver o problema e, além disso, evidencia que as reclamações eram muitas:

Foram analisadas objetivamente todas as reclamações. Foram frequentes os casos em que, face ao aumento da matrícula o Diretor justificava a falta de livros, evidenciando a impossibilidade de atendimento. V. S. só poderia receber a quantidade de livros relacionados na nota fiscal assinada no ato de receber o livro (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1977, p.1, grifo nosso).

Além disso, o Ofício/Circular nº 3/77, do Programa do Livro Didático, em sua mensagem, noticia às escolas que houve alteração de critério de seleção e distribuição dos livros de alfabetização. Informa que os livros devem ser adquiridos pela escola, de acordo com as preferências dos professores, obviamente, considerando as indicações já produzidas pelo Plidef. Esclarece, ainda, que essa mudança de critério se deu tendo em vista que, em programas anteriores, foi difícil atender às várias solicitações e, por isso, é aconselhável deixar que a escolha fosse feita pelos alfabetizadores. Nessa mesma correspondência, o chefe do Plidef, J. Aquino de Oliveira, reitera concordar com a utilização da taxa de Cr\$ 0,50 do Banco do Livro para a aquisição dos livros de alfabetização que estivessem faltando. Os dados mostram que o aluno já pagava por usar esses livros por meio da prática de empréstimo do Banco do Livro.

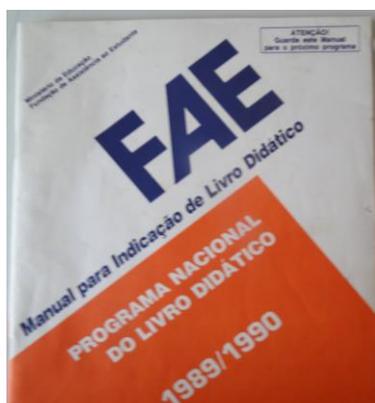
Por certo, o Plidef não atendia a todos os alunos e, ainda, com o subterfúgio do Banco do Livro, buscava realizar um comércio no interior da escola. O próprio termo Banco dá esse sentido mercadológico.

De acordo com informações do FNDE (2012), em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas, devido ao fato de os recursos continuarem insuficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa. Em 1983, a Fename é substituída pela

Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef e em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quando foram introduzidas várias mudanças com destaque para os seguintes aspectos: a indicação do livro passou a ser feita pelos professores; houve um aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros didáticos de modo a possibilitar sua utilização por mais de um ano; a participação financeira dos Estados foi excluída, passando o Ministério da Educação a assumir todo o custeio do Programa.

Esse histórico nos conduz até 1980, com a extinção da Fename e a criação, em 1983, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorporou o Plidef. Porém as mudanças continuaram a se efetivar em 1985, com o Programa Nacional do Livro Didático. Abaixo, exibimos um catálogo da FAE/PNLD em forma de um manual, cujo objetivo era indicar aos professores os livros que poderiam ser escolhidos (Figura 45).

Figura 45 — Manual para indicação do livro didático



Fonte: MEC (1989).

Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano".

Esse Manual, elaborado pela FAE para direcionar os professores sobre a “escolha” do livro didático, serve para refletirmos sobre a sofisticação técnica com a qual se revestiu o PNLD no período militar e que se manteve, mesmo com a entrada do País em um novo regime, o Democrático. Ressaltamos, ainda, nesse Manual, que a proposta de coedição do antigo Plidef, que abria possibilidades de as cartilhas, escritas regionalmente circularem nacionalmente, foi incorporada pela FAE/PNLD. Porém, “[...] em 1984 deu-se fim ao sistema de co-edição, passando o MEC a ser o

comprador e distribuidor dos livros produzidos pelas auditoras participantes do Programa do Livro Didático” (CARDOSO, 2011, p. 145).

Nesse sentido, verificamos, nesse Manual, algumas produções de cartilhas produzidas regionalmente, em regime de coedição, na coluna *Cartilhas elaboradas pelas Secretarias de Educação*. Constatamos que a cartilha *Aprendendo no Sítio*, de autoria de Marlídia Alves da Silva e outras, da Secretaria de Educação do município de Barra de São Francisco do Estado do Espírito Santo, foi uma produção regional (Figura 46). Assim, em 1984, último ano do sistema de coedição, foi viabilizada, pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, a publicação de uma cartilha de alfabetização, denominada *Aprendendo no Sítio*, de autoria de Marlídia Alves da Silva, Maria da Penha Gomes Lopes e Gecy Maria Poggian Caterinque.

Figura 46 — Catálogo cartilhas regionais

Alfabetização

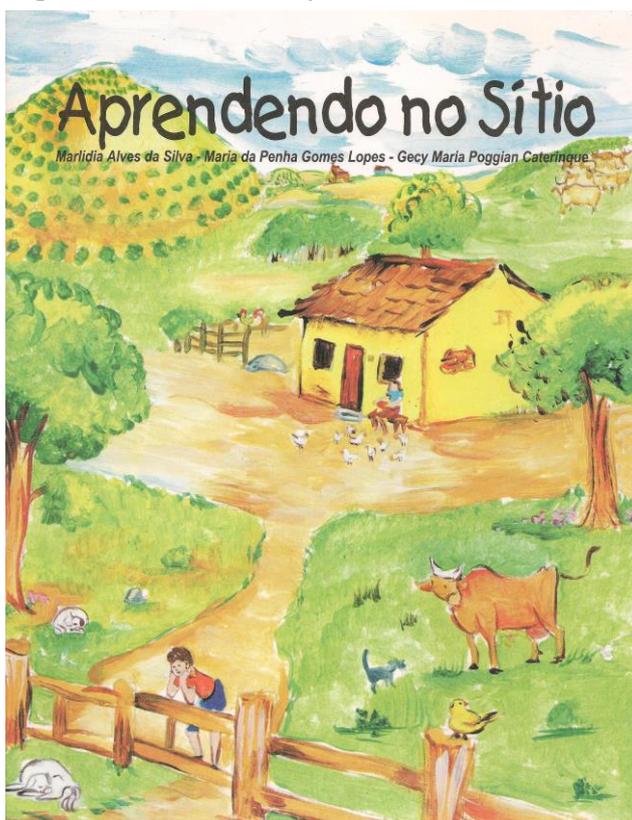
CARTILHA

CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO	AUTOR	MANUAL DO PROFESSOR	CADERNO DE ATIVIDADES	EDITORA
0074.4	Os cinco besourinhos da comunicação	Bernadete da Costa Silva	sim	não	Arco-Íris
0075.2	O sonho de Talita	Manoelita M.P. Bueno e outra	sim	sim	EDC
0076.0	Parabéns	Maria Cecília R. D'Ávila Pessoa	sim	sim	Brasil
0078.7	Passo a passo (cartilha e matemática)	Scipione Di P. Neto e outra	sim	não	Scipione
0079.5	Pa-ta-ti, pa-ta-tá	Elga Ribeiro de Souza e outras	sim	não	Lê
0081.7	Pingo de gente	Marli Maria S. Ginello	sim	não	Arco-Íris
0082.5	Pompom, meu gatinho	Thereza Neves da Fonseca e outra	sim	sim	Ao Livro Técnico
0083.3	Português Dinâmico	Siqueira e Bertolin	não	não	IBEP
0125.2	Projeto Pedrinho	Eliana Lebbolo Polentini	sim	não	Ícone
0111.2	Sapeca	Samuel P. Netto e outras	sim	não	Bloch
0112.0	Tempo de aprender (cartilha e matemática)	Vera Joulle e outras	sim	não	Bloch
0116.3	Texto e contexto	Janice Janet Persuhn	sim	não	Brasil
0084.1	Vamos à escola	Vicentina Ferreira	sim	sim	FTD
0085.0	Vamos cantar e aprender	Maria Therezinha G. Pinto	sim	não	Premiere
0086.8	Varanda e quintal	Iza Locatelli Soares	sim	sim	Ao Livro Técnico
	Cartilhas elaboradas pelas Secretarias de Educação				
1008.4	A cartilha da Ana e do Zé	Luíza Teodoro Vieira e outros	sim	sim	SE/CE
1009.0	Aprendendo no sítio	Marlúdia Alves da Silva e outras	não	não	SEMEC B S F
1009.0	Caminhada	Ivandete Xavier e outras	sim	sim	SE/AL
1121.0	Cartilha da Amazônia	Geraldina Porto Witier e outros	sim	não	SE/AM
1105.8	Lendo a vida	Isabel Avelino Duarte e outra	sim	não	SE/PI
1089.2	O mundo de João e Maria	Rosa Catarina Negreiros e outros	sim	sim	SE/CE
1090.6	Terra e gente	Maria Marlene R. Batista e outras	não	não	SE/MA
1091.4	Vivina e Fafau-novos amigos, novos caminhos	Equipe da SE/MG	sim	não	SE/MG

Fonte: MEC (1989).

Acervo: EEEFM "Prof. Augusto Luciano".

Conforme Processo Administrativo nº 3.295, de 1984, da Sedu que deu origem a edição e publicação da cartilha regional no Espírito Santo, foi utilizado recurso à conta da dotação orçamentária do Projeto Melhoria da Oferta e Escolarização que prevê a expansão e a melhoria do ensino de 1º grau em áreas rurais. Esse projeto conta com recursos para aquisição de cartilhas para a alfabetização de crianças da zona rural. Desse modo, a cartilha *Aprendendo no sítio* (Figura 47) enquadra-se na categoria de materiais didáticos destinados a alunos do meio rural, identificado no III PSEC, como Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural (Pronasec). Retornaremos com esse assunto no sexto capítulo.

Figura 47 — Cartilha *Aprendendo no sítio*

Fonte: Cartilha *Aprendendo no sítio*.
Acervo: Pessoal.

5.1 UMA CARTILHA REGIONAL

O título da cartilha *Aprendendo no sítio* indica que ela foi pensada para alfabetizar as crianças que habitam o campo. No entanto, ao desvelar a imagem da capa, deparamo-nos com um quadro que não foge à cultura do que se via em outras cartilhas e cartazes de alfabetização. Sua capa exhibe uma paisagem tranquila em que homens e animais convivem em perfeita harmonia, representando uma verdadeira expressão do paraíso, com a vegetação muito verde, animais gordos e crianças tranquilas e bem vestidas. Enquanto a menina alimentava as galinhas, o menino estava escorado em uma cerca de madeira, simplesmente apreciando um cachorro. No entanto, sabemos que, nesse período, o homem do campo era totalmente desassistido pelo Governo e foi praticamente expulso do meio rural por conta da erradicação do café e pela falta de incentivo e de financiamento, visto que o que interessava, nesse contexto, era a arregimentação de pessoas para

fortalecerem o processo de urbanização e desenvolvimento industrial. Além disso, as crianças trabalhavam muito para ajudar seus pais na lavoura.

Diante desse artefato cultural, interessou-nos saber um pouco da história que deu origem à cartilha. O que motivou a sua produção e que vinculação havia com o combate ao fracasso escolar. Procuramos, inicialmente, ouvir os autores dessa cartilha. Na primeira tentativa, conseguimos contato com uma das autoras, mas ela não pôde nos atender devido a problemas de doença, conhecido como o Mal de Alzheimer. Na segunda tentativa, foi possível entrevistar uma das autoras que nos recebeu com muita alegria. Trata-se da professora Maria da Penha Gomes Lopes que nos concedeu uma entrevista, no dia 8 de agosto de 2012. Nessa entrevista, ela relata o tempo dedicado ao magistério e à alfabetização e os motivos que as levaram a produzir a cartilha *Aprendendo no sítio*. Diz a autora:

Atuei no magistério por um período de 27 ANOS (1967) e desses... comecei desde os 14 anos, alfabetizar. DEPOIS Fiz o magistério e aí passei no concurso, com 18 anos, em PRIMEIRO LUGAR! Fui para uma escola do interior e andava uma HORA e meia para chegar à essa escola. Era MUITO difícil porque trabalhava com as quatro séries. Comecei desde aos 14 anos alfabetizar aí, por aproximado, prolonguei por 15 anos. Depois fiz Pedagogia, Administração Escolar e Supervisão Escolar e fui para o Subnúcleo de Educação. Mesmo no Subnúcleo, continuamos a nossa batalha em torno da alfabetização. Em alfabetização, uma coisa que nos preocupava MUITO, era o elevado índice de reprovações e, por isso, começamos a analisar os materiais de alfabetização, ANALISAR OS PROCESSOS de alfabetização e para isso fazíamos análises de materiais e fazíamos alguns testes com alunos COMO SUPERVISORA. OLHAVA os planos de aula e fiscalizava isso...SUGERIA atividades. Fazíamos reuniões pedagógicas e com isso a gente começou a analisar, no Subnúcleo, que o problema estava na cartilha, no livro didático, porque TINHA TANTAS PALAVRAS DESCONHECIDAS que não era comum na zona rural, o que dificultava o aluno aprender a leitura. ENTÃO reunimos eu, Marlídia, Gecy, e aí reunimos e começamos ANALISAR O PROBLEMA DA ALFABETIZAÇÃO. A gente gostava muito. Na época da pedagogia de Paulo Freire e aí, o que resolvemos? RESolvemos elaborar um material simples e verificar se havia melhor aproveitamento na alfabetização. Primeiro, fizemos um rascunho, tipo um CADERNO, e começamos a passar para os professores e os professores começaram a trabalhar com esse material. FAZÍAMOS alguns cartazes para auxiliar o professor. Esses mesmos professores começaram A ANUNCIAR NO SUBNÚCLEO QUE ESTAVA HAVENDO UM MELHOR APROVEITAMENTO NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO E QUE OS ALUNOS ESTAVAM APRENDENDO COM MAIS FACILIDADE PORQUE ERAM PALAVRAS COMUNS DO VOCABULÁRIO DELES. Os livros

didáticos, as cartilhas traziam palavras só para alunos das capitais, alunos da zona urbana e com isso resolvemos elaborar essa cartilha com muita dificuldade... a Aracruz Celulose teve interesse nesse material, mas, na época, a gente era tão inocente... eu até que sou mais arriscada, mas as minhas amigas ficaram com medo, porque a Aracruz Celulose ia fazer um trabalho nas escolas da Aracruz. Só que nós ficamos assim, preocupadas em permitir essa confecção desse material porque eles queriam colocar a propaganda da Aracruz Celulose. Só que as minhas amigas deram para trás: Ah,, NÃO... NÃO VAMOS FAZER NÃO... A GENTE NÃO SABE EM QUE ISSO VAI DAR... Aí, depois disso, o secretário de Estado da Educação o prof Hilson Haese, teve interesse em nosso trabalho. A nossa cartilha foi impressa e distribuída para vários municípios: BARRA DE SÃO FRANCISCO, ECOPORANGA, AGUA DOCE, MATENÓPOLIS. NÃO TIVEMOS GRANDE DIFICULDADE DE ACEITAÇÃO POR PARTE DA SEDU. Na Época, porque havíamos dado entrevistas à Gazeta na época e a Ufes, também, fez uma análise desse trabalho, só não me lembro quem fez e APROVaram esse trabalho. INCLUSIVE um DESEMBARGADOR da época dirigiu uma comunicação a nós sobre esse trabalho que achou fantástico, esse trabalho para a alfabetização da zona rural, valorizando o nosso trabalho (LOPES, Maria da Penha Gomes, 2012. Informação verbal).

Pelo que consta na fala de uma das autoras, quando a solicitação para a publicação da cartilha chegou à Sedu, esse trabalho já estava ganhando destaque na imprensa, empresas privadas, Universidade e outros setores, como a área da Justiça. O movimento gerado desperta o interesse político do Secretário da Educação em publicar esse material. Localizamos, no acervo da Sedu, um processo movido pela União dos Professores do Espírito Santo (Upes), nº 3.295/84, solicitando a impressão dessa cartilha de autoria dos professores de Barra de São Francisco. Essa solicitação era acompanhada por um abaixo-assinado organizado pelos professores que participaram do primeiro encontro da Upes, naquele município. A adesão ocorreu porque esse trabalho foi apresentado pelas autoras no encontro regional da categoria. Foram, ao todo, 111 assinaturas.

Como é de praxe, o processo passa por diversos setores da administração para os devidos pareceres. Dentre estes, destacamos um que ousou ser dissonante dos demais. Foi solicitado ao professor José Aquino de Oliveira, assessor técnico do secretário de Educação, que oferecesse o seu balizado parecer. Diz o parecer:

O aprendizado é fenômeno natural, regido por leis naturais, como os fenômenos físicos, químicos, etc. O meio de promovê-lo consiste em

criar as condições que a ciência demonstra serem as necessárias e suficientes à sua realização. Aprender é, em essência, perceber; há tantos modos de aprender juntos quanto são os modos de perceber. O aprendizado da leitura deve propiciar a vantagem de oferecer ao aluno material gráfico adequado à formação do hábito da utilização da máxima extensão especial de seu campo visual, o que contribui para o aperfeiçoamento da compreensão e aumento da rapidez do ato-de-ler. A cartilha é, no ensino, material assessorio; ensina-se com qualquer cartilha e também sem cartilha alguma. “A verdadeira cartilha é aquela que o professor faz a giz no quadro-negro, dia por dia, aula por aula, com exercícios bem dosados, de acordo com o que o convívio da classe vai sugerindo e aconselhando”. Inventado para ser auxiliar do ensino, esse livrinho é, não raro, entrave à boa marcha do trabalho letivo. O professor acaba por adotar uma dentre as numerosas cartilhas impressas e vendidas no comércio competitivo do nosso país.

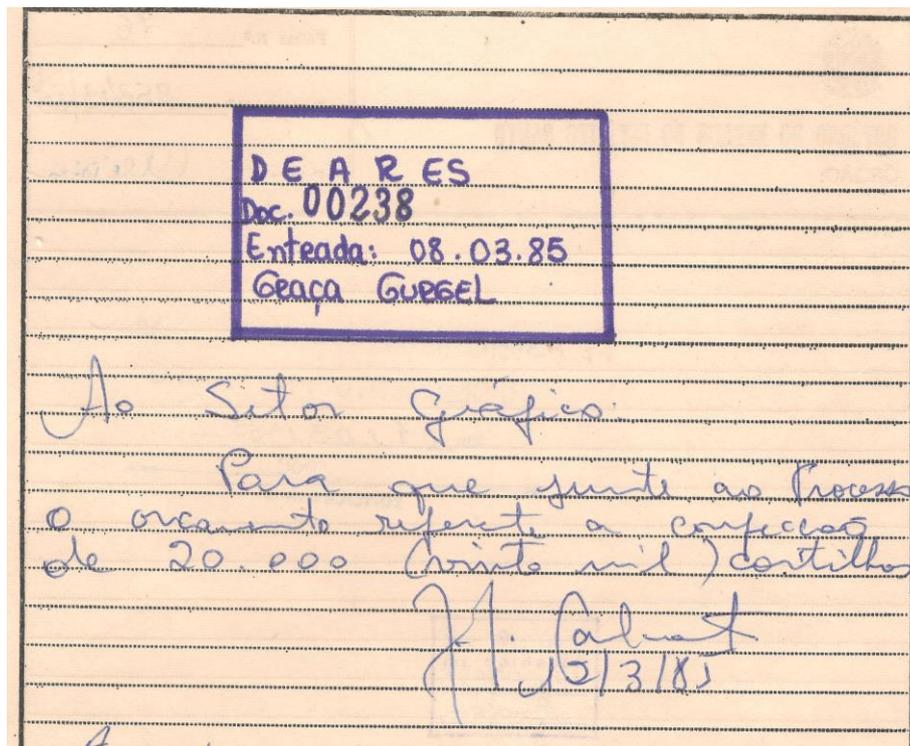
Imbuído por uma concepção naturalista e apriorista de educação, o parecer do professor Aquino é bastante extenso, como era próprio de seus discursos, por isso o apresentaremos em duas partes. Inspirado nas concepções de educação da Escola Nova e nos pressupostos de ensino de Decroly, sugeriu que, no lugar de ter uma cartilha a seguir, o professor deveria construir os seus materiais didáticos de acordo com o interesse e desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, o ensino estaria à mercê do desenvolvimento do aluno, respeitando, assim, o desenvolvimento natural de cada um. Dada a sua concepção de educação, a cartilha é um artefato prescindível ao ensino-aprendizagem. Aponta, implicitamente, para a importância de professores bem formados porque são eles que vão constituir, cotidianamente, a sua proposta pedagógica, com base nas respostas dos alunos. Evidencia, ainda, uma preocupação de os professores tirarem o foco de sua autoria e responsabilidade pedagógica para transferi-lo para a cartilha.

Apesar de todas essas ponderações, Aquino conhecia muito bem as intenções políticas que sempre permeiam as decisões administrativas do serviço público, diante das quais era necessário astúcia. Observamos que essa sabedoria de lidar com os interesses de poder Aquino tinha muito bem, porque ele, desde o início da década de 60, vinha fazendo parte do *staff* da Sedu. Com essa perspectiva, ele continua seu parecer, relativizando a compra e o uso da cartilha pela Secretaria de Educação:

Duas restrições, porém, se devem fazer a esse ideal: a primeira é que não se pode exigir ou esperar dos professores, já sobrecarregados de outros trabalhos que, tomem a si a tarefa de compor tal material; a segunda é que todo interesse em que as crianças tenham consigo um livrinho, que poderão folhear fora da escola, para satisfação de sua curiosidade ou para exercícios de revisão e fixação de seus estudos escolares. Daí a grande importância da cartilha, importância que não foi ainda bem compreendida. Não se fez uma pesquisa objetiva sobre as vantagens e os males que as cartilhas causam à educação. – Muitos professores caem na rotina da silabação e alfabetização para efeitos de ‘promoção escolar’, mas não ensinam para ‘ler’ na vida prática. – A presente ‘cartilha’ é mais uma tentativa, apresentando, entre outras falhas, um deficiente manual de orientação para o professor no que diz respeito à formação das atitudes e hábitos características da boa leitura. É difícil explicar-se, com tantos autores e variados métodos, o que se pensa da aprovação ou desaprovação destes ‘livrinhos’. A meu ver seria perfeitamente justificado oferecer-se à criança, como o primeiro livro que ela há de ler na vida, com conteúdo seguro de graciosas e deliciosas lições. (como tal não acontece, não é muito para se admirar que nossos estudantes detestem os ‘livros didáticos’ e escolares; o primeiro que lhe pusera nas mãos foi uma ‘experiência inesquecível’ (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1984, p. 75).

Apesar de o professor Aquino apresentar os perigos decorrentes de uma cartilha de base mecânica e behaviorista ser publicada e distribuída pela Sedu, mesmo assim, seu parecer não foi além de uma peça decorativa no processo, visto que, sem nenhuma ponderação ou ressalva, o processo foi encaminhado ao setor gráfico, para que se providenciasse as confecções das cartilhas, conforme figura abaixo:

Figura 48 — Autorização do orçamento para a confecção da cartilha



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura (1984).
Acervo: Secretaria de Educação e Cultura.

Consideramos fundamental retomar os motivos que levaram as três professoras a elaborar essa cartilha. Conforme enuncia uma das autoras, elas queriam atender às peculiaridades regionais, ou seja, elas queriam adequar a linguagem da cartilha à dos alunos que viviam na zona rural. De professoras, passaram a atuar na função técnica no Subnúcleo e, fazendo jus ao novo lugar que ocupavam, viram-se no papel de pensar a prática do professor em sala de aula. Ocuparam o lugar da autoria dos professores que lá estavam por apresentar um material pronto para ser seguido, passo a passo. Não podemos dizer se as palavras das cartilhas são as mesmas que os alunos, habitualmente, usavam em suas realidades concretas.

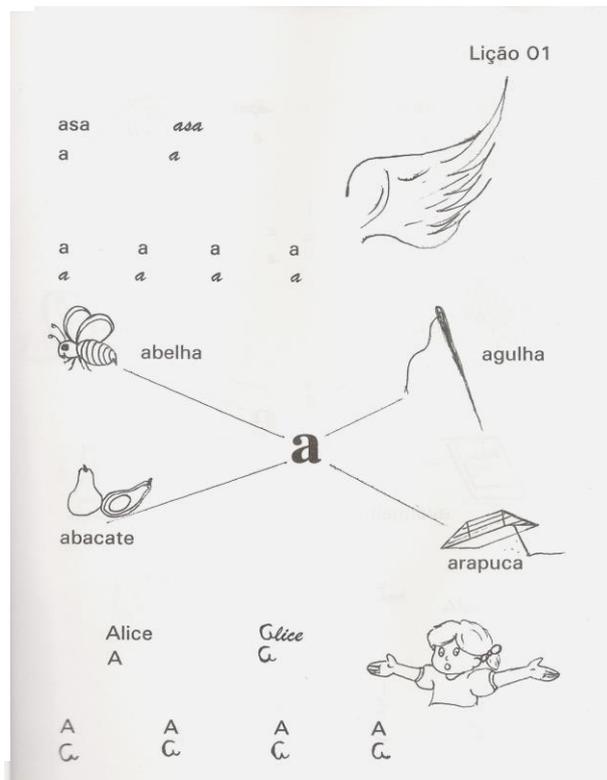
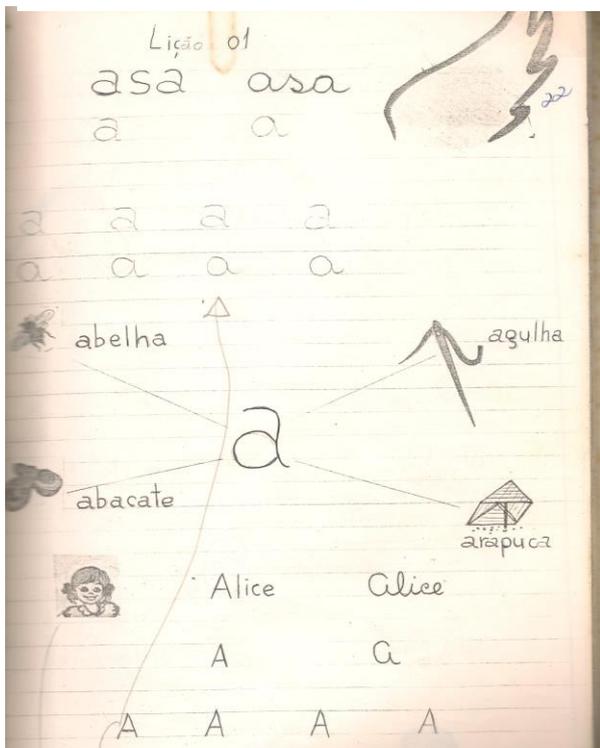
Elaboraram esse material, a partir de seus anseios de professoras e, corajosamente, ousaram pleitear ao Poder Público a editoração da cartilha. Importante salientar que, apesar de haver, no Plidef, o sistema de investimento para coedição de publicações de cartilhas regionais, não foi isso que as motivou, até porque elas desconheciam essa possibilidade. Na verdade, a publicação da cartilha *Aprendendo no sítio*, em coedição, foi algo inusitado, visto que o orçamento para 1984 já estava elaborado e nele não constava essa ação. Tanto é que, mediante a repentina demanda, foi

necessário alterar o Plano Anual de Aplicação da Sedu, incluindo na ação que corresponde a produções e compras de materiais didáticos para aprendizagem dos alunos de 1ª e 2ª série para a zona rural, a despesa com a confecção da referida cartilha. Não constava, na previsão do plano da Sedu, a elaboração de uma cartilha regional, o que nos leva a afirmar que a sua editoração foi uma coincidência com a conjuntura da época.

As professoras elaboraram a cartilha em mimeógrafo a tinta e encaminharam à Sedu, conforme Figuras 49 e 50. Na Figura 49, exibimos a cartilha, confeccionada manualmente e reproduzida em mimeógrafo. Na Figura 30, exibimos a mesma página, porém editada em gráfica, com todo o aparato técnico de editoração. Comparando as duas figuras, observamos que as características originais da cartilha foram mantidas.

Figura 49 — Lição 1 da cartilha mimeografada

Figura 50 — Lição 1 da cartilha editorada



Fonte: *Cartilha Aprendendo no sítio* (1984).
Acervo: Secretaria de Estado da Educação.

A cartilha *Aprendendo no sítio* preservava algumas características do homem do campo, mas não entrava na discussão dos problemas sociais, políticos e

econômicos que envolviam a vida cotidiano do homem da zona rural. Seu objetivo era o ensino da mecânica do ler e escrever e, para isso, usava o método de silabação, cuja base de leitura consiste na codificação e decodificação (Figuras 51 e 52):

Figura 51 — Lição 19 da cartilha *Aprendendo no sítio* (mimeografada)

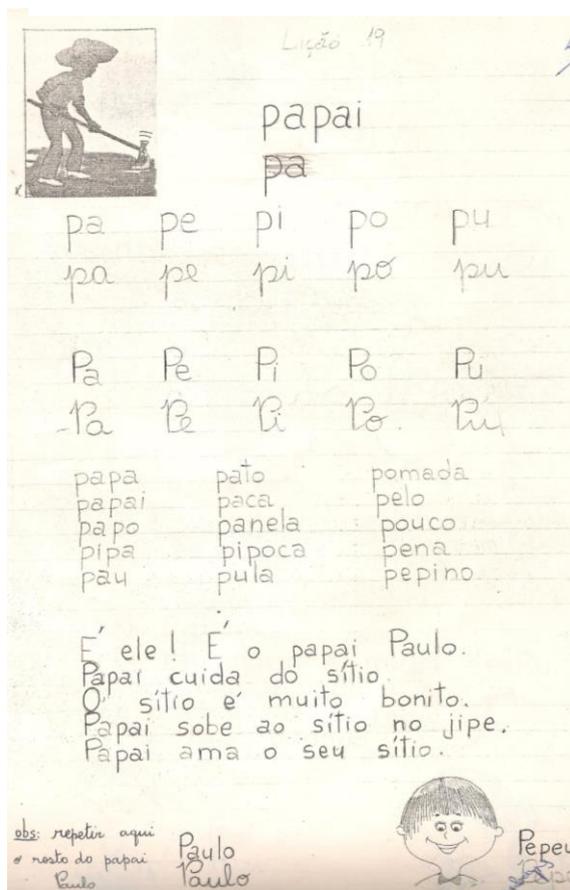
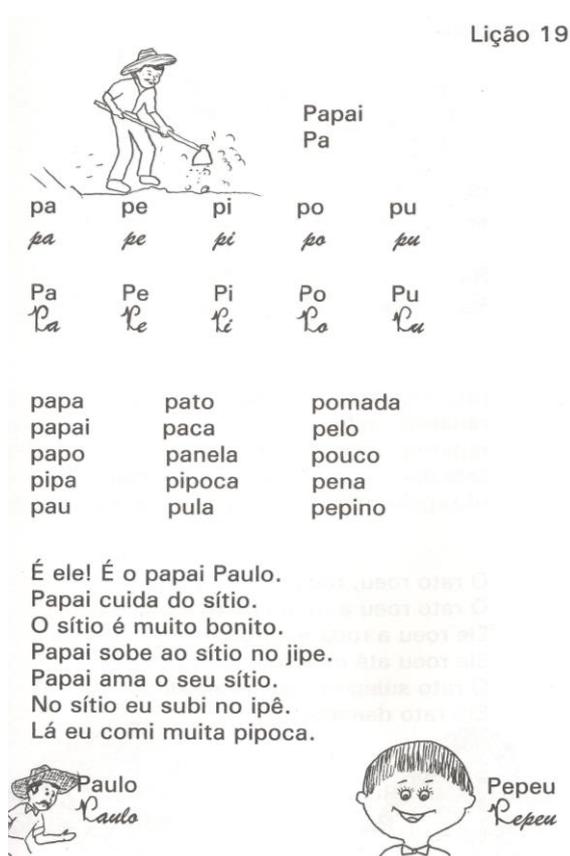


Figura 52 — Lição 19 da cartilha *Aprendendo no sítio* (editorada)



As vozes dessas professoras e autoras mudaram os rumos de alguns investimentos da Sedu e, mesmo sem serem convidadas ou provocadas pela Sedu, ousaram fazer e propor algo que pensavam poder colaborar com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita do aluno campesino. Conforme mostra a entrevista com uma das autoras da cartilha em discussão, antes de irem atuar na instância técnica da administração, eram professoras do meio rural e, por isso, sentiam a necessidade de pensar uma cartilha de ensino da leitura e da escrita que contemplasse a cultura do homem do campo. Elas tinham razão porque essa era uma grande lacuna nos livros didáticos. O trabalho delas foi um movimento que nasceu na escola que atendia alunos do meio rural e ganhou legitimidade e reconhecimento externo como o de

uma empresa de grande porte no Estado, de um ilustre representante da Justiça, da diretoria do Sindicato da Ufes e dos próprios professores da região norte do Espírito Santo, onde concentra um grande número de escolas rurais.

Todo esse movimento, obviamente, ganhou repercussão e despertou o interesse do secretário de Educação, Wilson Haese, em acolher a proposta das professoras autoras. Foi uma iniciativa inusitada, com um desfecho também inusitado. Sem dúvida, iniciativa como essas deveriam ocorrer mais vezes em nosso sistema de ensino. Infelizmente, não temos dimensões das tantas práticas criativas que se desenvolvem no interior das salas de aula de alfabetização nas escolas públicas e que não ganham visibilidade. Perguntamos, então, por que não dar visibilidade a essas práticas, a esses autores? Não seria essa uma das saídas para melhorar os índices de alfabetização?

O nosso trabalho aponta, como eixo central, o desenvolvimento de ações em torno da melhoria do ensino, combatendo o fracasso escolar. Nessa direção, o Espírito Santo, assim como o Brasil, envolveu-se em uma política de distribuição de livros. Aliada à política de distribuição de livros didáticos, caminha, também, uma proposta de currículo. Convém saber, sob as novas bases do ensino, como se configurou a política de currículo na alfabetização.

5.2 O CURRÍCULO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Este tópico tem por objetivo identificar os currículos que foram elaborados no Espírito Santo para atender aos princípios da inovação do ensino preconizados na nova Lei nº 5.692/71 e analisar as bases teóricas e epistemológicas que os orientaram. Dessa forma, o nosso foco é o currículo voltado para a alfabetização. Como forma de melhorar os índices de alfabetização, a reforma curricular foi uma das ações desenvolvidas sob as bases teóricas e epistemológicas da nova estrutura do ensino de 1º grau. No processo de política de ajustes da educação à reforma do ensino, o currículo, além de ganhar uma Diretoria própria no atual organograma da Secretaria de Educação, assume uma função de direção do ensino. Sob a gestão do governador Arthur Carlos Gerardt Santos (1972-1975), iniciou-se um processo de

elaboração e implementação de uma nova proposta curricular (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975).

De conformidade com a política de desenvolvimento socioeconômica adotada pelo País, o MEC traçou o seu Plano Setorial nº 72/74, com os projetos prioritários, dentre os quais o de reformulação de currículos. Essa ação se deu em decorrência das constatações de recorrentes fracassos escolares, principalmente na 1ª série. A Lei nº 5.692/71 atribuiu tal reformulação ao caráter de urgência, uma vez que fundiu os cursos primário e ginásial em um Bloco Único, conhecido como o ensino de 1º grau. Conjugou a esse grau de ensino terminalidade e continuidade, conferindo ao 2º grau caráter profissionalizante. O novo, currículo, denominado currículo pleno, incluía um núcleo comum em âmbito nacional e uma parte diversificada.

Com base nas orientações nacionais, a elaboração da proposta curricular, no Estado, teve início em novembro de 1972, e foi identificada no *Plano de Aplicação dos Recursos do Salário Educação Quota Federal*, no *Projeto 4*, denominado *Reformulação de Currículos do Ensino de 1º Grau*. “A implantação do ensino de 1º Grau, em consonância com o espírito de renovação contida na legislação em vigor, torna imperiosa a reformulação de currículos” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1972, p. 106). Como afirma Apple (2008, p. 59), a educação tem uma ligação íntima com a política da cultura, uma vez que: “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”. Refletindo com esse autor, o currículo que ora se configura é uma *tradição seletiva*, resultado da seleção do grupo que ocupava postos de decisão política, acerca do que consideravam como conhecimentos válidos para o povo. Dito de outra forma é uma autorização sobre o que pode ser aprendido.

A elaboração, implementação, acompanhamento e implantação de um novo currículo exigiu um engendramento administrativo tal, de forma que a Proposta Curricular de 1ª a 8ª série chegou às escolas em 1974, conforme Circular DDRH, nº 2, de 15 de fevereiro de 1974, da Divisão de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Secretaria de Estado da Educação.

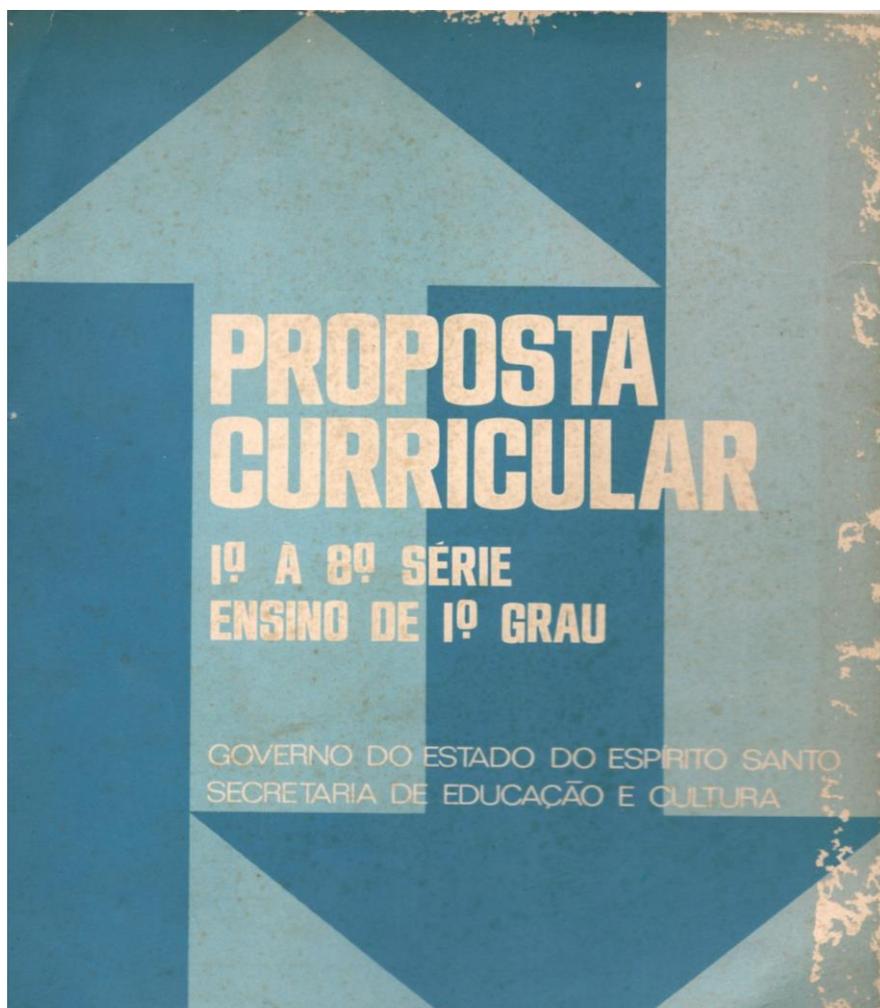
Nessa CI, sob o lema de inovar o ensino, foi desenvolvido um projeto de *Treinamento e Aperfeiçoamento às Escolas de Pessoal*, denominado *Programação do Curso de Inovações Curriculares*, com carga horária de 120 horas, 42 horas reservadas a Fundamentos de Currículo e 78 horas destinadas a Estudos do Currículo por Área. Justifica que, em necessidade de atender aos objetivos da “[...] Reforma do Ensino no Estado e no País, o curso de ‘Inovações Curriculares’ vem atender as exigências da nova filosofia da proposta curricular, prestando-se a atualização do professor no conhecimento do Currículo que será implantado no estado do Espírito Santo” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974, p.1, grifo nosso).

Esses cursos tinham por objetivo o conhecimento da Nova Proposta Curricular de 1ª a 8ª séries do 1º grau, elaborada pela equipe de Currículo da Divisão de Currículo e Supervisão da Secretaria de Educação e Cultura. A implantação da nova proposta pretendia uma mudança não somente na dinâmica do trabalho educativo mas, sobretudo, na mentalidade do professor. Considerava, então, que a formação do professor era imprescindível para que houvesse sucesso na aplicação da nova proposta nas escolas.

Fazendo jus à lógica burocratista e de controle do Regime Militar, foi desenvolvido o Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Proposta Curricular. Para isso, foram selecionadas as escolas que também estavam envolvidas no projeto *Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo de Ensino Aprendizagem*, ou seja, aquelas que apresentavam índices elevados de evasão e repetência nas 1ª, 2ª e 5ª séries.

A Proposta Curricular, objeto dessa avaliação, em consonância com as “[...] prescrições constantes nos Arts. 4º a 16 da Lei nº 5.692/71, evidencia a preocupação de instrumentalizar o ensino com os meios e métodos adequados de modo a atingir os objetivos fixados nos Art. 1º da Lei nº 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional)” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1972, p. 140) (Figura 53).

Figura 53 — Proposta Curricular de 1ª a 8ª série



Fonte: SEDU (1974).
Acervo: Pessoal.

À luz dessa proposta, o currículo é identificado como um dos elementos básicos da Reforma do Ensino e, por isso, busca imprimir, uma nova filosofia de educação que possibilitasse melhorar a qualidade do ensino. Assim, em sua parte introdutória, com base no índice de evasão e repetência, conclui que as escolas não têm atendido às necessidades e interesses dos alunos e uma das causas é a metodologia, por esta não levar em conta as fases do desenvolvimento da criança. Com isso, exige-se dela mais do que pode produzir (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974). Afirma, ainda, que tal proposta visa a atender ao interesse e maturidade da criança, por basear-se nos estudos modernos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, principalmente na Teoria Genética de Jean Piaget.

Encontramos em Zotti (2004, p. 179) o esclarecimento sobre como se organizava um currículo. Levava-se em conta o desenvolvimento das “[...] matérias ‘da maior para a menor amplitude, [da formação geral para a formação específica e o seu escalonamento progressivo em] atividades, áreas de estudo e disciplinas que reflete os princípios da psicologia evolutiva de Piaget”.

Na parte que trata da apresentação da proposta curricular, encontramos o quadro abaixo, extraído do livro *Piaget na sala de aula*, de Hans G. Furth (Quadro 2):

Quadro 2 — Estágio de desenvolvimento segundo Piaget

ESTÁGIO	COMEÇO	ATIVIDADES TÍPICAS
Sensório-motor	Nascimento	Percepção, reconhecimento, coordenação meio-fim
Pré-operatório	1 - 2 anos	Compreensão de relações funcionais, jogo simbólico
Operatório-concreto	6 - 7 anos	Estruturas invariantes de classes, relações, números
Operatório-formal	11 - 13 anos	Pensamento lógico ou hipotético

* Furth, Hans G., *Piaget na Sala de Aula*, tradução de Donaldson M. Garschagem, Forense, Rio, 1970.

Causaram-nos estranhamento as divisões expostas das etapas do desenvolvimento cognitivo, principalmente nas classificações que se referem aos dois primeiros estágios. Por isso, recorreremos à fonte de onde foi extraído para entender melhor. A explicação para o fato de se atribuir apenas zero ano para o período sensório-motor, segundo Furth (1972), é porque Piaget emprega a palavra “operação” apenas *no sentido estrito* e designa como *pré-operatório* o período de transição entre os estágios sensório-motor e operatório. Mais adiante, as etapas passaram a ter um escalonamento diferente.

O livro em discussão é escrito em forma de cartas dirigidas ao professor orientando a prática da sala de aula de acordo com as etapas do desenvolvimento cognitivo do aluno e foi esse mesmo livro que serviu de base para a condução dos processos de elaboração do novo currículo e também para as formações dos professores no Espírito Santo. Em seu arcabouço teórico, o livro defende que a construção do conhecimento, por parte do sujeito humano, se dirige no sentido de alguma medida de objetividade.

Ao contrário da música e de outras atividades criativas, a construção subjetiva da inteligência lógica conduz a um sistema de regras estável e consistente. Essas regras impõem-se por si mesmas sobre o sujeito cognitivo, não como normas ditadas do exterior, mas como parte do aspecto objetivo do sujeito humano. Expressam aquele aspecto objetivo numa forma explícita sobre a qual a pessoa adulta pode refletir (FURTH, 1972, p. 44).

A teoria de Piaget oferecia condições para se pensar em um currículo, cujo ensino fosse programado de acordo com os estágios de desenvolvimento. Furth (1972) justifica a aplicação dessa teoria no ensino primário, afirmando que é nessa fase de ensino que deve ser proporcionada à criança uma experiência espontânea de sucesso, exigida pela sociedade, antes que *atinga a idade da reflexão*, ou seja, a fase da operação formal. Propõe que o objetivo principal da escola primária é fortalecer o pensamento da criança, pois ele constitui a base sobre a qual se assenta a aprendizagem de qualquer disciplina. Para isso, sugere que, se a meta da “[...] educação for realçar e alimentar a capacidade mental da criança, a escola não pode considerar a competência no ler e escrever como critério imediato de sucesso” (FURTH, 1972, p. 23). Preocupando-se com o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança, nos primeiros anos de escolaridade, pode-se esperar que a “[...] criança compreenderá espontaneamente o valor da leitura e aprenderá a ler com a facilidade e autodidatismo de muitas crianças que ainda não têm idade escolar, mas em cujos lares a leitura é atividade rotineira” (FURTH, 1972, p. 23). O pensamento é o alicerce sobre o qual se efetiva a aprendizagem.

Nesse momento, a aplicação da teoria de Piaget na sala de aula torna-se orgânica nas políticas de educação, por meio do novo currículo. Tal organicidade atende a uma exigência da Lei nº 5.692/71, em que a divisão do currículo deve ser em áreas

de estudo, disciplinas, atividades centradas nas fases de desenvolvimento dos educandos.

Adequar o currículo às etapas do desenvolvimento cognitivo da criança seria uma alternativa encontrada para melhorar o índice de aprendizagem dos alunos, porque o ensino acompanharia, harmoniosamente, a maturação biológica dos estudantes. Agindo assim, o ensino estaria compatível com as condições de aprendizagem e, conseqüentemente, haveria sucesso escolar. Com base no processo de desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget, a Proposta Curricular de 1ª a 4ª série definiu os objetivos a serem alcançados, cujo desejo era propiciar ao aluno oportunidade de fazer, de agir e de alcançar seu próprio crescimento.

Mesmo seguindo a Psicologia Evolutiva de Piaget, o texto introdutório da Proposta Curricular assinala, como uma das suas mais importantes características, a flexibilidade, evitando indicações metodológicas para não tolher a liberdade e a criatividade do professor. Inclui, nessa flexibilidade, a seleção dos métodos de alfabetização de acordo com as possibilidades e capacidades dos alunos. A proposta curricular apresenta uma organização que leva em conta o desenvolvimento dos conteúdos pensados na perspectiva do maior para o menor, do geral para o específico, e sua divisão é escalonada em atividades, áreas de estudos e disciplinas.

Na parte específica de alfabetização, detalha os objetivos e atividades de comunicação e expressão, que se dividem em: Comunicação Oral e Audição e Leitura e Expressão Escrita. Para essa área, há uma expectativa de que, ao final da 1ª série, o aluno seja capaz de:

- Participar, com espontaneidade, de atividades de comunicação oral e ter habilidade de audição:
 - Esperando sua vez para falar
 - Dando atenção a quem fala
 - Organizando seu pensamento colaborando com sugestões
- Expressar oralmente suas ideias em frases simples, pronunciando corretamente as palavras.
- Ler com compreensão e desembaraço períodos simples, observando quando for o caso:
 - Originalidade

- Organização lógica das ideias.
- Usar com relativa correção:
 - Grafia
 - Sinais de pontuação (!?)
 - Letras maiúsculas
 - Parágrafos
 - Concordância de gênero e número
- Ter um vocabulário mais amplo nas atividades de linguagem oral e de escrita.
- Dar aos seus trabalhos boa apresentação:
 - Legibilidade
 - Limpeza
 - Margem (PROPOSTA CURRICULAR, 1974, p. 8).

A primeira questão que nos chama a atenção é a nova denominação *Comunicação e Expressão*. O Parecer nº 853/71, que fixou o Núcleo Comum, no currículo, “[...] definiu melhor o tratamento metodológico que deve receber esse conteúdo, ao assimilar o sentido que a presente reforma atribui aos termos *atividades, áreas de estudos e disciplinas*” (ROMANELLI, 2003, p. 242, grifos da autora). O núcleo comum para as séries iniciais, 1ª a 4ª série, foi dividido pelas atividades de Comunicação e Expressão e Integração Social.

Assim, a Comunicação e Expressão no currículo estadual fixa os objetivos a serem alcançados, cabendo aos professores buscar estratégias de ensino compatíveis com os conteúdos trabalhados. O eixo proposto para a alfabetização é a leitura, a oralidade e o sistema da escrita, cabendo aos professores elaborar os métodos de ensino mais adequados a si e à sua turma. Zotti (2004, p. 165), ao analisar os documentos do Conselho Federal de Educação, constatou que a centralização e o detalhamento técnico eram maiores do que as regulamentações anteriores e isso se deu devido “[...] à tendência tecnicista que permeou todas as ações educacionais nesse período”.

Conforme os objetivos apontados em Comunicação e Expressão, o processo de alfabetização seria reforçado pela maior variedade possível de experiências proporcionadas às crianças, tais como: conversas, leituras, observações, relatórios, dramatizações, excursões, entrevistas, histórias, composições criadoras, jogos, brinquedos, danças, música, demonstrações, organização e funcionamento de cantinhos. Assim, o método poderia ser o de palavração, misto, sentencição,

contos e fônico. Enfim, esses eram os métodos em voga na época. Mas, destes, qual foi o método de maior repercussão no Estado?

Como dito, as escolas da rede estadual selecionadas para a implantação do novo currículo participariam de treinamentos para a sua aplicação e, ainda, seriam “[...] supervisionadas pelas equipes técnicas da Divisão de Currículo e Supervisão” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 2). Para garantir a eficiência desse currículo, foi elaborado um *Projeto de Acompanhamento e Avaliação do Currículo* (1975), a fim de corrigir os possíveis desvios e adotar medidas corretivas.

Na parte introdutória do presente projeto, ele já enuncia claramente a que corrente teórica serve, dizendo ser um *trabalho pioneiro, aberto a críticas e reformulações, fruto do esforço de uma equipe imbuída do propósito de garantir a continuidade e desenvolvimento das tarefas que vem desempenhando, esperando que o empirismo inicial seja cada vez mais racionalizado em trabalhos futuros*. Essa citação evidencia que, com base nas práticas consideradas exitosas, conformaria um modelo de educação, centrado nessas práticas, para todo o Espírito Santo. Essa avaliação daria à equipe da Sedu subsídios para a operacionalização e implementação do novo currículo, nas escolas.

Para a consecução do diagnóstico, partiu-se dos objetivos e atividades, previstas em cada área, *de aspectos fundamentais da aprendizagem que irão influenciar a aprovação e retenção dos alunos*. Pretendemos, nesta análise, conhecer esses aspectos, considerados fundamentais, na área de Comunicação e Expressão, para a 1ª série. Esse projeto está ligado à proposta educacional na época em que o objetivo era melhorar o índice de aprovação e, conseqüentemente, resolver o problema do fracasso escolar.

Para isso, foram selecionadas as seguintes séries: as classes de 1ª série, por ocorrer, nesse nível de ensino, o maior índice de reprovação; 2ª série para verificar a “[...] adaptação das experiências adquiridas, anteriormente pelo aluno à nova Proposta Curricular” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975); as da 5ª série, visto

que, nessa série, foram inseridos novos professores formados em Estudos Adicionais²⁹ e, por último, classes de 8ª séries.

O acompanhamento e avaliação consistiam no registro dos resultados obtidos por meio da verificação da compreensão e aceitação do currículo proposto pelos educadores, no acompanhamento e avaliação de alguns aspectos de cada matéria do núcleo comum e na identificação de estratégias utilizadas pelos professores na execução de aspectos da Proposta Curricular (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975).

Visto que o objeto de nossa pesquisa é a alfabetização de crianças, queremos saber, pelo processo de acompanhamento e avaliação do novo currículo, que proposta de alfabetização se configurou para o delineamento das práticas dos professores, sob a vigência da nova estrutura do ensino de 1º grau.

Assim, na avaliação da 1ª série, na área de Comunicação e Expressão, os alunos deveriam mostrar compreensão e interpretação de um texto escrito. Esse texto deveria ser uma pequena estória contada pelo professor. Interessava observar, para avaliação do currículo, se as crianças estavam lendo com compreensão esses pequenos textos e se interpretavam uma pequena “estória” contada oralmente pelo professor. A metodologia aplicada foi por amostragem de municípios e de estabelecimentos. Quanto à seleção dos municípios, foi utilizado o seguinte procedimento:

Para o desenvolvimento do projeto em classes de 1ª séries foram sorteados 6 (seis) municípios dentre os 14 municípios alvos da implantação sistemática do ensino de 1º grau pela SEC, a saber: Afonso Cláudio, Cariacica, Castelo, Luna, Serra e Vila Velha, que compreende cerca de 11% dos 53 municípios existentes no estado, que acreditamos ser representativo da população geral (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 4).

Com referência à seleção dos estabelecimentos de ensino:

²⁹ Eram professores que haviam cursado o 4º ano de Magistério. Esse curso conferia aos educadores o direito de lecionar determinadas disciplinas para alunos de 5ª e 6ª série.

Para o estudo de 1ª e 2ª séries nos municípios que possuíam mais de 2 (duas) escolas foram sorteadas duas do total. Onde havia uma ou duas escolas foram consideradas as unidades existentes. A amostra definida corresponde a cerca de 20% da totalidade de escolas relacionadas (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 4).

Para a avaliação do currículo, foram utilizados questionários direcionados à escola, a professores e a orientadores (supervisores) e testes de leitura e escrita para as crianças. Para os testes de leitura, na 1ª série, foram enviadas instruções por escrito aos professores, alertando que não era o professor que estava sendo avaliado, mas sim a Proposta Curricular e, por isso, ele deveria ser *justo* para que fosse possível constatar se a Proposta Curricular estava sendo adequada ao *nível dos alunos*. Como vimos, os níveis foram pensados, na proposta, de acordo com as etapas de desenvolvimento cognitivo elaboradas por Jean Piaget.

O professor deveria aplicar um teste a cada dia. Cada texto consta de três ou mais perguntas que devem ser respondidas pelos alunos, seguindo as seguintes orientações:

- a) – Os alunos deverão fazer a leitura silenciosa no período de 15 a 20 minutos e não poderão responder às perguntas enquanto não terminarem a leitura.
- b) – O professor não deverá exigir que todos os alunos respondam o texto nº 03 se os alunos não tem desenvolvimento suficiente para ler uma história com um índice maior de dificuldade.
- c) – Após a leitura do texto, os alunos deverão responder às perguntas, podendo ao mesmo tempo consultar o texto.
- d) - O professor não deverá ajudar os alunos na leitura, assim como não permitir o contato de um aluno com o outro a fim de que se obtenha melhor resultado.
- e) – Toda recomendação deverá ser dada antecipadamente contribuindo para melhores condições emocionais dos alunos na realização desta tarefa (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 84-85).

O uso da leitura silenciosa foi uma estratégia utilizada para comprovar se os alunos sabiam ler de fato. A evidência desse saber seriam as respostas às perguntas, sobre questões explícitas no texto. Desse modo, a leitura oral não foi utilizada, permanecendo apenas a leitura silenciosa. As crianças deveriam, ainda, responder às perguntas sobre os textos por escrito.

O teste 1 é composto por um texto com quatro orações sem título, com prevalência do fonema “p”, e por quatro perguntas que possibilitavam a verificação da habilidade de identificar pormenores do texto. Pondera o relatório que esse texto era considerado o mais fácil por não apresentar nenhuma dificuldade, ou seja, as palavras são compostas por consoante-vogal e consoante-vogal-vogal. Apenas uma (*faz*) é formada por consoante-vogal-consoante (Fig. 54).

Figura 54 — Teste 1

TESTE 10

ESCOLA: _____

ALUNO : _____

PROFESSOR: _____

DATA: _____

TEXTO Nº 01

Paulo deu uma panela a mamãe.
O cabo da panela é de pau.
Mamãe faz pipoca na panela.
A pipoca pula _____ pula.

a) O que Paulo deu a mamãe ?

b) De que é o cabo da panela ?

c) O que mamãe faz na panela ?

d) Como faz a pipoca ?

Fonte: Sedu, (1975).
Acervo: Sedu.

Esse teste era elaborado e organizado apresentando dificuldades gradativas nas questões que visavam à habilidade de identificar pormenores. Entende-se por gradação uma progressão por graus sucessivos de frases curtas, formadas por sílabas até então estudadas, seguindo o modelo das cartilhas utilizadas na época. A ideia era tornar algo complexo, como o ensino da língua, em fator simplificador que facilitasse o entendimento bem como o sucesso nos resultados dos testes.

Consideramos importante, com a compreensão que temos hoje da língua, problematizar, sem nenhuma intenção de julgamento, mas de reflexão, apenas, sobre o que se concebia na época como *fácil*. Questionamos: fácil para quem? O fonema /p/ e a letra “p” pode ser considerado fácil por possuir correspondência biunívoca e, por isso, não têm as complexidades de outros fonemas. Contudo, mesmo assim, as correspondências som-letra são por natureza complexas e isso não é fácil para as crianças que estão na fase inicial de apropriação do sistema de escrita. Exemplificando essa complexidade, destacamos no “texto” as ocorrências da letra “o” que representam pelo menos duas vogais diferentes: [ɔ] em *pipoca*; e [u] em *cabo* e *Paulo* (lembrando que a vogal [u] também é representado pela letra <u> na palavra *uma*). A letra <e> representa três vogais diferentes: a vogal [e] na palavra *deu*, a vogal [ɛ] na palavra *panela* e a vogal [i] na palavra *de* (lembrando que a vogal [i] também é representada pela letra <i> na palavra *pipoca*). A letra <a> representa a vogal oral aberta na palavra *cabo*; a vogal mais centralizada em sílabas não acentuadas, como *uma*, *da*, *pipoca*, *pula*. Na palavra *panela*, ocorrem duas versões da vogal aberta centralizada, a primeira com um pouco de nasalização – diferente da nasalização na primeira sílaba da palavra *mamãe*, em que duas ocorrências da letra <a> são nasalizadas, mas a segunda faz parte de um ditongo, portanto o contexto fonético é levemente diferente, e é sinalizada com til, enquanto a primeira letra não possui o til, mas também é fortemente nasalizada. Portanto, encontram-se vários graus de nasalização nessas quatro linhas do texto, o que sempre camufla a qualidade da vogal, complicando a sua identificação. Dependendo do dialeto do aprendiz, a palavra *faz* pode ser pronunciada como ditongo ou não, assim, podemos ter um exemplo de ditongo não marcado pela ortografia (*armazém*), ditongos marcados pela ortografia (*deu*, *pau*) e ditongos nasalizados (*mamãe*). Dessa forma, o texto, aparentemente fácil, apresenta complexidades linguísticas que envolvem compreensões das correspondências entre grafemas e sons. Entretanto, a noção de

difícil ou fácil estava ligada, ainda, nesse período, ao número de letras que uma sílaba contém e, portanto, eram consideradas fáceis palavras constituídas por sílabas compostas com consoante-vogal, denominadas sílabas simples.

Segundo mencionamos, as perguntas relativas ao texto verificavam a capacidade das crianças de identificar pormenores. No entanto, se analisarmos as perguntas, verificaremos que elas avaliam a capacidade de identificar informações explícitas no texto. Na chave de correção do Teste 1, constavam as seguintes possibilidades de respostas às perguntas:

TEXTO 01

- a) – Panela ou uma panela ou deu uma panela a mamãe.
- b) – Pau ou de pau ou o cabo é de pau ou o cabo da panela é de pau.
- c) – Pipoca ou faz pipoca ou faz pipoca na panela.
- d) – Pula... pula ou pula ou a pipoca pula (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 86).

A chave de correção não abria espaço para outras possibilidades de respostas, além dessas, até porque esse não era o foco de ensino da língua. Como dissemos, constava da instrução de aplicação ao professor a chave de correção do teste de leitura na 1ª série. Dessa maneira, o professor deveria realizar a correção, ao final da aplicação de cada teste, seguindo as orientações estabelecidas, tais como: se a criança responder de maneira correta, o professor deverá dar (C) e, se errada (E). Após essa correção, o professor deveria preencher a lista de alunos com os devidos resultados e colocá-los em um envelope que, lacrado, seria enviado ao Núcleo Sub-Regional de Supervisão (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975).

A forma de antecipar a fala dos sujeitos evidencia claramente que a intenção era identificar se eles decodificavam e, para isso, bastava que o aluno respondesse ao que estava posto, literalmente, no texto. Uniformizar e disciplinar as falas dos sujeitos não abre espaço para a sintaxe da enunciação, pois deixa de considerar o seu aspecto dialógico entre o narrado e o enunciado. O diálogo é sempre polifônico, inconcluso e inacabado e, nessa direção, ele se abre a possibilidades, quase sempre, imprevisíveis (BAKHTIN, 2003).

No que se refere ao Teste 2, observamos uma equivalência com o Teste 1, quanto à gradação das dificuldades focadas na habilidade de identificar pormenores. Esse teste era composto de três orações, todas afirmativas, e apresentou algumas dificuldades tais como: “nh, pré, mui, gou, co, as, car, in, RO, ho, jê” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 86), conforme apresentamos a seguir (Figura 55):

Figura 55 — Texto 2

TESTE 10

ESCOLA: _____

ALUNO : _____

PROFESSOR: _____ DATA _____

TEXTO Nº 02

Meu gatinho se chama Pretinho.
 Ele é muito levado.
 Hoje ele pegou um pedaço de carne da mesa e subiu no muro.

a) Qual é o nome do gatinho ?

b) Como é o gatinho ?

c) Onde estava o pedaço de carne ?

d) Onde subiu o gatinho ?

Fonte: Sedu (1975).
 Acervo: Sedu.

Os testes continuam a se referendar no que consideram como dificuldades da língua. Problematizamos, ainda, com as nossas compreensões contemporâneas sobre a língua, o que era considerado *dificuldades* no teste. Observamos que as combinações consideradas “dificuldades” nem sempre apresentam correlações muito complexas entre som/letra. Por exemplo, uma vez que o aprendiz associa a combinação “nh” com o som [ɲ], essa correlação é estável e não causará mais problemas. Também a combinação <ou> em <gou> apresenta as mesmas

dificuldades já discutidas em combinações já incluídas no Texto 1 (*Paulo; deu; pau*), sobre o qual se afirmava que ele “não” apresentava dificuldades. Por exemplo, as “sílabas” <co> e <car> confundem as dificuldades relacionadas com a posição da letra <r> com a complexidade da letra <c> - que já apareceu três vezes no primeiro texto (*cabo*; e duas vezes em *pipoca*). No Texto 2, a letra <c> aparece em conjunto com a letra <h> (*chama*) e com cedilha <ç> (*pedaço*), que nem sempre é observada pelos aprendizes. Portanto, a letra <c> pode representar vários sons (como [j] em *chama*; [k] em *carne*; e [s] em *pedaço*). Lembrando que a letra <h> não representa nenhum som no começo da palavra *hoje*, portanto, às vezes, é considerada uma decoração pelos aprendizes, pois ela aparece de vez em quando e não tem uma função clara. Desse modo, as dificuldades são pensadas em termos do número de letras que compõem as sílabas.

Apresentamos, em seguida, a chave de correção do Teste 2 de leitura:

TEXTO 02

- a) – pretinho ou o nome do gatinho é Pretinho ou se chama Pretinho
- b) – levado ou é levado ou é muito levado
- c) – na mesa ou mesa ou estava na mesa
- d) – muro ou no muro ou subiu no muro (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 86).

Conforme comentado sobre o Texto 1, a concepção de linguagem que norteou a elaboração desses testes é a mesma. O objetivo era a compreensão do texto pelo texto, como forma de identificar se os alunos sabiam ler o que havia sido programado pela proposta curricular. Essa forma de avaliar daria subsídios à escola para formar turmas, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.

No Texto 3, há um dado novo. A percentagem de acertos diminuiu em 66%. Nesse teste, exigia-se um grau de complexidade maior sobre o sistema de escrita e de exigência de compreensão. Além de identificar os pormenores do texto, como no Teste 1, as crianças deveriam demonstrar habilidade de tirar conclusões. Nesse momento, era possível verificar a possibilidade de diálogo do aluno com o texto, no sentido de emitir a sua opinião sobre o assunto lido.

O texto era composto de cinco orações, também sem título, com algumas sentenças afirmativas e uma exclamativa, o que configurava uma intenção de diálogo. Esse texto apresentou maiores dificuldades, tais como: “fran, cis, gaio, cha, nho, mui, cum, pri, men, zen” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 17) (Figura 56):

Figura 56 — Texto 3

89

TESTE 10

ESCOLA: _____

ALUNO : _____

PROFESSOR: _____ DATA: _____

TEXTO Nº 03

Francisco tem um papagaio chamado Verdinho.
O papagaio é bonito e fala muito bem.
Todas as manhãs ele cumprimenta Francisco dizendo:

- Bom dia, Francisco.
Como é educado o papagaio de Francisco !

a) Como é o nome do menino da história ?

b) Como se chama o papagaio ?

c) Qual é o cumprimento dado pelo papagaio ?

d) Por que o papagaio é educado ?

Fonte: Sedu (1975).

Acervo: Sedu.

Assim, as dificuldades mencionadas dizem respeito à presença no texto de palavras constituídas por sílabas compostas com consoante-vogal-consoante. Além disso, no texto, aparecem sinais de pontuação, como interrogação e exclamação, diferentemente dos outros dois. Avaliar os alunos dessa maneira mostrava a intenção de conformar uma organização curricular com base na sequenciação de conteúdos, divididos por unidade de ensino, em que os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades eram questões centrais no processo de avaliação da proposta curricular. Assim como para os demais testes, a chave de correção do Teste 3 de leitura compreende as possíveis respostas:

- a) – Francisco ou o nome do menino é Francisco
- b) – Verdinho ou se chama Verdinho ou o nome do papagaio é Verdinho
- c) – Bom dia ou o papagaio fala: Bom dia
- d) – Cumprimenta ou porque o papagaio fala bom dia ou, porque o papagaio cumprimenta.

Apesar de destacar que seria cobrada do aluno a capacidade de emitir opinião, não encontramos esse espaço na avaliação. Participaram desse teste 1.083 alunos com 76% de acertos. Os alunos que não fizessem de 1 a 10 pontos foram considerados analfabetos. No Teste 1, foram avaliados como analfabetos, 182; no Teste 2, 198; no Teste 3, 242. Assim, dos 3.285 alunos submetidos ao teste de leitura oral, 622 foram considerados analfabetos, com percentual de 56%. Sobre esses resultados, não encontramos nenhuma ponderação, no sentido de analisar o que sabiam os alunos que erravam.

O objetivo do teste voltava-se para a análise do desenvolvimento da leitura e da escrita. Para a avaliação da escrita, foi aplicado um “Teste de Comunicação e Expressão – Expressão Escrita – 1ª série” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 90), que constava de uma história composta de nove orações, contendo diálogo. A instrução para a aplicação do referido teste era que o professor lesse a história quantas vezes fosse necessário para que o aluno a reproduzisse com início, meio e fim. Nessa escrita, ele deveria ser avaliado, considerando como aspectos a serem observados: ortografia, uso de letras maiúsculas, sinais de pontuação, parágrafos e, também, na reprodução do texto, não poderia faltar a identificação dos personagens e o local em que ocorre a história.

Havia, ainda, a orientação quanto ao intervalo entre um teste e outro. Assim, após o professor ter aplicado os três testes de leitura, somente no quarto dia deveria aplicar o teste de escrita, observando as seguintes orientações:

- a) Distribua uma folha para cada aluno, peça para eles preencherem o cabeçalho.
- b) Após ter feito isto o professor deverá pedir aos alunos que prestem bastante atenção no que ele vai ler, sem escrever nada.
- c) O professor deverá ler o texto em voz alta pausadamente dando ênfase à história [...] (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 90, grifo do autor).

Seguir o ritual proposto vinculava-se à natureza do teste como unidade de medida e seguir todos os passos na sua aplicação garantiria maior fidedignidade do instrumento. Dentre as orientações, uma delas era que o professor não deveria oferecer nenhum *auxílio à criança*. Continuam as orientações:

d) Todas as explicações deverão ser dadas antes de ler a História para que depois não prejudique o raciocínio do aluno.

e) O aluno poderá dispor do tempo que o professor achar conveniente para realizar a tarefa, o professor deverá recolhê-la, observando se todos os alunos completaram o cabeçalho e depois colocar no envelope, lacrando-o em seguida.

f) A seguir o professor deverá corrigir com todo cuidado possível, demonstrando através do resultado a realidade da avaliação (ESATDO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 90).

O texto que deveria ser lido para as crianças reproduzirem era o seguinte:

No terraço de uma casa Lúcio viu uma gaiola com um lindo passarinho.

O coitadinho estava assustado.

Lúcio disse:

_ Não posso deixar este coitadinho sofrendo assim.

Chamou o dono do passarinho e falou:

_ Por favor eu posso soltar aquele passarinho?

O dono concordou.

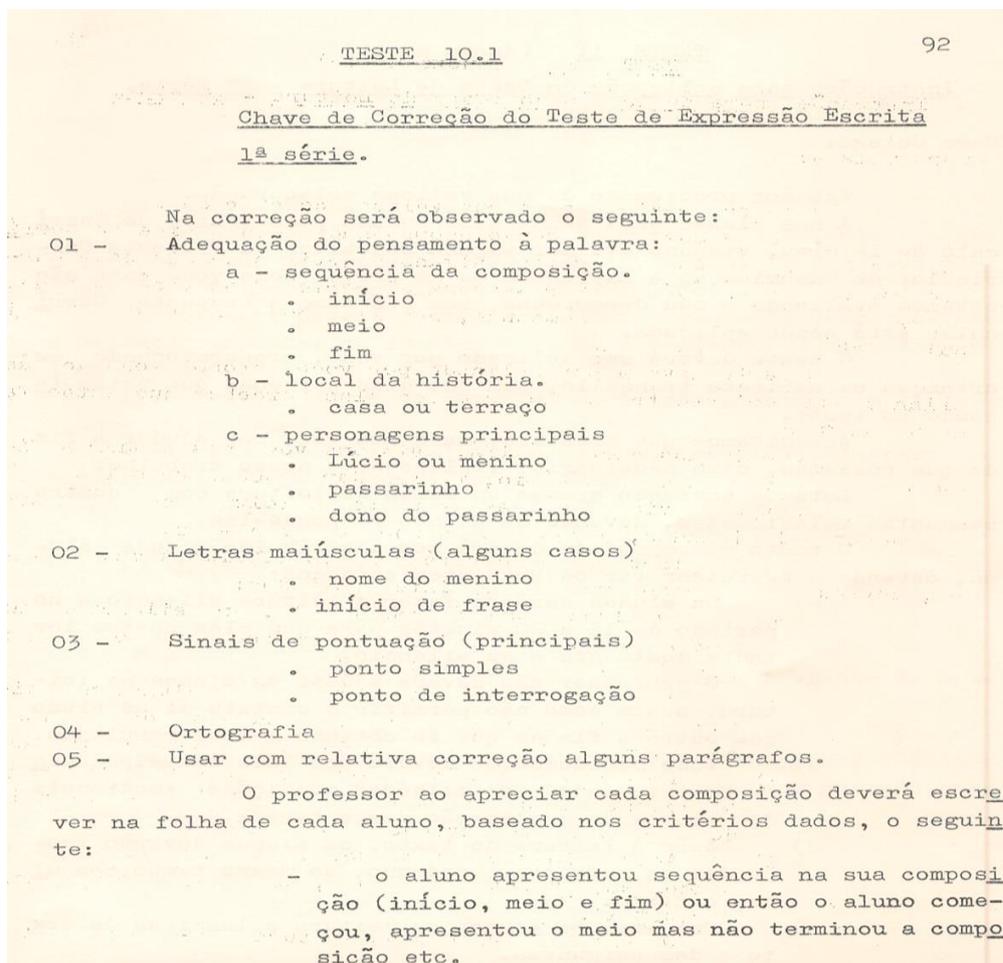
Lúcio abriu a gaiola e soltou o passarinho.

O passarinho cantando parecia dizer:

Muito obrigado (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 91).

Para a análise desse teste, foi elaborada uma chave de correção, para que o professor seguisse criteriosamente (Figura 57):

Figura 57— Chave de correção do teste de Expressão Escrita, 1ª série



Fonte: Sedu (1975).

Acervo: Sedu.

A concepção implícita nesse teste é de reprodução da história. Os alunos não podem criar algo a partir de, mas reproduzir o escrito. A avaliação consistia em analisar se os alunos seguiam a sequência da história, o lugar em que ela ocorreu e os nomes dos personagens. Assim, exigia-se, em primeiro lugar, coerência e coesão do texto e, em segundo lugar, as questões de grafia, acentuação e propriedade vocabular. O teste, então, estava adequado ao que se concebia como “Expressão Escrita”.

A atividade que envolve a interpretação de texto dá mais ênfase aos conhecimentos da língua como sistema do que ao sentido do texto. Esse entendimento é compreensível à época, visto que, no Brasil, as tematizações do trabalho com textos

começaram a ser disseminadas a partir do início da década de 1980, como aponta Mortatti (2000), pelo professor João Wanderley Geraldi. Esse autor compreende o trabalho na sala de aula com textos como um processo contínuo de produção de sentidos, visto que o texto é um “[...] lugar de entrada para [...] [o] diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 2004, p. 22). Para o autor, a utilização do texto como unidade de ensino-aprendizagem é uma forma de concebê-lo como uma porta de entrada para o diálogo entre os textos que cada aluno traz para a sala de aula. Nessa perspectiva, o saber é entendido como os saberes acumulados dos alunos e o saber escolar, ambos articulados por meio do texto, o qual se constitui o campo de atuação comum de todas as áreas de conhecimento. No entanto, como dito, essa não era a proposta da época.

Mediante a aplicação dos testes, houve apuração dos resultados e, posteriormente, foram encaminhadas às escolas as recomendações e orientações. Dos 1.421 alunos, previstos, apenas 878 fizeram o teste de Expressão Escrita. Quanto à adequação do pensamento à palavra, observou-se, na sequência da composição, que 80% dos alunos deram *início* à história, 71% apresentaram *meio*, 63% fim e 71% citaram o local e fim da história. Quanto aos personagens principais, 79% mencionaram os nomes, *Lúcio* ou *menino*, 60% *passarinho* e 64% o *dono do passarinho* dentro dos principais aspectos.

Dos aspectos considerados secundários, observou-se que 67% usaram letras maiúsculas no nome do menino e 60% no início das frases. Quanto aos sinais de pontuação, 57% usaram pontos simples com relativa correção e 21% usaram da mesma forma ponto de interrogação. Com referência à ortografia, 50% dos alunos apresentaram de um a cinco erros, 30% de seis a dez erros e 20% de onze a quinze erros. Finalmente, quanto ao uso de parágrafo, 23% usaram sempre com relativa correção, 22% às vezes e 55% não fizeram uso do parágrafo.

Diante dos resultados das avaliações de leitura e de escrita, concluiu-se que não estava havendo dificuldades em relação à aplicação da Proposta Curricular de 1ª a 4ª série. Recomendou-se que as dificuldades de leitura que não foram superadas na 1ª série deveriam ser retomadas na segunda série. Em Expressão Escrita, sugeriu-

se aos professores desenvolvimento de atividades de expressão oral e audição e também maior atenção à ortografia. Para atender a tais recomendações, foi elaborado e encaminhado às escolas um programa de ensino, objetivando uma melhor aplicação da Proposta Curricular. Apresentamos, abaixo, as sugestões para a 1ª série, na área de Comunicação e Expressão, que se divide em Interpretação de Leitura, Análise Fonética e Expressão Escrita.

Em Interpretação de Leitura, o objetivo central era *ler com compreensão e desembaraço. Para isso, sugeriam-se, como atividades, leitura silenciosa, leituras informais, comentários de pequenos textos lidos e leitura de textos diferentes, além do livro básico.* Como ajuda ao desenvolvimento da leitura, alertava-se para a necessidade de dar ênfase a atividades de audição e comunicação oral, como conversas informais, interpretação de gravuras e histórias, *relatos orais, recitações, transmissão de recados, dramatizações, canções infantis e folclóricas.* Essas atividades eram uma forma de preparar o aluno para a *Comunicação Escrita.*

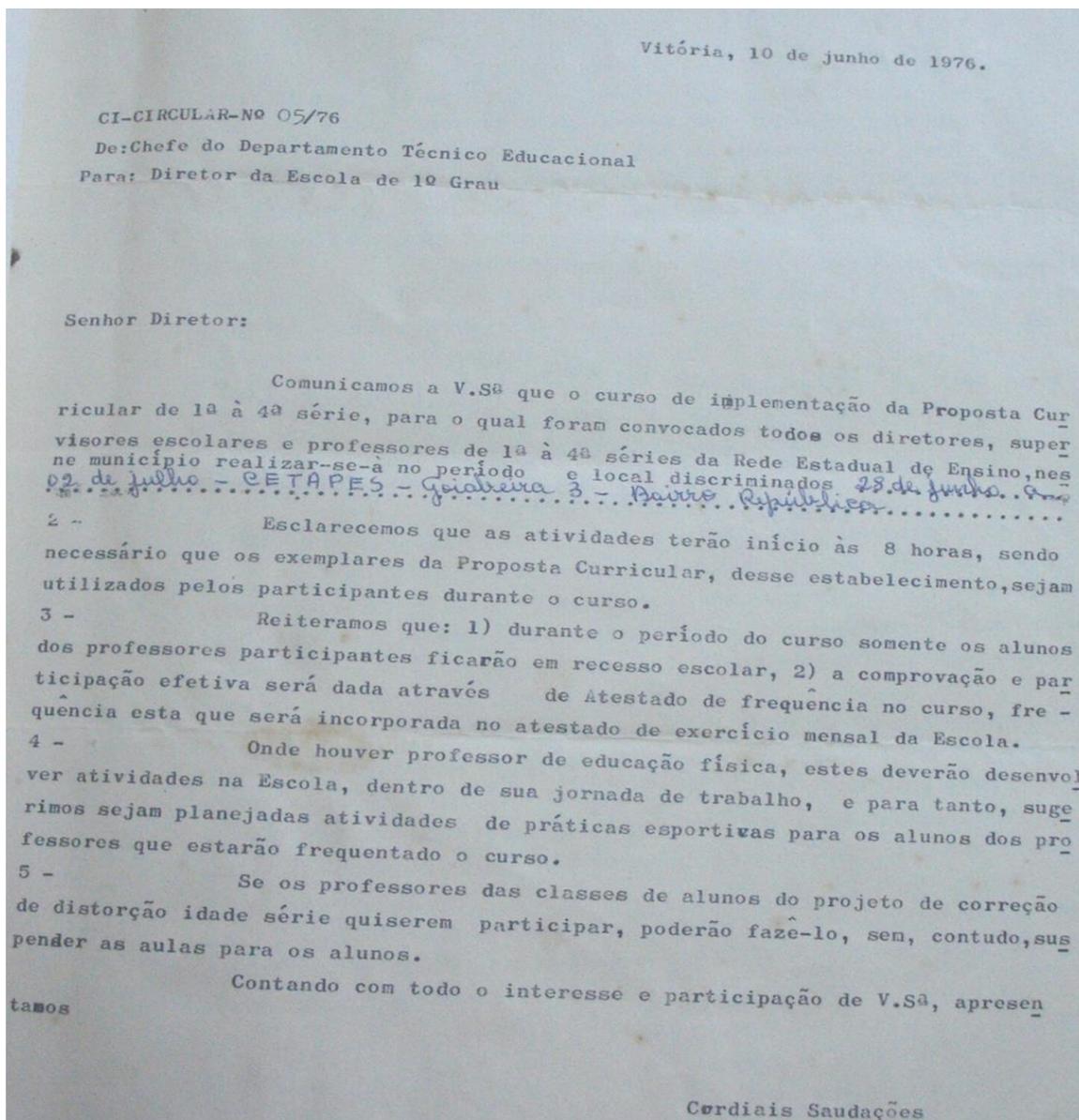
Na Análise Fonética, a ênfase recaía sobre a descoberta pelos alunos dos elementos comuns nas sílabas, caracterizado por consciência fonológica. Informa-se que o estudo da fonética favorece o desenvolvimento de habilidades que são indispensáveis à leitura, pois auxilia na análise de palavras, na pronúncia correta e possibilita conhecer palavras novas. Os alunos são expostos a situações de contato com o objeto do conhecimento e vão construindo as suas análises e levantando as suas hipóteses.

Em Comunicação e Expressão, foi destacado, como objetivo principal, a interpretação por meio da expressão escrita de uma pequena história contada pelo professor. Esse objetivo demandava as seguintes atividades: reprodução escrita de pequenas histórias lidas ou contadas pela professora, objetivando a sequência lógica (início, meio e fim) e construção de frases simples. Podemos apreender, também, que, para escrever um texto, seria necessário que as crianças aprendessem a ouvir o que estava sendo lido. Isso nos leva a pensar que, para escrever um texto ouvido, é suficiente aprender a ouvir. Certamente, ouvir é importante, mas não é suficiente para aprender a escrever.

O programa de ensino proposto às escolas foi o mesmo cobrado nos testes de leitura e escrita dos alunos. Apesar de afirmar que caberia às escolas elaborar o seu currículo pleno, a partir das diretrizes gerais da Proposta Curricular, essas sugestões indicam uma intenção de uniformizar e conformar as práticas de alfabetização em todas as salas de aula das escolas da rede estadual.

Consideramos importante refletir que não houve discussões em torno das dificuldades apresentadas pelas crianças. Havia uma certeza de que a aplicação correta da Proposta Curricular resolveria as *dificuldades de aprendizagem dos alunos*. Conforme Circular nº 05/76 (Figura 58), os dados coletados nesses testes, além de verificar se a proposta era adequada aos níveis de desenvolvimento infantil, davam embasamento para os cursos que foram oferecidos aos professores quanto ao uso e aplicação dos princípios da Proposta.

Figura 58 — Circular nº 05/76



Fonte: Sedu (1976).
Acervo: EMEF "Adão Benezart".

Chamou-nos a atenção o fato de haver uma categoria de professor que não era obrigada a participar da formação sobre a nova proposta curricular. Tratava-se dos professores de classes de alunos de 1ª série, tidos como defasados, ou seja, os de distorção idade-série. Obviamente, a atual proposta não era adequada a esse tipo de alunos, uma vez que eram respeitados os níveis de desenvolvimento cognitivos de Piaget em que desenvolvimento cognitivo e idade se correlacionavam. No caso desses alunos, as suas aprendizagens estavam em desacordo com esse

desenvolvimento e por isso precisavam de um tratamento especial, uma vez que acreditavam haver algum problema em seus processos maturacionais.

O trabalho avaliativo em torno do desenvolvimento do currículo na alfabetização serviu de base para a implementação de novas metodologias no ensino. Com vistas à melhoria do padrão qualitativo com reflexo no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e dentro da ideia de democratização do ensino, ou seja, da universalização do ensino de sete aos quatorze anos, a Sedu realizou o projeto *Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo Ensino-Aprendizagem*. Conforme já tratado neste trabalho, esse projeto voltou-se para a correção das distorções entre série e idade no ensino de 1º grau e visava tanto à promoção dos alunos quanto à ampliação da oferta “[...] com as seguintes metas: - melhoria do Rendimento de 1ª série, envolvendo 200 escolas, num total de 20.849 alunos; - Correção da Distorção Idade-série, abrangendo 129 escolas, num total de 14.434 alunos” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1977, p. 240). O projeto *Novas Metodologias* é considerado, nesse contexto, a âncora sobre a qual se fundamenta o sentido da alfabetização sob as bases do ensino de 1º grau. Isso mostra que, de posse de uma proposta orientadora da educação no Estado, era possível focar nas metodologias de ensino, ou seja, nas práticas de alfabetização para as salas de aula.

O capítulo que ora concluímos ofereceu um panorama sobre a alfabetização na transição do ensino primário ao ensino de 1º grau, evidenciando, no contexto estadual que, sob a nova estrutura propalada, houve a institucionalização de uma cadeia de órgãos, medidas políticas, projetos e intenções que, a partir do alto das instâncias superiores do sistema, faziam descer às escolas e, por conseguinte, aos usuários, sendo estes considerados a ponta inferior dessa cadeia. No que se refere aos princípios teóricos da alfabetização empreendidos pela política educacional do estado militar, esta não sofreu considerável ruptura, mantendo fortemente sua base empirista.

Saviani (2007, p. 362), assinala que, no Regime Militar, não houve “[...] ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, [compreendendo-se] que tenha havido continuidade também na educação”. Afirma, ainda, o autor:

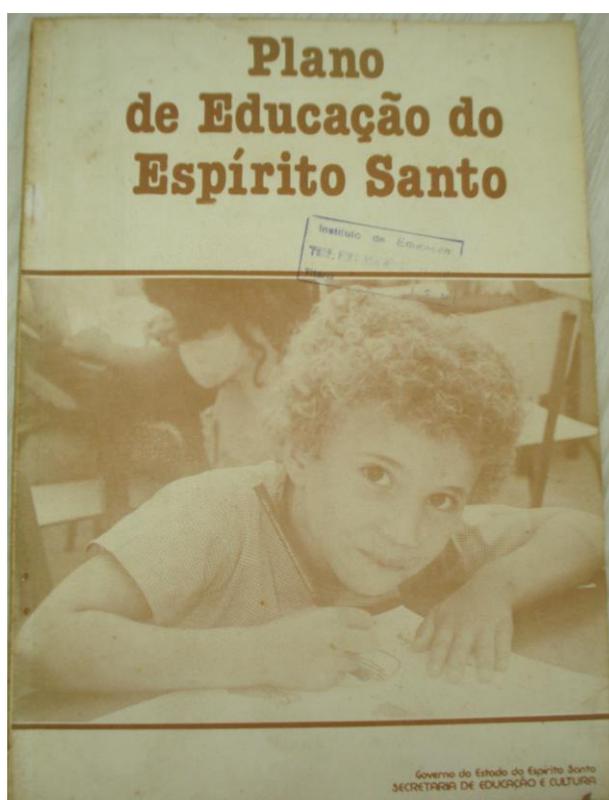
E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. Eis por que não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), exatamente os títulos que enunciavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da independência (SAVIANI, 2007, p. 362).

No Espírito Santo, na década de 1960, a alfabetização estava fortemente marcada por influências da pedagogia escolanovista, cujos livros de alfabetização adotados eram baseados no Método Global que tinha em suas bases a teoria psicológica da Gestalt. Em seguida, com a instituição da nova estrutura do ensino e a elaboração de uma nova proposta curricular, a perspectiva cognitivista, que antes se apoiava na Gestalt, recebeu reforço com a Epistemologia genética de Piaget, porém sob novas bases organizativas e estruturais, a da racionalidade técnica.

6 UM NOVO PLANO DE EDUCAÇÃO (1980-1984): O QUE INOVA NA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO?

Inicia-se a década de 1980 com o mesmo problema anunciado no início da década de 1960, o baixo índice de alfabetização. Em 1980, o Estado elabora um novo Plano de Educação (Figura 59). Expõe, pelas análises estatísticas, a necessidade de providências para a melhoria qualitativa do ensino e a correção das distorções idade-série. Tece críticas aos planos de educação formulados até então, afirmando que não propuseram uma programação especial para as periferias urbanas, de modo a “[...] atender convenientemente este estrato da população, a prevenir problemas de evasão e repetência para os quais a ausência de consideração especial da situação dessas populações tem contribuído” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 23). Relaciona a existência de grande contingente de pobreza com a exigência de atendimento especial ao aluno que frequenta nossas escolas.

Figura 59 — Plano de Educação do Espírito Santo (1981)



Fonte: Sedu (1981).

Acervo: Biblioteca Prof. Fernando Duarte Rabelo.

Como forma de demarcar politicamente uma nova gestão, o Governo denuncia, nesse plano, as condições físicas das escolas, revelando, portanto, que as melhorias feitas até então não foram suficientes para atender às necessidades da educação. “Uma visão da rede mostra, de imediato, a precariedade das instalações físicas e a necessidade de instalação de mecanismos mais ágeis para os serviços de conservação e reparos de escolas” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 23). Dessa forma, no Plano Estadual de Educação, permanece o discurso da denúncia e da culpabilização dos Governos antecessores pelas mazelas educacionais como forma de se eximir de sua responsabilidade atual. Pontua que as condições de funcionamento das escolas em todo o Estado são precárias, visto que exigem investimentos em larga escala e que, “[...] ao longo dos anos, têm sido restritas as operações de conservação e reparos de prédios escolares” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 27). Em vista da grande demanda de expansão e melhoria da rede física, propõe, em sua política de educação, ações voltadas para atender especialmente à população *carente* da periferia urbana e da zona rural.

As ações direcionadas à periferia urbana têm como objetivo geral “Melhorar a produtividade das escolas da periferia da Grande Vitória e atender à demanda total de 1º grau dessas comunidades” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 25). Nesse sentido, os seguintes objetivos específicos são propostos:

- Ampliar as vagas de 1º grau, na região periférica da Grande Vitória, de modo a matricular todas as crianças entre 7 e 14 anos de idade.
- Promover a assistência aos escolares e a melhoria de instalações e equipamentos das escolas de 1º grau da região periférica da Grande Vitória.
- promover o preparo específico dos professores que atuarão na área.
- Promover a melhoria das instalações físicas e dos equipamentos escolares (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1981, p. 25).

Para os *carentes* da zona rural, estabelece, como objetivo geral, “Promover a expansão e a melhoria do ensino de 1º grau em áreas rurais” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 26) e, como objetivos específicos, cita:

- Melhorar as instalações físicas das unidades escolares das áreas rurais.

- Redistribuir a rede física da zona rural de modo a racionalizar a localização das atuais escolas.
- Preparar os recursos humanos para o trabalho nas regiões.
- Promover assistência escolar específica aos estudantes.
- Reajustar os calendários e currículos escolares.
- Promover atividades de expansão e melhoria do ensino rural, como envolvimento especial das prefeituras (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1981, p. 26).

Essa proposta se delineou, tomando por base o Censo Escolar/Pesquisa Socioeconômica de 1977. Os dados revelam um panorama de

[...] escolas de sala única, isolamento do magistério, instalações físicas e equipamentos precários, localização irracional das escolas, professores despreparados, pobreza das famílias, calendário e programa de ensino inadequados, elevados índices de repetência e de evasão e uma oferta educacional limitada – 3 a 4 anos (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 25).

Os dados indicados no Censo serviram para informar a necessidade imediata de “[...] projetos especiais voltados para socorrer tais realidades que traduzem um nível escasso de expansão e qualidade inferior no programa educacional dessas regiões” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 25).

A política educacional do Estado (1980-1984) considera a interdependência entre educação, saúde e cultura. Dessa forma, tira o foco da causa do fracasso escolar da teoria da carência cultural e traz para o conjunto de fatores a questão da carência material dos alunos da periferia urbana e da zona rural. O próprio plano não se mostra favorável à justificativa do fracasso escolar pelo viés cultural e por isso informa sobre a necessidade de se ter cautela quanto à teoria da *carência cultural*.

Em certa medida, a escola deve considerar as demais influências educativas sobre o indivíduo e deve operar no sentido de oportunizar a participação atual nos bens da cultura e nos movimentos culturais. Em consequência, atenção especial se põe, em nível de cautelas e de muitas reservas, à ideia corrente que na chamada educação compensatória, que rotula de ‘defasados culturais’ ou de “deficientes culturais” as crianças oriundas de baixa renda e de ambiente marcado por carência econômica. Essas crianças na escola, apresentam dificuldades para a aprendizagem de programas que estão adequados aos padrões da classe média (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1980, p. 11).

Concorda que o ensino deve se processar na direção de que educação e cultura são elementos do processo de desenvolvimento humano, mas esse desenvolvimento é extremamente possibilitado pelas condições de saúde. Tal constatação conduziu as ações do plano de forma a situar a “[...] alimentação escolar e a boa orientação nutricional como um dos pilares do ensino, tanto mais significativo quanto mais baixa se mostrar a renda familiar dos alunos e mais inferior o nível de desenvolvimento econômico da comunidade” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 11). Alia-se à nutrição a oferta da Educação Física, Programa de Saúde e Educação Artística.

Esse plano reconhece que outro tipo de carência merece destaque, que é a relacionada com a pobreza das crianças que pertencem à classe social de baixo nível de desenvolvimento econômico. “De fato, as famílias, nas periferias urbanas, ocupam, via de regra, ‘barracos’ e não casas residenciais e as condições de miséria favorecem a proliferação de doenças e reinado da fome responde por elevados índices de repetência e de evasão” (p. 24). Correlaciona as condições de pobreza com os baixos índices de aprovação, evidenciando que, no município de Cariacica apresenta 60,49% em Vila Velha, 54,56% de alunos com distorção idade-série. Informa, ainda, que o inchaço ocorre na primeira série.

Para justificar a pertinência desse projeto, a Sedu parte da hipótese de que há correlação entre níveis de renda e rendimento escolar. Faz uma comparação com os resultados da escola particular em relação com os da rede pública, na diferença das aprovações das duas redes. Toma, para isso, o ano de 1980, afirmando que, enquanto, nesse ano, as “[...] instituições privadas alcançaram cerca de 88,7% de aprovação, na rede oficial estadual o percentual de aprovação foi de 77,03% e na municipal 73,87%” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 26). Para melhorar o índice de alfabetização, apesar de não se intitular como proposta compensatória, buscava compensar a carência material das crianças, por meio de reforço na merenda escolar, distribuição de material escolar, escola no período das férias e extensão da carga horária diária do aluno. O público-alvo dessa ação são as crianças de periferia urbana e rural.

Esse plano define os seguintes programas: Educação Pré-Escolar, Ensino de 1º Grau, educação Especial, Ensino Supletivo, Ensino de 2º Grau e Assistência ao

Escolar. Dentro desses programas, encontram-se os seguintes projetos: Cooperação Técnica e Financeira para o Desenvolvimento do Ensino no Município (Pró-Município), Aprimoramento de Recursos Humanos, Atendimento Especial ao Menor, Centros de Integração Rural, Revitalização de Escolas Normais, Centro Integrado de Materiais de Ensino (Cime) e Correção do Fluxo Escolar. Esse plano foi preparado para a educação, tanto na zona urbana quanto na rural. No que se refere à urbana, pretende expansão da oferta de vagas; melhoria das instalações físicas; desenvolvimento do provimento de recurso materiais de ensino; treinamento de professores; expansão das séries de 5^a a 8^a; recuperação de prédios e instalações; revisão dos programas de ensino, de modo a promover a melhoria da iniciação para o trabalho e a produtividade das primeiras séries; provisão das condições de melhoria do ensino, especialmente o Português e a Matemática.

Buscamos entender o sentido das diretrizes setoriais da Secretaria de Estado da Educação e o seu compromisso com a pobreza. Constatamos a sua vinculação com o III PSEC, do Governo Federal, o qual indica, como proposições para a educação do período, quatro linhas de ação. A primeira linha se refere à educação da zona rural, com foco na *pobreza do País*. A segunda linha, complementar à primeira, objetiva o atendimento educacional às periferias urbanas. A terceira enfatiza a promoção da cultura, dando visibilidade às expressões populares. A quarta linha incluía a valorização dos *recursos humanos*. Para o desenvolvimento das linhas programáticas, buscou-se a descentralização do planejamento (BRASIL, 1980). Esse plano se constitui numa época em que o Brasil era tomado por uma conjuntura política e econômica, nacional e internacional, tensionada por redefinições de linhas de ação e articulações sociais, políticas e econômicas. O III PSEC esclarece ser resultado de um processo participativo e descentralizado, uma vez que ele envolveu a participação dos órgãos federais, estaduais e regionais (III PSC, 1979-1985). No III PSEC, o Governo admite as condições degradantes da educação do País e aponta para a necessidade de uma política social intersetorial, conforme citação a seguir:

Em vista desta realidade, torna-se necessário o desenvolvimento de uma política social envolvendo um esforço integrado das áreas sociais e econômicas para a superação das desigualdades sociais. O sistema de ensino apresenta forte tendência seletiva. Estamos ainda distantes da capacidade de universalizar o 1^o grau, e, mais que isto, reconhecemos que o alcance desta meta não seria possível

dentro do sistema regular de ensino. Cerca de 25% da população escolarizável sequer entra no sistema, sem falarmos na proporção de analfabetos na população acima de 15 anos de idade. Ao lado disto, continuam altas as taxas de evasão e repetência na primeira série do 1º grau (BRASIL, 1979-1985, p. 13-14).

Nas entrelinhas do discurso governamental, há o reconhecimento do fracasso dos planos setoriais de educação anteriores, uma vez que não cumpriram nem as metas e nem os objetivos no que se refere à escolarização da população em idade obrigatória. Expõe e acusa o fracasso do I e II PSEC, como se os denunciadores não fizessem parte do mesmo regime político. Desse modo, acreditamos que essa atitude foi uma forma encontrada por esse grupo de se reinventar, com o intuito de se reafirmar e continuar no poder. Inferimos, portanto, que, nesse exato momento, fica claro o grande fracasso da política educacional do Regime Militar. Essa inferência é corroborada pelos dados do IBGE (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001), evidenciando que, em 1983, o Brasil possuía 60 milhões de pessoas entre analfabetos e “semiletrados” para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes, que configura a herança de uma política educacional fracassada.

No calor da política do III PSEC, o Espírito Santo, como iniciativa político-administrativa, implementa o Plano Estadual de Educação, que, mais uma vez, revela um alinhamento com a política do Governo Federal, assinalando sua preocupação com as

[...] ‘periferias urbanas’ onde proliferam as ‘favelas’, os conglomerados populacionais marginalizados dos benefícios urbanos e constituídos de famílias de baixa renda. Aí, o educacional se reveste da necessidade de integração com a assistência ao estudante e os programas de ensino devem considerar a situação específica de carências dos alunos, de modo a acudi-los em sua situação cultural específica (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981, p. 23).

Ficamos intrigada com a questão da mudança do destinatário das políticas de educação. Por que o foco em uma parcela majoritária da população que, no decorrer do período ditatorial, esteve alijada dos processos decisórios? Para essa repentina inclusão, encontramos respostas no próprio contexto histórico da época. Segundo Germano (2005, p. 244), nesse período, o regime começa a perder força, pois “As greves começam a acontecer, também em escolas e universidades, sobretudo a

partir de 1979. Os professores contestam contra os baixos salários, contra o autoritarismo, contra a política educacional do regime militar”. O contexto da época é marcado pelo crescimento de oposição contra a ditadura, o que envolvia amplos segmentos sociais. Destaca-se, nesse movimento, a efervescência cultural que, segundo Gaspari (2002), transcendia as fronteiras rígidas da ditadura. Era o povo ocupando as *praças públicas* em movimento responsivo em que a contrapalavra dos sujeitos marginalizados ganhava sonoridade.

A contrapalavra ao poder representa o mote das importantes transformações sociais que interessam verdadeiramente à coletividade. Instaure-se, pois, uma divergência, demarcada pela linha ideológica entre o oficial, retratada pelo Regime Militar, e a não oficial, representada pelas manifestações populares. Esse caráter não oficial, envolvendo trabalhadores, jornalistas, advogados etc., implicava formas variadas de expressões de resistência ao poder hegemônico, identificado por Bakhtin (2003) como carnavalização. É o que ele denominou de *metáfora da praça pública*, que “[...] reflete a concepção única do mundo que se cria nas contradições” (BAKHTIN, 1987, p. 128). A organização popular da praça pública tem uma significação política em que cada indivíduo se assume como parte inseparável da *coletividade*, pois cada um se constitui membro do *grande corpo popular*.

As manifestações populares ocorridas trouxeram elementos importantes de renovação, anunciando novas formas de organização social. A divergência entre o Regime Militar e as classes populares, fortemente entrincheiradas, não possibilitou a fusão das ideias, mas provocou o contágio e uma relação dialógica tensa. “Mergulhado em crise, é evidente que o Regime procura, a todo custo, aproximar-se das massas populares, apontando para a sua inclusão nas instâncias decisórias do Estado” (GERMANO, 2005, p. 245). Esse autor reafirma que mais do que aproximar-se das massas, ele “[...] lança uma retórica da inclusão (dos excluídos) no processo de crescimento econômico, através do combate ou mesmo da eliminação da pobreza” (p. 245). Dessa forma, os carentes tornam-se destinatários de dois programas: o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Ações Socioeducativas para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec) que assumem, com nitidez, uma postura

compensatória às insuficiências do processo de acumulação, produzido pela natureza da sociedade capitalista.

Desses programas previstos no Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (1980-1984), destacamos, neste trabalho, o projeto implementado pela Sedu, denominado *Melhoria do Ensino de 1º Grau*. No que se refere à primeira série, o projeto previu:

O desenvolvimento de uma experiência em classe de 1º série através do Projeto: Melhoria do rendimento Escolar do Ensino de 1ª série [...]. Essa experiência compreende também a dilatação do tempo de permanência diária dos alunos na escola, ampliando-se a sua jornada diária de estudos de pelo menos, mais três horas de atividades.

Prevê-se ainda a experimentação do Programa Alfa I de Alfabetização em aproximadamente 256 classes de 1ª série e o funcionamento de 'Escola de Férias', entre os períodos letivos, na área de abrangência do PRODASEC/82³⁰ (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1982, p. 26-27).

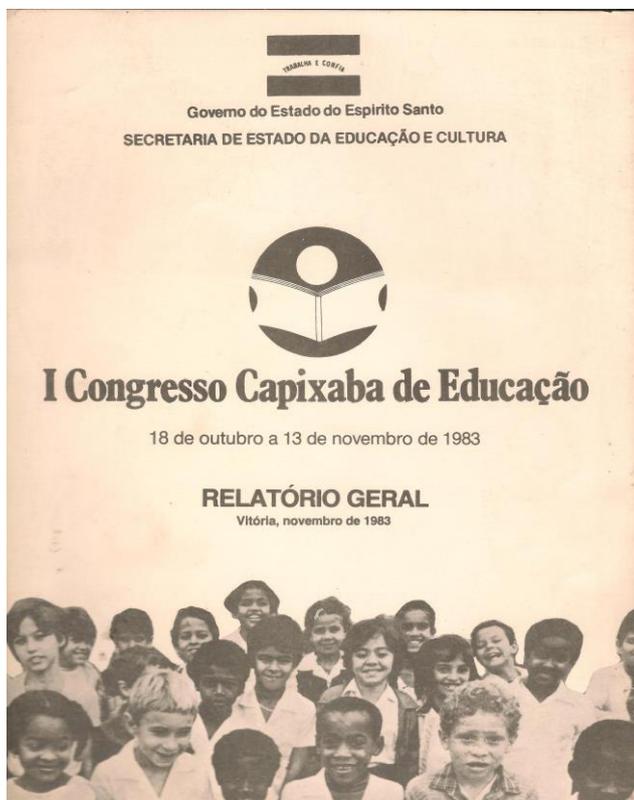
O projeto *Melhoria da Oferta de Escolarização de 1º Grau*, juntamente com o Prodasec e Pronasec, compreendia o projeto *Melhoria do Rendimento Escolar de 1ª e 2ª Série*, a *Escola de Férias* e o *Programa Alfa*. Em 1984, Passou a coexistir, junto com o projeto *Melhoria do Rendimento de 1ª Série e 2ª Série*, o *Projeto Vencer*. Esse projeto visava à extensão da jornada escolar e escola de férias para alunos com dificuldades de aprendizagem, reforço alimentar, formação de professores de 1ª e 2ª série e assistência técnico-pedagógica.

Não encontramos indicações da permanência do Bloco Único na alfabetização no contexto das ações propostas para o período previsto no plano de educação do Estado, mas foi possível constatar que a sua permanência era um desejo dos professores. Encontramos tal evidência nas proposições de um relatório geral sobre o *I Congresso Capixaba de Educação*, realizado no período de 18 a 13 de novembro de 1983 (Figura 60). Teve por objetivo promover ampla discussão sobre os problemas educacionais do Espírito Santo. Dentre as 162 propostas aprovadas no congresso para a educação do Estado, encontra-se uma que confirma o interesse dos professores na continuidade do Bloco Único, no subitem 4.16: "Assegurar que

³⁰Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC).

as primeiras e segundas séries constituam um bloco único com o mesmo professor e que a partir da 3ª série se inicie um trabalho pluridoscente”.

Figura 60 — I Congresso Capixaba de Educação



Fonte: Governo do Estado do Espírito Santo (1983).
Acervo: Pessoal.

6.1 PROJETO MELHORIA DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ENSINO NA 1ª SÉRIE

Conforme destacamos no Plano de Educação (1981), o “esvaziamento demográfico” progressivo das áreas rurais e a proliferação das periferias urbanas, em sua maioria constituídos de famílias de baixa renda, demanda um atendimento educacional integrado com assistência ao estudante e que os programas de ensino devem considerar a situação *específica de carência dos alunos*. Em vista disso, foi elaborado o projeto *Melhoria da Oferta de Escolarização de 1º Grau*, zona rural e urbana, com o objetivo de combater a evasão e a repetência escolar.

Nessa perspectiva, para atender os alunos da zona urbana, foi elaborado o projeto

Melhoria do Rendimento escolar na 1ª Série. Em análise das propostas para esse projeto, constatamos a previsão de metas que tinham como principal objetivo o desenvolvimento de metodologia para a melhoria do ensino da 1º série, que incluía a extensão da carga horária do aluno na escola. O cumprimento da meta envolve várias ações, tais como: a continuidade do *Programa Alfa*; a criação de extensão de carga horária para os alunos de 1º série, nos municípios de Colatina, Vila Velha, Cariacica e Serra; a implementação de “escolas de férias” nas áreas de abrangência do Prodasec em Vitória, Vila Velha e Cariacica. Para a efetivação dessas ações, providenciou-se a extensão de carga horária do professor, de preferência da mesma professora da turma em que atuava na 1º série, o funcionamento de “escola de férias” entre os semestres letivos, visando à recuperação de alunos com defasagem no processo de alfabetização e aquisição de material de apoio ao desenvolvimento do *Programa Alfa*.

As ações do projeto visam a contemplar fatores fundamentais, considerados variáveis e que interferem no rendimento escolar: o despreparo do professor para o atendimento satisfatório aos alunos na 1ª série; a sua insegurança na utilização dos métodos e na orientação do processo de alfabetização (isso porque, normalmente, são professores ingressantes que assumem a 1ª série); as constantes mudanças dos professores e a exigência de que a criança deve dominar todas as dificuldades de leitura e escrita para ser promovida para a 2ª série; as condições socioeconômicas das crianças que frequentam a escola pública para a aprendizagem da leitura e da escrita. Elas requerem um atendimento mais adequado às suas necessidades, quase que individualizado. Desse modo, nesse projeto é salientado que o atendimento individualizado é dificultado pelo número excessivo de alunos nas turmas para ser atendido e pela carga horária de apenas quatro horas e por isso a jornada escolar torna-se insuficiente para que se consiga o desempenho satisfatório das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

O projeto *Melhoria do Rendimento do Ensino na 1ª Série* foi desenvolvido em escolas cujos alunos provinham de famílias de baixa renda, as quais têm apresentado altos percentuais de reprovação e ou evasão. Assim, no plano pedagógico, previu-se o aperfeiçoamento dos professores, a renovação de

metodologias de ensino associada à revisão dos conteúdos curriculares e a extensão de carga horária diária de permanência do aluno na escola.

Para amenizar os problemas de ensinos descritos, referentes ao professor, foi previsto curso de atualização de professores das turmas de 1ª série, num total de aproximadamente 140 horas, com ênfase nos métodos e técnicas de leitura e escrita e especial destaque ao trabalho diversificado e à extensão de carga horária diária de pelo menos três horas de atividades para os alunos que, desde o início do ano letivo, demonstrarem dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita. Os alunos que permaneciam na escola recebiam, pelo menos, uma refeição diária (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1981).

O projeto *Melhorias* considera que as altas taxas de reprovação na 1ª série do ensino de 1º grau são determinadas, via de regra, pelo não domínio da leitura e da escrita e que, de acordo com o programa de ensino em vigor no Espírito Santo, enumera, como competência do ensino na 1ª série, *ler com compreensão e desembaraço períodos simples e a escrita de frases e pequenas histórias com originalidade e organização lógica das ideias*. Esses conteúdos, no geral, constituem critério para a promoção. O *Programa de Ensino de 1ª Série* em vigor foi implantado nas escolas em 1981 pela Sedu.

A intenção desse projeto é não reprovar o aluno, uma vez que ele reconhece na reprovação a causa da evasão. Para conseguir tal façanha, foram adotados os seguintes procedimentos e mecanismos: acompanhamento descentralizado a ser realizado por técnicos dos Núcleos Regionais de Educação; orientação pedagógica sistemática aos professores; apoio às iniciativas das escolas na adoção de novas metodologias para a alfabetização; acompanhamento durante o ano, por meio de instrumentos para estudo das causas da evasão e repetência e repasse de recursos financeiros às escolas para suplementos da alimentação escolar.

O acompanhamento buscava quantificar os alunos no percurso entre matrícula inicial e matrícula final. Em 1983, o projeto envolveu 33 escolas, das quais 26 atuavam com o *Programa Alfa* e 55 turmas com extensão de carga horária. Foram

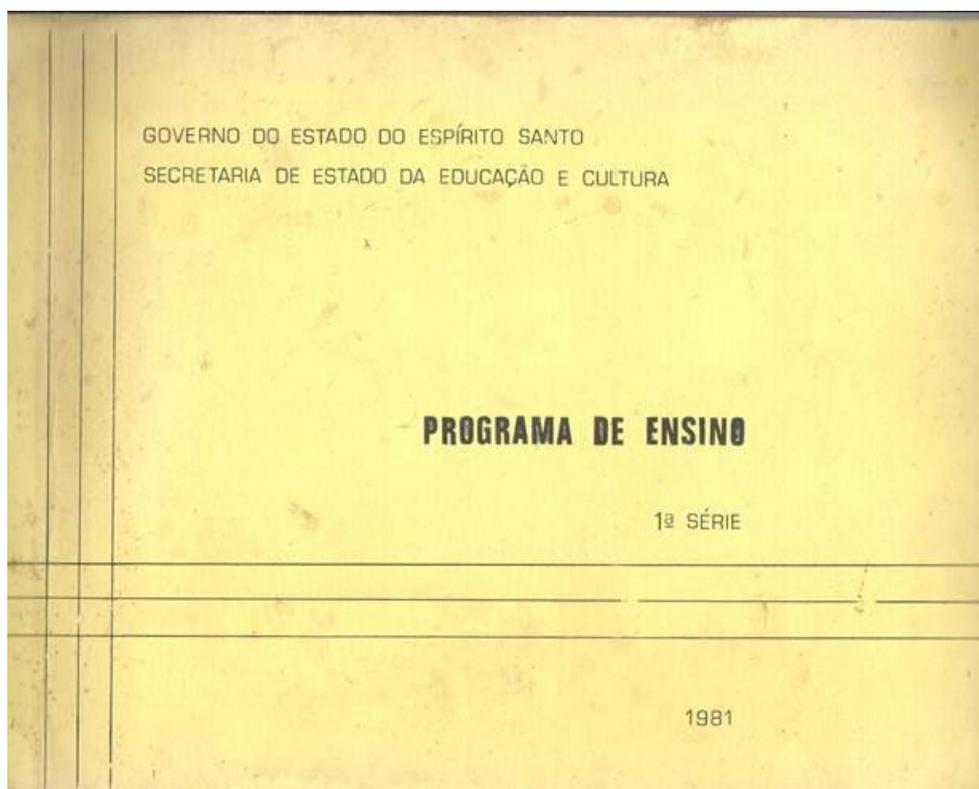
envolvidos 4.192 alunos. Destes, 429 foram transferidos, 541 evadidos, 2.730 aprovados e 492 reprovados.

Quanto ao projeto *Melhoria da Oferta de Escolarização de 1º Grau*, com relação ao Prodasec, este atendeu, em 1983, a 48 escolas com Escola de Férias, destinada ao *reforço e complementação de aprendizagem dos alunos de 1ª e 2ª série*. Não obtivemos esses dados em relação ao Pronasec.

6.1.1 Programa de ensino para a alfabetização

Como forma de atender ao problema do despreparo do professor para dar um atendimento satisfatório aos alunos na 1ª série e oferecer maior segurança na utilização dos métodos e na orientação do processo de alfabetização, foi providenciada, por técnicos da Sedu, a elaboração de um Programa de Ensino para a 1ª série (Figura 61).

Figura 61 — Programa de ensino para a 1ª série



Fonte: Sedu (1981).
Acervo: Pessoal.

A equipe de elaboração do *Programa de Ensino* era formada pelos seguintes educadores: Carmem Rosa da Silva Costa, Conceição Passebom Sant'Anna, Maria Zelzi Giuri, Marluza de Moura Balarini e Maria das Graças Araujo Scalzer. Cabe citar a gestão do governador Eurico Vieira de Rezende, cujo secretário de Educação era Stélio Dias.

Desse grupo, conversamos com uma das autoras, Carmem Rosa da Silva Costa, para saber sobre as condições de produção desse programa. Ela informou-nos que o *Programa de Ensino* foi elaborado por técnicos da Sedu, porque o maior índice de reprovação incidia sobre a 1ª série e, para amenizar esse problema, propuseram o método silábico de alfabetização, passo a passo.

Do ponto de vista teórico e metodológico, o programa centraliza-se no detalhamento técnico, correspondendo à tendência tecnicista que permeava as ações e as políticas educacionais nesse período. Para cada conteúdo, havia o objetivo e as sugestões de atividades, que se dividiam em orientação para introdução do conteúdo e atividade para fixação.

Abrangia o ensino da Comunicação e Expressão, da Matemática, da Integração Social e Iniciação às Ciências. No que se refere à área de Comunicação e Expressão, enfoca os seguintes conteúdos: leitura e escrita de a, e, i, o, u; leitura e escrita de palavras formadas por encontros vocálicos; leitura e escrita de palavras cujas sílabas contenham consoante e vogal: BA, be bi, bo; bu; Ca, co, cu; da, de, di do, Du; fa, Fe, fi Fo, fu; ga, GO, gu; ja, je, ji, Jô, ju; La, Le, li, lo, lu; ma, me, mi, mo, mu; na, ne, ni, no, nu; pa, pe, Pi, pó, pu; Ra, re ri, RO, Ru; sa, se, si, so, su; ta, te, ti, to, tu; va, ve, vi, vo, vu; xa, xe, xi, xo xu; za, ze, zi, zo, zu; ce, ci; Ge, gi; leitura e escrita de palavras que contenham sílabas formadas por consoante e encontro vocálico; leitura e escrita de palavras que contenham os dígrafos *nh*, *ch* e *lh*; leitura, escrita e interpretação de orações; leitura e interpretação de textos; redação de orações e pequenos textos; emprego de sinais de pontuação (. ! ?) em orações declarativas, interrogativas e exclamativas; emprego de letras maiúsculas (em nomes de pessoas, de lugares, em títulos e no início de orações); língua oral e audição.

O programa seguia as orientações de currículo dispostas no Parecer do CFE, nº 853/71, que fixou o núcleo comum: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Zotti (2004), apoiada nesse parecer, esclarece que cada matéria tinha os seus objetivos e as possibilidades de integração entre as demais, pertencentes ao núcleo comum. Em se tratando de Comunicação e Expressão, deve envolver a “leitura, escrita e comunicação oral” (p.177) e esta, por sua vez, estabeleceria ligação com as demais áreas. Essa mesma autora afirma que, apesar de os Governos terem construído propostas educacionais diferenciadas, isso não significou, necessariamente, uma prática diferenciada (ZOTTI, 2004). É o que constatamos em mais esse *Programa de Ensino de 1ª Série*.

Apesar de o Programa de Ensino se assemelhar a uma cartilha, ele não a substituiu no contexto da sala de aula. Isso é comprovado pelos dados levantados por meio de um questionário para coletar informações sobre o desenvolvimento do projeto *Melhoria do Rendimento* nas escolas, aplicado aos professores que atuavam em turmas de 1ª série e em classes de extensão. São elas: *Mágica das palavras, Escolinha, Caminho suave, Cartilha Sodré, Brincando com letrinhas, Alegria de ler*. Alguns professores utilizavam, também, o método Dom Bosco.

O *Programa Alfa* continua, nesse projeto, segundo Circular nº 01, de 24 de janeiro de 1983, sendo considerado uma “[...] alternativa de atendimento aos professores e alunos no processo de alfabetização e como mecanismo para a redução do problema da evasão e da repetência escolar [...]”.

Ao que parece, nas falas das professoras, o projeto de extensão para os alunos de 1ª série não transcorreu conforme o prometido. Em 1982, foi encaminhado pelo Dat/Sedu às escolas envolvidas um questionário intitulado *Informações Gerais sobre o Projeto Melhoria do Rendimento, (1982)*, no qual encontramos registros de falas de professores de extensão que apontam algumas dificuldades na execução do projeto:

- Falta de planejamento com a professora da classe regular referente aos alunos da extensão;
- Falta de ajuda do Supervisor em planejar a aula, já que cada aluno apresenta uma dificuldade;
- Necessita de assistência pedagógica não tem nenhum;

O que fazer com alunos que necessitam ir para a classe de Extensão, mas não querem;
 Os materiais de uso do projeto ficam trancados no armário;
 Crianças almoçando no chão e comendo com a mão;
 Alunos matriculados na 1ª série que só estão frequentando a classe de Extensão nos dois horários;
 O almoço é um fracasso;
 Os alunos da classe de extensão não recebem almoço e nem material;
 Não há horário especial para encontro do professor da classe regular com o de extensão;
 Interrupção da aula por falta de acomodação devido a classe ser numerosa, não tendo carteiras;
 Falta de recursos humanos para atender a higiene da classe;
 Alunos faltosos;
 Falta de merenda;
 Pais que não comparecem em reuniões
 Não tem sala de aula para classe de Extensão;
 O supervisor deveria ter mais informações a respeito de todo o funcionamento da 1ª série;
 Verba reduzida para o almoço;
 Atraso da verba para almoço;
 Mudança constante de professora;
 Manter o pagamento do professor em dia.

As falas dos profissionais que executaram o projeto apontam sérios problemas sobre as condições oferecidas. As condições materiais da escola não mudaram. Isso mostra que não basta estender o tempo da criança na escola; é preciso cuidar da qualidade do que é feito com esse tempo. Além disso, as crianças, em algumas escolas, eram submetidas a condições desumanas, faltando, inclusive, cadeiras para elas sentar. Há problemas, também, no repasse de verba para a alimentação das crianças. Os bastidores da escola revelam o motivo de a estatística baixa de alfabetização permanecer intocável.

A partir de 1984, o projeto *Melhoria do Ensino de 1ª e 2ª Série da Zona Urbana e Periférica* fez interface com o projeto *Vencer e Ajudando a Vencer na Alfabetização*. Vencer nos remete à ideia de obtenção de uma determinada vitória sobre algo ou alguém; derrotar, vencendo o adversário, ter bom êxito acerca de uma demanda; alcançar o alvo; conquistar... Após tantas tentativas para vencer o inimigo, a reprovação, mesmo assim ela se manteve implacável e intocada. Agora, portanto, é preciso pensá-la como um adversário poderoso que precisa ser vencido. Nesses termos, surge mais um projeto proposto pelo Governo Federal, denominado *Projeto*

Vencer, como uma arma a ser usada para o enfrentamento do fracasso escolar na 1ª série.

Nessa direção, cabe-nos saber quais são as propostas do referido projeto para a alfabetização. A justificativa para a execução de mais um projeto, o *Vencer*, no Espírito Santo, é a mesma que vimos no decorrer deste estudo. De acordo com o DAT/Sedu (1984), o *Projeto Vencer*, com período de execução de 1984 a 1985, justifica-se pela baixa eficiência do ensino, o que é confirmado pela análise dos dados de que a maioria das crianças que se matricularam na 1ª série, em todo o Estado, no ano de 1981, “[...] 17.391 (15, 44%) evadiram-se antes de concluir o ano letivo. Das que chegaram ao final do ano letivo, 37,60% foram reprovadas; as outras foram promovidas para a 2ª série” (p. 34).

O *Projeto Vencer* foi coordenado pela Sedu, por meio do Departamento de Apoio Técnico-Pedagógico (DAT) e do Departamento de Coordenação de Estabelecimentos Estaduais de Ensino – Equipe de 1º Grau (DCEEE) e ele se dedicou a cuidar especificamente da ampliação da jornada escolar. O período de execução foi previsto de fevereiro de 1984 a fevereiro de 1985, com abrangência da zona urbana e periférica da Grande Vitória, composta de cinco municípios, e a sede de Colatina e Cachoeiro de Itapemirim. As ações voltadas para as primeiras séries envolvem extensão da jornada escolar e escolas de férias para alunos com dificuldade de aprendizagem, reforço alimentar e treinamento de recursos humanos.

De acordo com a Sedu, em Circular/Dat/nº 03, de janeiro de 1984, por meio do *Projeto Vencer*, junto com o *Projeto Melhoria do Rendimento de Ensino de 1ª e 2ª Séries*, seria realizada uma *Grande Mobilização Estadual* sobre a alfabetização. Para isso, estava convocando supervisores, orientadores educacionais e professores de 1ª e 2ª série para participar de um treinamento a realizar-se em fevereiro de 1984.

O *Projeto Vencer* atendeu, na 1ª série, a 160 escolas, em 1984, na modalidade de extensão de carga horária, envolvendo 2.281 alunos de 1ª série. Destes, foram recuperados 503 alunos, sendo 68 transferidos, 89 evadidos e 243 abandonaram o projeto. Os demais ficaram reprovados.

Um fato relevante dos dados acima diz respeito ao número de alunos que abandonou as turmas de extensão de carga horária. Pensamos que o resultado do questionário intitulado *Informações Gerais sobre o Projeto Melhoria do Rendimento, 1982*, fornece a resposta.

6.2 AJUDANDO A VENCER NA ALFABETIZAÇÃO

No Plano de Aplicação da Sedu, 1984, o *Projeto Vencer* foi alterado. A ele foi agregado o projeto *Ajudando a Vencer*. Tratava-se de um projeto destinado ao “Curso de Habilitação para o Magistério”, cujo objetivo era a melhoria do ensino da Didática da Comunicação e Expressão nos conteúdos de alfabetização, pois entendia-se que era preciso investir na formação daqueles que seriam responsáveis em ajudar as crianças a vencerem a batalha da não aprendizagem da leitura e da escrita. Previa, na ação nº 2, a “Reorganização do currículo através de subsídios para a Proposta Curricular de Didática da Comunicação e Expressão – conteúdos de alfabetização”. Previa, também, o uso de monitorias realizadas por estagiárias professorandas, para atuar nas turmas de 1ª série. Consta de sua descrição a “Contratação de consultoria específica da área, para elaboração de subsídios para a alfabetização”.

Nessa direção, com o propósito de propor “ESTUDOS QUE FACILITARÃO OPERACIONALIZAR A PROPOSTA CURRICULAR DE DIDÁTICA DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO” (1985), a Sedu elaborou uma coletânea de textos reflexivos sobre alfabetização com o tema: *ALFABETIZAR: um novo conceito?* Os textos dessa coletânea foram organizados e selecionados pelas professoras Euzi Rodrigues Moraes, Marly Imperial Lopes e Wanir de Almeida Horácio e Silva. Tinha por objetivo subsidiar os grupos de estudos nas escolas de Habilitação para o Magistério, com vistas à elaboração do currículo de Didática da Alfabetização. Conforme o tema, iniciava uma discussão em torno de um novo conceito de alfabetização (Figura 62).

Figura 62 — Coletânea de alfabetização



Fonte: Sedu (1985).
Acervo: Pessoal.

Não trataremos da análise desse novo conceito, nesta pesquisa, porém abrimos uma brecha para que outros trabalhos o façam, contudo destacaremos apenas o que as próprias autoras escreveram, como princípio da alfabetização na coletânea:

Os textos que compõem esta coletânea foram selecionados em atendimento ao princípio de que, na alfabetização, assim como na educação em geral, os fundamentos, mais do que o método ou até mesmo o conteúdo educativo, devem estar bem definidos e assimilados para que os objetivos educacionais sejam estabelecidos com clareza e consciência.

Entendemos que muito se tem proclamado a respeito da educação e, recentemente, da alfabetização em particular, de tal maneira que, nos excusando de acrescentar um artigo novo ao acervo teórico já acumulado, reunimos o que nos parece melhor na área e estruturamos o material coletado enfatizando a importância de fatores como: (1) a competência técnica e o compromisso político da professora, (2) a criatividade no processo pedagógico, (3) a incorporação do elemento lúdico à vida escolar, e (4) o reconhecimento das características individuais, sociais e culturais da criança e o respeito à sua identidade (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1985. p. 6).

Essas autoras entendiam que o momento não era de propor um determinado método, mas de trazer elementos teóricos que ajudassem os professores a pensar sobre um conceito de alfabetização que fosse capaz de orientar as suas práticas. Assim é lançada, oficialmente, por meio dessa coletânea, uma nova proposta para a alfabetização: a desmetodização da alfabetização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Graff (1994, p. 45), consideramos que o “[...] estudo apropriado da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse de antiquário; ela [a História] tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos”. Com essa perspectiva, o resultado das análises sobre as experiências históricas da alfabetização, com foco centrado no projeto de educação do Governo Militar, ocorridas no Espírito Santo, pode provocar uma série de reflexões no âmbito das políticas públicas e das ações escolares, na atualidade e também no futuro. As ações já efetivadas, ou seja, as experiências vivenciadas são um dado importante sobre quanto possível criar e recriar, segundo os referenciais da atualidade, uma vez que este trabalho expressa, por meio de suas análises, várias visões de um mundo inacabado, assinalando que as experiências históricas da alfabetização não foram concluídas, mas estão em percurso. A atualidade, portanto, é o grande espaço criador.

Bakhtin (1993) nos ajuda a refletir que o percurso histórico não é linear e se constitui a partir de sucessivas retomadas, cujo ponto de partida é sempre feito com base na época presente e com as pessoas presentes. Esse autor assevera que:

[...] o presente é por assim dizer, em princípio e em essência, algo não acabado: ele exige uma continuidade com todo o seu ser. Ele marcha para o futuro e, quanto mais ativa e conscientemente ele vai adiante, para este futuro, tanto mais sensível e mais notável é o seu caráter inacabado. Por isso, quando o presente se torna o centro da orientação humana no tempo e no mundo, o tempo e o mundo perdem o seu caráter acabado, tanto no seu todo, como também em cada parte. O modelo temporal do mundo modifica-se radicalmente: este se torna um mundo onde não existe a palavra primordial (a origem perfeita), e onde a última ainda não foi dita (BAKHTIN, 1993, p. 419).

A citação vai ao encontro do que este trabalho aponta, que é ajudar a pensar, na atualidade, se estamos produzindo novas experiências no âmbito da alfabetização, ou se ainda estamos nos limitando a reproduzir o que já foi feito. Além disso, ajuda-nos a responder à questões: quais resultados produziram esse já feito que justifiquem as suas permanências ou rupturas? Desse modo, esta pesquisa nos instiga a dizer o que ainda não foi dito; a fazer o que ainda não foi feito; a pensar o

que ainda não foi pensado; a criar o que ainda não foi criado. O ainda não dito são palavras que se inserem na memória de futuro, ou seja, são muitas histórias a serem tecidas no contexto das experiências da alfabetização. A busca do ainda não dito representa uma nova forma criativa de ser e fazer de acordo com o seu tempo, uma vez que a cada nova temporalidade temos a insurgência de novos sujeitos e nova realidade.

Os fatos apreciados neste trabalho, desde a década de 1960, revelam que as experiências empreendidas na alfabetização foram motivadas pelo fracasso escolar. Nessa direção, é justo registrar que muitas tentativas ocorreram, na verdade, mas não foram suficientemente significativas ao ponto de ofertar vagas a todas as crianças de sete a quatorze anos e nem alfabetizar aquelas que já se encontravam na escola. Patto (1987) explica que essas experiências se pautaram em uma Psicologia orientada por pressupostos liberais com foco no homem como ser biológico e individual, segundo a qual não concebia as crianças como seres fundamentalmente criadores. Então, a criança era responsabilizada pelo seu fracasso sem colocar as dificuldades de escolarização sob suspeita.

Concordamos com Saviani (2007), quando diz que, apesar de a Revolução de 1964 emitir a ideia de ruptura, essa ruptura só ocorreu no âmbito político, havendo, assim, continuidade no plano socioeconômico. Esclarece que

[...] a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. Destaque-se que esse fenômeno da ruptura política para a preservação da ordem socioeconômica foi constantemente proclamado pelos discursos políticos proferidos por ocasião das comemorações cívico-militares ao longo dos vinte anos da ditadura. Nesses discursos era uma constante a seguinte temática: as forças armadas levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições. Mas no plano político foi inegável a 'mudança radical' atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história política brasileira (SAVIANI, 2007, p. 362).

Nesse sentido, esse autor atesta a ausência da prometida revolução no plano social, portanto educacional, consolidando-se uma política radical, austera, repressora e

mutiladora de direitos. Dessa forma, o presente trabalho corrobora o pensamento de Saviani (2007), no sentido de constatar que o continuísmo na educação, no Governo Militar, foi o veio condutor das políticas no campo da educação e, principalmente, na alfabetização. As reformas de ensino instituídas visaram a “[...] ajustar a educação aos reclames postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da independência” (SAVIANI, 2007, p. 362).

Assim, podemos afirmar que o Regime Militar manteve uma tendência reducionista da educação, emanada de uma Psicologia determinista que desconsiderava os determinantes de natureza social, cultural, econômica e escolar. A utilização dos testes e a interpretação de seus resultados, que atribuíam ao aluno a determinação de seus "problemas", desconsideravam as condições de escolarização, que reforçavam estigmas e preconceitos e produziam social e psicologicamente a *deficiência intelectual* (PATTO, 1999).

O percurso analítico realizado neste trabalho explicita que o objetivo do Regime Militar era elevar o Brasil à categoria das grandes potências econômicas. Para esse intento, viu na educação a mola propulsora para o pretendido desenvolvimento. Dessa forma, a base material sobre a qual se constitui a experiência histórica da alfabetização ocorreu sob a lógica do capital e a lógica do mercado. No entanto, considerar que a alfabetização é uma possibilidade de desenvolvimento, sem considerar o contexto em que se dará o seu uso, é um remar no escuro, portanto, sem direção. Graff (1994) adverte sobre a necessidade de, antes de realizar qualquer intervenção na alfabetização, tanto em termos de ações quanto de pesquisa, é fundamental considerar, no contexto do alfabetizar, como, quando, onde, por que e para quem. Além disso, devem-se observar:

[...] os significados que foram atribuídos [à alfabetização]; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão da restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do ‘ser alfabetizado’ entre a população (GRAFF, 1994, p. 34).

Conforme assinala o autor, a alfabetização por si só não é capaz de produzir o desenvolvimento econômico e social, pois é necessário levar em conta os vários condicionantes que a cercam. Diferentemente do que foi sugerido por esse autor, a proposta de alfabetização do Governo Militar se efetivou em um contexto de severas contradições sociais e econômicas, cujo sistema, o capitalista, não abria espaços e nem oportunidades para as classes menos favorecidas melhorarem as suas condições de vida. Observamos que, em todos os diagnósticos realizados para detectar o problema do fracasso escolar, o contexto não se constituía objeto de preocupação na implementação das ações. Todavia, o reconhecimento explícito do processo histórico das contradições sociais é, sem dúvida, um requisito para uma orientação coerente das ações a serem desenvolvidas em torno da melhoria da alfabetização. Significa reconhecer que a “[...] alfabetização ocorre em um processo histórico de contradições ou processos dialéticos que transcorrem no interior da cultura, da política, da economia e da sociedade” (GRAFF, 1994, p. 44).

Os diagnósticos realizados apontavam, por meios quantitativos, que precisava haver ações sérias no sentido de oferta de vagas e de ensino de qualidade social para a alfabetização das crianças. Dentre os problemas constatados, encontravam-se os altos índices de reprovação, a evasão e a grande defasagem em relação à idade/série. Além disso, o número de escolas não era suficiente para atender as crianças em idade escolar. Agregavam-se ao rol de problemas professores sem qualificação profissional, poucos cursos de formação continuada de professores, poucos recursos didáticos e baixa remuneração dos educadores. Essa foi a situação encontrada e também deixada no Espírito Santo pelo Governo Militar.

Como dito, no período sob análise, ocorreu uma verdadeira “caça às bruxas” por meio de diagnósticos e mais diagnósticos. Aliás, há de se reconhecer a competência desse Regime em promover pesquisas diagnósticas, não para saber as causas dos problemas somente, mas, principalmente, para apontar culpados. Entre os culpados, encontrava-se o antecessor político, acusado de não ter dado conta de vencer a problemática diagnosticada, adequadamente. Os elevados índices de reprovação na primeira série contaram com vários vilões: ora centrados na teoria do dom, cujo culpado pelo fracasso era a própria criança, ora baseados na teoria da carência cultural e da carência material. Essas formas de conceber o fracasso escolar davam

o tom para o desenvolvimento de políticas públicas um tanto quanto fragmentadas, visto que desconsideravam o processo educativo como totalidade multideterminada. No entanto, apesar de os dados que atestam o fracasso escolar se constituírem orientadores das ações governamentais, eles não se debruçavam sobre as contradições sociais que estavam por detrás dos números. Os números assinalavam, mas não diziam tudo, ou seja, a leitura e a interpretação que se faziam dos dados eram sempre a-históricas, unilaterais, feitas a partir do espaço de poder. Nestes, separa-se o político em relação ao processo do planejamento (que é o processo racional), gerando “[...] uma distorção decorrente da distorção das próprias funções do Estado, ou, talvez, mais do que distorções nestas, opções feitas pelo Estado em função de interesses prevaletentes nos estratos que manipulam o seu aparelho” (ROMANELLI, 2003, p. 232). Assim afirma a autora:

Assim, pois, o modelo de análise que propõe o isolamento do processo e do fenômeno educacional, longe de apenas simplista e distorcido, consubstancia uma proposta que resulta em teorias que pretendem dar justificativas à preservação de um determinado *status quo*. Comporta-se, dessa forma, como uma estratégia teórica, que, longe de ser ingênua, têm objetivos seus definidos na manutenção da ordem político-econômico-social (ROMANELLI, 2003, p. 232).

Com objetivos de preservação da ordem político-econômico-social, preservou-se, quase totalmente, a estrutura interna do sistema educacional, mantendo-se antigos padrões de escola. Esse modelo antigo de educação não atendia às necessidades da expansão econômica, e isso gerava uma defasagem entre educação e desenvolvimento (ROMANELLI, 2003). Então, entre as idas e vindas de diagnósticos sobre a alfabetização e de novos planos, programas e projetos, questões cruciais no campo da alfabetização permaneceram intocadas, entre as quais destacamos o desvelamento do analfabetismo como uma construção social e, portanto, um problema nacional (FERRARO, 2009). Como afirma Romanelli (2003), não havia ingenuidade nessa forma de conduzir as questões na área da alfabetização e os resultados falam por si.

Mediante o quadro da educação brasileira apontada nos diagnósticos, deu-se a reforma do ensino, por meio da Lei nº 5.692/71. Essa reforma se desenvolveu sob a bandeira da renovação e inovação do ensino, que desencadeou em dois grandes

projetos na alfabetização: O Projeto Novas Metodologias no 1º Grau e o Projeto Melhorias do Rendimento da 1ª e 2ª série. Todos os dois projetos serviram de âncora para o desenvolvimento de ações em forma de programa, projetos, materiais didáticos e metodologias, com vistas à melhoria dos índices de alfabetização das crianças. As bases teórico-metodológicas desses projetos eram os pressupostos cognitivistas de Piaget e os pressupostos behavioristas.

O Projeto Novas Metodologias (1975-1979) buscou inovar a alfabetização com a implantação da experiência do Bloco Único; Classes de Aceleração e do Programa Alfa. A ideia inicial que perpassava essas ações se focava na correção no fluxo escolar, pois a repetência congestionava o sistema de ensino, o que implicava ocupação de vagas, resultando no problema de falta de vagas para os alunos em idade escolar que se encontravam fora da escola. Os dados mostram que, ao final do tempo previsto para durar essas experiências, as crianças continuavam sem vagas e o índice de reprovação permanecia alto.

Portanto, finalizamos este trabalho, primeiramente, dizendo que ele não está concluído, pois estamos abertos ao diálogo com outros interlocutores da atualidade que estejam dispostos a aprender com o passado, não para criticá-lo, mas para dele abstrairmos informações e dicas importantes para um novo fazer e um novo acontecer. Desse modo, concluímos com as mesmas palavras de Graff (1994, p. 45) que iniciaram este capítulo: “[...] o estudo apropriado da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse de antiquário; ela [a História] tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos”.

REFERÊNCIAS

APLLE, W Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BAKHTIN, Mikhail M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1975.

_____. **Marxismo e filosofia de linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Tradução de Maria Manuel Rui Grácio e Vitor Romaneiro. Lisboa: Publicações Europa - América, 1997.

BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. História e memória: o programa alfa. **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.115-120, jan./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/318/311>>. Acesso em: 25 jan 2011.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. **Revista da Campanha Nacional da Educação Rural**, Brasília, D/F, v. 6, n. 8, set. 1959.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **I Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)**. Brasília/DF, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Distorção idade-série**. Brasília/DF, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: Inep, 1987, MEC/DDD, 1987 (Domínio Público) Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980/1985**. Brasília, MEC/DDD, 1980. (Domínio Público). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Portal FNDE 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

CAMPOS, Dulcinéa. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CARDOSO, Cancionila Janzkovsk. **Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985)**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. Ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DUARTE, Marizete Pimentel Loureiro. **A expansão da periferia por conjunto habitacional na região da Grande Vitória (1964-1986)**. Vitória: Grafitusa, 2010.

DUARTE, NILTON. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Governador (1959-1962: Lindenberg). Mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado em 15 de março de 1960 [por] Carlos Fernando Monteiro Lindenberg, governador do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1960.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº. 30/66. Vitória, 1966.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 2/61. Vitória, 1961.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 3/60. Vitória, 1960.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 002/63. Vitória, 1963.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 15/62. Vitória, 1962.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 006/66. Vitória, 1966.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 23/68. Vitória, 1968.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Ofício nº 168/69. Vitória, 1969.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 16/65. Vitória, 1965.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 61/68. Vitória, 1968.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 16/67. Vitória, 1967.

ESTADODO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 02/74. Vitória, 1974.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 475, de 21 de fevereiro de 1974.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Plano Setorial 72/74. Vitória, 1974.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 20/76. Vitória, 1976.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 25/76. Vitória, 1976.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 8/77. Vitória, 1977

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Circular nº 15/77. Vitória, 1977.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 113-A/80. Vitória, 1980.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Arthur Carlos Gerardt Santos, governador do Estado do Espírito Santo, Vitória, 1972.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Élcio Álvares, governador do Estado do Espírito Santo, Vitória, 1975.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Elcio Álvares, governador do Estado do Espírito Santo, Vitória, 1977.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Eurico Vieira de Rezende, governador do Estado do Espírito Santo, Vitória, 1980.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Educação do Espírito Santo.** Governo do Estado do Espírito Santo e Secretaria de Educação e Cultura, Vitória, 1981.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Proposta Curricular – 1ª a 4ª série – Ensino de 1º grau.** Vitória, 1975.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Planejamento. **Dados básicos sobre população e escolarização no Estado do Espírito Santo:** resultados parciais do projeto Censo escolar/Pesquisa Sócio-Econômica. Vitória, 1977. (Documento 1).

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Vitória, 1975.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Um Estado em marcha para o desenvolvimento.** Governo Christiano Dias Lopes Filho. Vitória, 1968. VI.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Governo Elcio Álvares. Vitória, 1977.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Um Estado em Marcha para o Desenvolvimento.** Governo Christiano Dias Lopes Filho. Vitória, 1969.vII

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação (1977-1979).** Vitória, 1979

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. **Normas para provas escolares.** Vitória, 1963.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e cultura. **Instruções gerais para a apuração do rendimento escolar dos grupos escolares, escolas reunidas e cursos supletivos noturnos do Estado do Espírito Santo.** Vitória, 1967.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Of. Circular nº 9/73. **Objetivos gerais do Plidef.** Vitória, 1973.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Lei nº 2.227/67. **Normas para o Sistema de Ensino Estadual.** Vitória, 1967.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Ofício/circular n. 3/77. **Programa Nacional do Livro Didático.** Vitória, 1977.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Técnico Educacional. **Circular** nº **5/76**. Vitória, 1976.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Circular** nº **1 de 24 de janeiro de 1983**. Vitória, 1983.

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

FÁVERO, Osmar; HORTA, JOSÉ Silveira Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, nov. 1992.

FERRARO, Auceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 35-49, 1985.

_____. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra; MONTEIRO, Sergio Marley Modesto. Credibilidade e populismo no Brasil: a política econômica dos governos Vargas e Goulart. **Rev. Bras. Econ**, Rio de Janeiro, v. 59, p. 215-243, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27 set. 2011.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILE, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FURTH, Hans. **Piaget na sala de aula**. São Paulo: Forense, 1972.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. **A ditadura derrotada**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. **A ditadura encurralada**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, JOÃO WANDERLEY; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI Júnior, PAULO. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOMES, Silvia Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1824 a 1938**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**, Belo Horizonte, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

_____. **Alfabetização na história da/o província/estado do Espírito Santo (1878 a 1930)**. Pesquisa 2008. Centro de Educação, Departamento de Linguagem, Cultura e Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; Gomes, Silvia Cunha. **Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 a 1930)**. Vitória: Edufes (no prelo).

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente. Tradução de Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KANG, Thomas H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964. **Revista Estudos Econômicos**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 573-598, jul./set 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ee/v41n3/a04v41n3.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC/ USAID: a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) (1966/1971)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 54-62, ago./1982. Disponível em <<http://fcc.org.br>>. Acesso em: 9 nov. 2012.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952-1969.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876-1994)**. São Paulo: Ed. Unesp; Conped, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27-4-2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Privação Cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

POPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**, n. 21, abr./1977. Disponível em: <[http:// educa.fcc.org.br](http://educa.fcc.org.br)>. Acesso em: 3 nov. 2012.

_____. Bases teóricas do Programa Alfa. Trabalho apresentado à II Conferência Brasileira de Educação. Belo Horizonte, junho de 1982 – Fundação Carlos Chagas. **Caderno de Pesquisa de São Paulo**, v. 43, p. 31-36, nov.1982. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SIMÕES, Regina Helena Silva (Coord.). **História da educação no Espírito Santo: catálogo de fontes**. Vitória: Edufes, 2004.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. **Industrialização e empobrecimento urbano: o caso da grande Vitória (1950-1980)**. Vitória: Grafitusa, 2010.

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

SOUZA, Neusa Balbina. Práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2003.

REVISTA CAPIXABA, Vitória, abr. 1964.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória: Edufes, ES, 2010.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política: 1964-1969. In: SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

