

ANDRESSA CRISTINA COUTINHO BARBOZA

Cartilha do Operario: alfabetização de adolescentes e adultos
em São Paulo (1920-1930)¹

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maurilane de Souza Biccas

São Paulo

Junho - 2006

¹ Texto revisado. Apesar da manutenção do título original, houve indicação de alteração pela banca de defesa devido ao recorte temporal aprofundado na pesquisa (1910-1920).

Sumário

Introdução	08
Capítulo I – Para que alfabetizar adultos em 1920?	28
1. A sociedade republicana e a educação popular	28
1.1. Analfabetismo e participação política	28
1.2. Transição econômica: de agrário-comercial a urbano-industrial	31
2. A instrução paulista durante a Primeira República	38
2.1. Primeira reforma republicana e a criação dos cursos noturnos	39
2.2. Oscar Thompson, 1909 a 1911	41
2.3. João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, 1912 a 1916	45
2.4. Oscar Thompson, 1917 a 1920	49
2.5. Sampaio Dória e a execução da reforma de 1920	50
2.6. Pedro Voss (1925 a 1927)	55
Capítulo II – Uma cartilha para quem?	58
1. Ações educativas para adolescentes e adultos na Primeira República	58
1.1. Iniciativas particulares voltadas à educação popular na Primeira República	59
1.2. Organização oficial da educação de adolescentes e adultos	66
2. Caracterização dos alunos da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal da Capital (1911 e 1912)	72
Capítulo III – Theodoro de Moraes, autor da <i>Cartilha do Operário</i>	81
1. Theodoro de Moraes	82
2. Participação na imprensa pedagógica paulista	82
2.1. Colaborador e redator da Revista de Ensino	83
2.2. Publicações junto a Diretoria Geral de Instrução Pública	98
2.3. Colaborador da revista Educação	105
3. Autor de livros didáticos	107
3.1. Produção didática para a instrução de primária de crianças	108
3.2. Produção didática para a instrução de primária de adolescentes e adultos	117
4. Propagador do método analítico para o ensino da leitura	119
4.1. A leitura <i>analytica</i> (1913)	119

4.2. Orientações da cartilha Meu Livro – primeiras leituras	126
4.3. Influências do método de ensino intuitivo	127
Capítulo IV – <i>Cartilha do Operario</i> , forma e conteúdo	132
1. Capa, contracapa e folha de rosto	132
2. As lições da <i>Cartilha</i>	135
3. Estampas	135
4. Conteúdo temático e programa de ensino	146
4.1. Leitura e Linguagem: os programas de ensino para escolas e cursos noturnos	146
4.2. Orientações aos professores para o uso da <i>Cartilha do Operario</i>	159
4.3. Exercícios de leitura e escrita: prioridade do que ensinar	162
Considerações Finais	174
Referências	178
1. Fontes primárias	178
2. Bibliografia	182
Anexos	189
Anexo I - Produção didática para alfabetização de adolescentes e adultos	190
Anexo II - Decreto n. 1915 de 18 de julho de 1910: Regulamento para as escolas noturnas para adultos	194
Anexo III - Cronologia de Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes (1884 – 1956)	199
Anexo IV - Delimitações das lições por indícios de forma e conteúdo	205
Anexo V - Distribuição das estampas na <i>Cartilha do Operario</i>	211
Anexo VI - Obras de Theodoro de Moraes (fotos em CD anexo)	

Resumo

O objetivo deste estudo é compreender a educação de adolescentes e adultos em São Paulo, na Primeira República (1889-1930), por meio da pesquisa sobre materiais de alfabetização ao longo do tempo e análise de um dos primeiros materiais produzidos para a alfabetização de adolescentes e adultos operários, a *Cartilha do Operario* (1924), de autoria do inspetor Theodoro de Moraes.

A análise da *Cartilha do Operario* possibilitou compreender a constituição do campo e do conhecimento construído sobre alfabetização de adolescentes e adultos, podendo ser considerada representativa de uma prática que se queria instaurar dos ideários pedagógicos vigentes, bem como das práticas editoriais postas em circulação.

Palavras Chaves: Alfabetização – adolescente – adulto – cartilha – história da educação

Abstract

The objective of this study is to understand teenagers and adults education in São Paulo state, in the First Republic (1889-1930), by the research about literacy materials through the time and analysis of one of the first material produced for teenagers and adults laborers literacy , the *Cartilha do Operario* (1924), written by the inspector Theodoro de Moraes.

The analysis of *Cartilha do Operario* , became possible to understand the field constitution and the knowledge built about teenagers and adults literacy, considering representative itself the practice that could install the pedagogical idealism present, as well editorials practice in circulation.

Keys words: literacy – teenager – adults – primer – history of education

Lista de Tabelas

Tabela 1: Estrutura industrial de São Paulo no início do século XX

Tabela 2: Faixa etária – 1911

Tabela 3: Faixa etária – 1912

Tabela 4: Naturalidade – 1911

Tabela 5: Naturalidade – 1912

Tabela 6: Profissões – 1911

Tabela 7: Profissões – 1911

Lista de Figuras

Figura 1: E.E. “Theodoro de Moraes” – foto do patrono da escola

Figura 2: *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Anos do Curso Preliminar*, capa (CPP)

Figura 3: Capa *Meu Livro*, 9ª edição, 1920 (CPP)

Figura 4: *Meu Livro*, 1920, p. 10-11 (CPP)

Figura 5: Capa *Sei Ler* - 1º livro de leitura, 5ª edição, 1933 (CPP)

Figura 6: *Leituras do Operario*, 1928 - capa e folha de rosto (CPP)

Figura 7: *Leitura Analytica*, 1913 – capa (CPP)

Figura 8: Capas *Cartilha do Operario*, 1924 e *Leituras do Operario*, 1928 (CPP)

Figura 9: Folhas de rosto *Leituras do Operario*, 1928 e *Cartilha do Operario*, 1924 (CPP)

Figura 10: *Cartilha do Operario*, 1924, p.3 (CPP)

Figura 11: *Cartilha do Operario*, 1924, p.37 (CPP)

Figura 12: *Cartilha do Operario*, 1924, p.54-55 (CPP)

Figura 13: *Cartilha do Operario*, 1924, p.33 e 42 (CPP)

Figura 14: *Cartilha do Operario*, 1924, p.48 e 50 (CPP)

Figura 15: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 58, 61 e 62 (CPP)

Figura 16: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 69-70 (CPP)

Figura 17: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 83 (CPP)

Figura 18: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 13 e 64 (CPP)

Figura 19: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 76 (CPP)

- Figura 20: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 98-99 (CPP)
- Figura 21: *Cartilha do Operario*, 1924, p.61 e p. 10 (CPP)
- Figura 22: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 7 (CPP)
- Figura 23: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 9 e 11 (CPP)
- Figura 24: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 35 e 10 (CPP)
- Figura 25: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 38-39 (CPP)
- Figura 26: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 47 e p. 84 (CPP)
- Figura 27: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 48 e p. 67 (CPP)
- Figura 28: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 51-52 (CPP)
- Figura 29: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 56-57 (CPP)
- Figura 30: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 17 e 41 (CPP)
- Figura 31: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 97 (CPP)
- Figura 32: *Cartilha do Operario*, 1924, p. 16 (CPP)

Lista de Quadros

- Quadro 1: Programa de leitura e linguagem das escolas preliminares (1894)
- Quadro 2: Programas de Lições Gerais e Lições da *Cartilha do Operario*
- Quadro 3: Programas de Educação Moral e Cívica e Lições da *Cartilha do Operario*
- Quadro 4: Enunciados de exercícios da *Cartilha do Operario*
- Quadro 5: Distribuição dos exercícios na *Cartilha*

Introdução

O objetivo deste estudo² é compreender a educação de adolescentes e adultos em São Paulo, na Primeira República (1889-1930), por meio da pesquisa sobre materiais de alfabetização ao longo do tempo e análise de um dos primeiros materiais produzidos para a alfabetização de adolescentes e adultos operários, a *Cartilha do Operario*, de autoria do inspetor Theodoro de Moraes.

A *Cartilha do Operario* foi um dos primeiros materiais publicado para alfabetizar adultos. Sua indicação para adoção oficial nas escolas públicas do estado de São Paulo ocorreu em 1921 e a segunda edição da cartilha foi publicada em 1924³. Theodoro de Moraes formou-se na Escola Normal da Capital (1903-1906), atuou no magistério paulista nas duas primeiras décadas do século XX, publicou artigos na *Revista de Ensino* e na revista *Educação*, impressos pedagógicos oficiais paulistas, foi inspetor de ensino e propagador do método analítico.

Este trabalho insere-se nas linhas de pesquisa da história da alfabetização e da história da educação de adolescentes e adultos no Brasil, duas linhas de pesquisa são recentes no campo da história da educação brasileira, utilizando como recorte temporal a Primeira República.

Uma das contribuições deste trabalho é demonstrar que a história da alfabetização é um campo interdisciplinar, ao mesmo tempo em que possui uma especificidade. Neste sentido, esta pesquisa é relevante por realizar uma discussão sobre métodos de alfabetização, sobre a produção de uma cartilha e sobre as políticas públicas de alfabetização de massa na Primeira República.

Produção de materiais didáticos para EJA, uma questão atual

² Esta pesquisa faz parte do projeto “Das múltiplas estratégias de escolarização do social à constituição da forma escolar no Brasil (1870-1970)”, desenvolvido pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE)². O projeto foi estruturado em duas linhas de pesquisa, uma que investiga as “Múltiplas estratégias de escolarização da infância”, coordenado pela Prof^a Dr^a Diana Gonçalves Vidal e outra que investiga as “Múltiplas estratégias de escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (1870-1970)”², coordenado pela Prof^a Dr^a Maurilane de Souza Biccias, na qual esta pesquisa está inserida.

³ Não foi possível localizar nos acervos pesquisados a primeira edição da *Cartilha do Operario* e, portanto, realizou-se a análise desta obra por meio de sua segunda edição. Considerações teórico-metodológicas acerca deste fato serão abordadas no decorrer do trabalho.

Em pleno século XXI, a Educação de Adolescentes e Adultos ainda é um tema de destaque no cenário mundial, como um dos meios possíveis de minimizar as desigualdades sociais, que distanciam pessoas iletradas das práticas sociais voltadas à cultura escrita, excluindo-as do exercício pleno de sua cidadania. Esta exclusão torna-se mais acentuada diante dos avanços tecnológicos, os quais ainda são restritos a uma minoria letrada.

Neste sentido, a realização de conferências e fóruns internacionais marca o compromisso de diversos países com o direito de educação para crianças, adolescentes e adultos, a fim de garantir a construção de sociedades mais justas. Entre eles, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990)⁴, a Conferência Internacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CONFITEA)⁵ e o Fórum Mundial de Educação⁶. Na V CONFITEA (Hamburgo, 1997), o conceito de educação de adultos adquire uma nova dimensão, abrangendo um conjunto de processos e práticas formais ou informais, com o objetivo de ampliar conhecimentos básicos, competências técnicas ou profissionais, ou mesmo habilidades socioculturais.

No caso do Brasil, que possuía número absoluto de 16.295 milhões de analfabetos no ano 2000, (13,6% da população), o analfabetismo ainda é uma questão nacional. De acordo com o *Mapa do Analfabetismo*⁷ (2003), documento estatístico publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a pedido do governo federal, o problema do analfabetismo no Brasil é antigo. Desde o período colonial, existiam inúmeros negociantes que não sabiam ler, e no Império, só poderiam votar aqueles que possuíssem bens ou títulos (ALMEIDA, 2000 apud MEC/INEP, 2003).

Na busca de soluções para enfrentar a questão do analfabetismo, o Brasil foi signatário dos acordos internacionais acima mencionados. Recentemente, o governo

⁴ Nesta conferência foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, onde estão reunidas assumidas pelos países signatários.

⁵ A CONFITEA é um encontro decenal (aproximadamente) que congrega a UNESCO e seus países membros, com a finalidade de fixar compromissos e elaborar diretrizes para reformas educativas. O primeiro encontro aconteceu na Dinamarca em 1949 e em 1997 foi realizado a V CONFITEA em Hamburgo, na Alemanha, contando com a participação de representantes da UNESCO, de governos e da sociedade civil para a elaboração dos documentos.

⁶ O Fórum Mundial da Educação foi realizado de 26 a 28 de abril de 2000 em Dakar (Senegal), com o objetivo de avaliar os compromissos assumidos pelos países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Como os compromissos não foram integralmente atingidos, em nível mundial, o prazo foi prorrogado até 2015.

⁷ Os dados foram levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), construído pelo Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU).

federal formulou políticas públicas contra o analfabetismo, comprometendo-se em priorizar a educação como uma estratégia para o desenvolvimento social, procurando saídas para as questões de acesso, permanência e qualidade de ensino. Esse desafio é ainda maior, se considerarmos os baixos índices de letramento⁸ da população nos diferentes níveis etários e sócio-econômicos.

Em 1994, no final do mandato de Itamar Franco, vice-presidente de Fernando Collor de Mello, o governo federal concluiu o Plano Decenal de Educação, requisito para que o Brasil pudesse ter acesso aos créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Este plano “fixou metas de promover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de adolescentes e adultos pouco escolarizados” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998 a 2001), o Plano Decenal foi abandonado em favor da reforma político-institucional da educação pública, iniciada em 1995. Esta reforma foi implementada sob a restrição de gastos públicos, objetivando a descentralização dos encargos financeiros com a educação, mais especificamente com o ensino fundamental obrigatório. A Emenda Constitucional 14/96 criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com o objetivo de redistribuir recursos financeiros aos estados e municípios, de acordo com o número de matrículas de crianças de 7 a 14 anos registradas no ensino fundamental.

Devido a uma regulamentação adicional ao FUNDEF, as matrículas de jovens e adultos no ensino básico não puderam ser computadas para o repasse deste fundo aos estados e municípios. Para que a EJA pudesse ter acesso aos recursos do FUNDEF, os municípios deveriam aderir aos programas e projetos previamente elaborados para esta modalidade de ensino. Assim, a educação de jovens e adultos passou a contar com a boa vontade política de governos, instituições privadas e organizações da sociedade civil para seu investimento e expansão.

⁸ O letramento é entendido como o exercício efetivo e competente da tecnologia escrita por meio de várias habilidades: ler ou escrever para atingir diferentes objetivos; interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão desses protocolos, ao escrever; possuir atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor, etc (SOARES, 2003).

De acordo com balanço *Seis anos de educação de Adolescentes e Adultos no Brasil* (DI PIERRO, 2003)⁹, ao final da década de 90, tiveram início quatro programas em regime de parceria entre instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino para a formação de adolescentes e adultos: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS, 1996), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, 1998), o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR, 1995) e Programa Recomeço (Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Adolescentes e Adultos, 2001).

As atuais políticas públicas seguem uma tendência que marca a história da educação de jovens e adultos no Brasil, de erradicar o analfabetismo por meio de programas emergenciais geridos em parceria com a sociedade civil, ao invés de promover políticas que garantam o espaço da educação básica de adolescentes e adultos no sistema educacional. As tentativas de erradicar o analfabetismo por meio de campanhas de massa datam desde 1940 (BEISIEGEL, 1974) e trazem em seu histórico uma série de metas não alcançadas devido à restrição de investimentos públicos e/ou falta de qualidade nos resultados obtidos¹⁰. A experiência de alfabetizar jovens e adultos por meio de campanhas aponta que a erradicação do analfabetismo ainda requer um grande esforço nacional e que muito ainda precisa ser feito, principalmente no que diz respeito a políticas públicas para a promoção de uma sociedade mais justa.

Em setembro de 2003, na gestão de Cristovam Buarque como Ministro de Estado da Educação do governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, em resposta ao lançamento da Década das Nações Unidas para Alfabetização¹¹ pela ONU e UNESCO em fevereiro do mesmo ano. O Programa Brasil Alfabetizado consiste no repasse de recursos da União aos sistemas públicos estaduais e

⁹ O Observatório da Educação e da Juventude - programa desenvolvido pela Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação - organizou um panorama das iniciativas brasileiras em Educação de Adolescentes e Adultos do governo federal na publicação *Seis anos de educação de Adolescentes e Adultos no Brasil* (DI PIERRO, 2003), em razão de 2003 ter sido o primeiro ano da Década de Alfabetização das Nações Unidas e o ano do balanço intermediário dos compromissos assumidos na V Conferência Internacional sobre Educação de Adolescentes e Adultos, o CONFITEA+6.

¹⁰ A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947-1950), a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (1958) foram algumas das tentativas do Estado de expandir as oportunidades educacionais para a população com a dupla finalidade de acalmar as tensões sociais de classes, que cresciam nos meios urbanos, e de qualificar minimamente a força de trabalho.

¹¹ Pronunciamento do Ministro de Estado da Educação Cristovam Buarque para o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado em Brasília (DF), no dia 08 de setembro de 2003. Segundo Buarque, o programa acompanha um esforço mundial para superação do analfabetismo e das desigualdades sociais, com os objetivos de resgatar uma dívida histórica não apenas dos governantes, mas de todas as pessoas, e constituir uma estratégia privilegiada para a expansão econômica e o desenvolvimento social e político a partir da educação.

municipais de ensino fundamental, para a capacitação de professores, produção de materiais didáticos, implantação de escolas e salas de aulas para educação de jovens e adultos. “Por meio do programa, além da ampliação de vagas, os Estados e Municípios oferecem formação continuada para professores da educação de adolescentes e adultos, visando à melhoria da qualidade de ensino” (www.brasil.gov.br, acesso em 03/12/05).

Segundo Di Pierro (2005), a União sempre se colocou no papel histórico de indutora da educação básica de jovens e adultos e, apesar de não coordenar os programas emergenciais oferecidos – tarefa repassada aos estados e municípios - estabeleceu e centralizou um conjunto de instrumentos para controlar e regular suas atividades, visando: a) regularizar a coleta e divulgação de estatísticas educacionais; b) criar exames de certificação (Exame Nacional de Certificação de Competências para Adolescentes e Adultos); c) instituir referenciais curriculares; d) formular programas de formação docente (Parâmetros em Ação) e; e) subsidiar a produção de materiais didáticos.

A nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB 9394 de 1996) integrou a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. Contudo, não lhe garantiu recursos próprios e um lugar no sistema educacional, ofertando-a ainda na forma de cursos e exames supletivos, como já estabelecia a Constituição de 1988. Apesar disso, a União mantém seu interesse em centralizar os instrumentos de controle da EJA, avaliando seus resultados, estabelecendo programas de ensino a serem seguidos e produzindo instrumentos que propaguem esses modelos educacionais.

No segundo semestre de 1996, o MEC negociou junto à Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos a co-edição e distribuição de uma Proposta Curricular para o 1º. Segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos. Esta proposta foi elaborada por equipe da Ação Educativa¹² e tornou-se, posteriormente, o referencial curricular¹³ para a educação de jovens e adultos, portanto o principal subsídio para elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por

¹² Ação Educativa é uma organização não governamental que atua nas áreas da educação e da juventude. Fundada em 1994, desenvolve projetos que envolvem formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, elaboração de materiais didáticos, participação em redes e outras articulações interinstitucionais (www.acaoeducativa.org.br, acessado em abril de 2006).

¹³ Neste sentido este material passou a ter o mesmo caráter dos Parâmetros Curriculares Nacionais produzidos no mesmo período para o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Infantil e Educação Indígena. O objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais é de propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno.

organizações governamentais e não-governamentais e adaptados às realidades locais e necessidades específicas.

A produção dos referenciais curriculares para EJA apontou a necessidade de investir na produção de materiais didáticos voltados para este segmento, uma vez que havia uma constatação de sua escassez. Em 1997, o MEC, mais uma vez, encomendou à Ação Educativa a elaboração de uma coleção didática direcionada aos programas governamentais e não governamentais de educação de jovens e adultos, que concretizassem o *Programa Curricular para o 1º. Segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos*. O material produzido e disponibilizado pelo MEC foi a *Coleção Viver, Aprender*¹⁴. Este investimento foi o ponto de partida para que instituições públicas e privadas se enveredassem para produzir outros materiais voltados para este segmento.

Atualmente, a União repassa verbas calculadas sobre o número de alunos atendidos, para que os municípios comprem os livros de EJA. Para a escolha destes materiais, os professores dispõem de uma listagem com avaliação feita pelo Ministério, classificando as coleções em "aprovada" ou "excluída".

Esta apresentação aponta o permanente interesse público em manter o controle das estratégias educacionais de EJA, entre elas, a produção de materiais didáticos, mesmo sem assegurar a ampliação do atendimento no âmbito do sistema educacional. Neste trabalho utiliza-se a definição de estratégia proposta por Certeau (1994, p. 99): a estratégia é o cálculo ou a manipulação das relações de força, que se torna possível quando um “sujeito de querer e poder” pode ser isolado. “A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos e ameaças”.¹⁵ Acredita-se que a *Cartilha do*

¹⁴ A coleção *Viver, aprender* compreende quatro livros destinados aos educandos e quatro livros destinados aos educadores (*Guia do educador*). O primeiro livro contém três fascículos e adequa-se ao ensino na fase inicial do processo de escolarização. Os livros 2 e 3 organizam-se em dois fascículos cada e visam à consolidação de habilidades básicas previstas para o primeiro segmento do ensino fundamental. O livro 4 foi organizado em apenas um fascículo, visando à retomada de conteúdos necessários para a continuidade dos estudos no segundo segmento do ensino fundamental. Os livros destinados aos educandos organizam-se em torno de módulos temáticos e articulam conteúdos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Para selecionar temas e organizá-los de modo a articular as diversas áreas foram realizadas reuniões semanais com a equipe de elaboradores, nas quais definiram-se os projetos didáticos, criaram-se problematizações e tomaram-se decisões sobre como cada área poderia colaborar para responder a problematização definida. A partir desse processo foram organizados os módulos que compõem cada um dos livros (Vóvio, 2001).

¹⁵ Grifos do autor.

Operario possa ser considerada uma estratégia produzida pelos reformadores paulistas na Primeira República.

Produção didática para alfabetização de adolescentes e adultos, um recuo no tempo

Apresenta-se aqui um esforço em situar as produções didáticas produzidas para a alfabetização de adolescentes e adultos ao longo da história da educação no Brasil, com objetivo de marcar a publicação da 2ª edição da *Cartilha do Operario* neste conjunto. A possibilidade de reconstituir esse percurso por meio dos materiais didáticos evidencia a função estratégica destes objetos, que resistem como estratégias de controle do conhecimento ao longo do tempo.

No recuo do tempo, observa-se a existência de uma série de publicações produzidas para a alfabetização de adultos. Considerando as produções contemporâneas a publicação da *Coleção Viver, Aprender* como as mais recentes, inicia-se esta apresentação a partir dos materiais produzidos na década de 70-80 pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), passando pelos materiais produzidos pelos movimentos populares de 50 e 60 e pelas campanhas de alfabetização de massas de 1940, até a passagem da primeira para a segunda República, entre 20 e 30, quando ocorre a publicação da 1ª edição da *Cartilha do Povo* de Lourenço Filho em 1928 e da 2ª edição da *Cartilha do Operario* de Theodoro de Moraes, em 1924.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado durante a ditadura militar, pela lei n. 5379 de 15/12/1967, com a proposta de oferecer alfabetização funcional aos jovens e adultos. A estrutura administrativa e organizacional do Mobral propunha-se a ser descentralizada e era subdividida em diversos níveis de secretarias e coordenações, havendo várias gerências pedagógicas e uma assessoria de organização e métodos¹⁶. Durante a vigência do Mobral, houve uma extensa produção de materiais financiada pelo MEC e suas publicações foram realizadas pelas editoras Melhoramentos, Bloch e Abril Educação. Foram localizadas quatro publicações para divulgação do movimento, onze orientações do alfabetizador, coleção didática de 12 volumes, cinco cartilhas, 71 cartazes ilustrados e dez quadros de sílabas. Além dos

¹⁶ Apesar dos técnicos do Mobral afirmarem que o método empregado seguia a proposta da palavra geradora¹⁶ de Paulo Freire (formulada para a alfabetização nos movimentos de cultura popular, anteriores ao golpe militar de 1964), JANUZZI (1979) demonstra o esvaziamento da proposta freiriana pelos procedimentos de alfabetização definidos pelo Mobral.

cartazes e os quadros, usados como recursos auxiliares para a alfabetização, o Mobral também oferecia os exames de avaliação em língua pátria (ver anexo I).

No período anterior ao Mobral, de 1964 a 1967, ocorre a vigência do golpe militar. O golpe interrompe as atividades dos movimentos de cultura e educação populares iniciadas entre 1959 a 1964, uma vez que a natureza política destes programas contrariava os interesses impostos pelos militares. A Cruzada Evangélica de Alfabetização de Adultos, conhecida como Cruzada ABC, consistia em programa de iniciativa privada de caráter conservador e assistencialista que foi incentivado pelo estado a fim de ocupar a lacuna deixada pelos movimentos populares. Deste período foi localizada a *Cartilha abc para adultos* (1965) da Cruzada Evangélica.

Ainda foram localizados seis materiais de alfabetização produzidos pelo Movimento da Educação de Base¹⁷ (MEB) entre os anos de 1965 a 1975, são eles: *Ajuda* (1965), *Mutirão* (1965), [Cartilha de pós-alfabetização e matemática] (1970), *Cartilha experimental do sistema Caico* (pós-alfabetização, 1970), *Ciclo complementar- 3º ano* (pós-alfabetização, 1971), *Livro de todos* (1972), *Livro de todos- segunda etapa do 2º ciclo* (1972), *O camponês* (pós-alfabetização, 1975). A Fundação Dom Bosco também publicou o *Método Dom Bosco de Educação de Base: material monitor* (ALMEIDA e BARROS, 1971).

Retornando um pouco mais, entre os anos de 1959 a 1964, momento em que as campanhas nacionais de alfabetização iniciadas nos anos 1940 são avaliadas pelo II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), educadores e organizações da sociedade civil preocuparam-se em redefinir as características e espaços próprios dessa modalidade de ensino. Questões como democracia, participação política, direito ao voto, desemprego e perda do poder aquisitivo estavam em pauta e permeavam a educação, o que motivou a emergência de movimentos e campanhas populares no campo da educação de jovens e adultos¹⁸. Neste período, foram localizados sete materiais

¹⁷ O MEB é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, constituído como sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal, tendo sido fundado em 21 de março de 1961. Tem por missão a promoção integral, humana e cristã de jovens e adultos, desenvolvendo programas de educação de base. Há 44 anos realiza ações diretas de educação de base em diversas regiões do Norte e Nordeste do país, nos estados do Amazonas, Roraima, Maranhão, Ceará e Piauí, através do Programa Saber, Viver e Lutar e presta assessoria pedagógica ao Programa Cidadão Nota Dez, uma iniciativa do governo estadual de Minas Gerais para as regiões norte e nordeste deste estado. www.meb.org.br, acessado em 21/03/2006.

¹⁸ O Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* da Secretaria Municipal de Educação de Natal, os Centros Populares de Cultura (CPC) na UNE e o Programa Nacional de Alfabetização do MEC.

destinados à alfabetização de adolescentes e adultos, dentre esses, dois do Movimento de Cultura Popular¹⁹, um do Centro de Cultura Popular²⁰ e um do Movimento de Educação Básica (MEB)²¹.

Beisiegel (1984) acredita que a educação elementar de adolescentes e adultos ganha maior importância a partir dos anos 40, graças aos programas de mobilização nacional que visavam a extensão dos serviços de ensino às camadas populares. De 1947 a 1958, período relativo às campanhas nacionais de alfabetização de adultos, foi encontrado apenas um material, a *Cartilha brasileira de adultos e adolescentes* de Alaide Lisboa de Oliveira, publicada no ano de 1954, em Belo Horizonte. Não foi possível precisar se esta cartilha entrou em circulação nas campanhas nacionais.

Segundo Beisiegel (1974), os programas de mobilização nacional foram frutos da política de massas inaugurada pelo governo brasileiro após a Revolução de 30. Em 1928 há a publicação da *Cartilha do Povo* de Lourenço Filho, pela Companhia Melhoramentos. De acordo com o prefácio da 116ª edição da *Cartilha do Povo*, Lourenço Filho (1939, p. 2) explicita que esta cartilha é destinada à educação de crianças e adultos, com o objetivo de “ensinar a ler e a escrever milhões de brasileiros da forma mais simples”. Em Morttatti (2000) verifica-se que a 1ª edição da *Cartilha do Povo* teve uma tiragem de 1.080.000 exemplares, em 1986 encontrava-se na 2.201ª edição e permaneceu no catálogo da Editora Melhoramentos até 1995.

É importante marcar que a primeira grande expansão do mercado editorial nos (HALLEWELL, 1985) e especialmente o paulista vai ocorrer nos anos 20. É neste período que as editoras percebem o grande filão que têm em mãos, produzir e vender materiais didáticos visando o público de um sistema educacional que começa a consolidar a sua configuração.

Diferentemente da *Cartilha do Povo*, a *Cartilha do Operário* foi produzida especificamente para a alfabetização de adolescentes e adultos. Como já foi dito anteriormente, sua aprovação data de 1921 e a 2ª edição foi publicada em 1924. Na folha de rosto da *Cartilha do Operário*, o subtítulo da obra traz as seguintes informações: “para o ensino da leitura, pela processuação do *methodo analytico*, aos *adolescentes e adultos*”. Na “Direcção”, parte final da cartilha com orientações aos professores, há a indicação de seu uso:

¹⁹ GODOY e COELHO (1962), *Livro de leitura para adultos* e LUCENA (1963), *De pé no chão também e aprende a ler*.

²⁰ TRANCOSO (1962), *Uma família operária: manual para alfabetização de adultos e adolescentes*.

²¹ *Viver e lutar: segundo livro de leitura* (1963).

Para as escolas e cursos nocturnos, aprendizados e classes profissionais, que augmentam em número de anno e terão de multiplicar-se cada vez mais com a propaganda meritoria a generalizar-se contra o analfabetismo, encaminham-se, numa grande porcentagem, illetrados adolescentes e adultos. Para elles organizámos esta cartilha (MORAES, 1928, p, 103).

A *Cartilha do Operario* foi produzida e publicada em meio às discussões educacionais republicanas, expressas pelas reformas do ensino paulistas de 1892 e 1920, quando foram criadas as escolas noturnas e os cursos noturnos. A localização deste material, uma das primeiras cartilhas, senão a primeira, para alfabetizar adolescentes e adultos, torna-se ainda mais relevante pelo fato deste material ter circulado no início do século XX, um período que a sociedade paulista registrava 71,7% da população em idade escolar de 7 a 12 anos sem escola (*Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1909 - 1910*). Ou seja, a *Cartilha do Operario* destinava-se à alfabetização de adolescentes e adultos operários em um momento que as políticas educacionais veiculadas pelas reformas de ensino republicanas discutiam o atendimento e os métodos para alfabetização de crianças, que compunham uma grande população analfabeta.

Outro ponto a ser destacado refere-se à *Cartilha do Operario* na sua materialidade (capa, contra-capa, folha rosto, estampas, organização das lições, enfim dos textos no seu suporte), contemplando temáticas do universo do adolescente e adulto operário, o que não acontece com a *Cartilha de Povo*, publicada posteriormente. Isto pode indicar que a especificidade da alfabetização de adolescentes adultos se perdeu, uma vez que, com a *Cartilha do Povo*, adultos e crianças eram alfabetizados com os mesmos materiais e métodos (BERTOLLETTI, 1997; MORTATTI, 2000).

História da educação de adolescentes e adultos: um campo para pesquisas

Com a finalidade de situar este trabalho no campo da história da educação, reafirmando sua relevância diante da escassez de estudos sobre a educação de jovens e adultos na Primeira República, elaborou-se este breve levantamento das produções realizadas em história da educação, apontando o que tem sido investigado em relação à educação de adolescentes e adultos e quais demandas ainda permanecem neste campo para pesquisas.

O estado da arte coordenado por Haddad (2002), *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*²² sistematiza o campo de pesquisas realizadas sobre a educação de jovens e adultos e aponta suas abordagens dominantes e emergentes. Foram selecionadas 183 teses e dissertações defendidas no período, as quais foram agrupadas em cinco temas: o professor, o aluno, concepções e práticas pedagógicas, políticas públicas de EJA e educação popular. Neste estudo, a história da EJA aparece como um dos subtemas de políticas públicas de EJA. Apenas seis trabalhos foram classificados neste subtema: BARROS, F. A. G. *Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe: 1961-1964 – uma reconstituição histórica*. João Pessoa: UFPB, 1995; CAVALCANTI, A. M. C. L. *Política educacional do Estado brasileiro sobre o ensino supletivo: 1961-71*. João Pessoa: UFPB, 1987; DORNELES, M. A. *O mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1990; OLIVEIRA, J. L. *As origens do MOBREAL*. Rio de Janeiro: Iesae/FGV, 1989; PEIXOTO FILHO, J. P. *A travessia do popular na contradança da educação*. Rio de Janeiro: Iesae/FGV, 1986; SOARES, L. J. G. *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. São Paulo: USP, 1995. (HADDAD, 2002, p. 103)

Pela leitura dos resumos destes trabalhos e pelos próprios títulos pode-se afirmar que nenhum deles foi produzido no campo da história da educação, apesar de dedicarem pelo menos um capítulo para fazer um contexto histórico. Chama ainda atenção o fato destes trabalhos terem como recorte temporal a partir da década de 40. Diante disso, pode-se inferir que há uma crença de que não existiram iniciativas educativas públicas e particulares significativas para alfabetização de adolescentes e adultos antes das grandes campanhas de massa. De outro lado, a Nova História Cultural trouxe mudanças em relação aos novos temas, novos objetos e novas fontes, o que pode vir a favorecer cada vez mais a produção de mais pesquisas sobre a história de jovens e adultos no Brasil.

Foram consultadas duas obras comemorativas dos 500 anos de educação no Brasil, produzidas em 2000, procurando verificar como o tema da educação de jovens e adultos foi abordado nestas publicações. A obra *500 anos de educação no Brasil* (LOPES et all, 2000) tem a proposta de abranger cronologicamente todos os períodos considerados importantes pela história educacional, tratando, com maior ou menor profundidade, de temas variados que abrangem desde a educação colonial até as

²² Trabalho realizado a pedido do INEP/MEC e financiado pela Fapesp com o objetivo de “detectar e discutir os temas emergentes da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, atualizando para o período de 1986 a 1998 as indicações do conjunto de estudo que compuseram um estado da arte nesta área para o período de 1975-1985” (HADDAD, 2002, p. 9).

discussões atuais sobre políticas educacionais. Nela, não encontramos nenhum artigo sobre a história da educação de jovens e adultos.

A segunda obra, *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação* (VIDAL e HILSDORF, 2001), aproveitou o momento de sensibilidade histórica que a mídia e diversos segmentos sociais estão produzindo pelo 5º centenário do descobrimento para tratar de aspectos da educação nacional enraizados historicamente, por meio de múltiplas temáticas: cultura escolar, gênero, etnia, tempo, trabalho, fontes, entre outras categorias. Apesar de não haver, nesta obra, artigos sobre a história da alfabetização de adultos, o artigo de Moraes (2001), “Instrução ‘popular’ e ensino profissional: uma perspectiva histórica” traz relevantes informações sobre a organização da educação popular na Primeira República. A tese de Moraes (1990) que deu origem a este artigo foi fundamental para a compreensão das ações educativas voltadas ao atendimento de adolescentes e adultos no final do Império e durante a Primeira República, como será visto no capítulo II deste trabalho.

Recentemente, foi elaborado um balanço a pedido do GT História da Educação da ANPED sobre a configuração do campo de história da educação e a produção atual no Estado de São Paulo (VIDAL et al, 2004). De acordo com os dados obtidos, de 1943 a 2003, apenas dois estudos foram classificados na temática da história da educação de adultos. O levantamento das produções foi realizado na USP, PUC-SP, UNICAMP, UNESP e UFSCar, considerando os trabalhos de pesquisadores atuantes em outros Estados.

Para Faria Filho (2003), “muito pouco sabemos sobre as escolas noturnas abertas, desde o século XIX, para instruir jovens e adultos trabalhadores ou sobre escolas organizadas pelo movimento operário para a educação da população trabalhadora analfabeta” (p. 92). Diante do exposto, verifica-se que muito ainda precisa ser pesquisado sobre a educação de adultos, principalmente nos períodos anteriores às campanhas de alfabetização.

História da alfabetização: a cartilha como objeto de pesquisa

Pelo estudo da *Cartilha do Operário*, pretende-se refletir sobre a história da educação de adultos na Primeira República, analisando indícios das relações de produção e consumo que ela pode ter mobilizado ao seu redor (CHARTIER, 1999b) e estratégias (CERTEAU, 1994) em que estava inscrita. Segundo Foucault (1986, p. 26),

“por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ele perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos”.

A análise da *Cartilha do Operário* em seu contexto de produção, objetivo, público-alvo, conteúdo e sua materialidade gera as discussões desta dissertação. A organização da obra associada à intencionalidade de seu conteúdo fornece parâmetros para compreensão das estratégias empreendidas para a formação de adolescentes e adultos durante a Primeira República, tanto no que se refere à alfabetização destes sujeitos, como o estabelecimento de seus papéis na sociedade urbano-industrial que, então, se consolidava.

Esse exercício de reflexão, que procura reconstruir a história a partir de seus produtos culturais, é muito bem explicitado por Galvão e Soares (2004), quando afirmam que na impossibilidade de apreender o passado em sua totalidade, o historiador da educação reconstrói a história a partir de seus vestígios. São as várias “histórias” reconstruídas a partir dos objetos culturais produzidos e das relações sociais estabelecidas em um dado espaço e período que compõem a História.

De acordo com Maciel (2003), a alfabetização é um tema complexo que abrange aspectos conceituais, culturais, sociais, políticos, educacionais e psicológicos, o que propicia a interface de sua área de investigação com outros campos de conhecimentos. Os balanços recentes das pesquisas em alfabetização ²³apontam o crescente interesse dos pesquisadores por abordagem histórica da área, apoiada no amplo uso de fontes primárias.

As pesquisas recentes em história da educação podem ser agrupadas em torno de dois eixos temáticos: os métodos de leitura e escrita e os manuais escolares (cartilhas). Sobre os métodos, as pesquisas discutem a disputa e a determinação oficial de métodos de leitura e a adaptação de métodos estrangeiros à escola brasileira. Sobre os manuais escolares (cartilhas e livros de leitura), que podem ser definidos como uma publicação especializada, com identidade própria, portanto, que possuem um ideário e um modelo pedagógico que configura o currículo e a prática escolar.

A vulgarização do Ensino Simultâneo foi fator decisivo para expansão e diversificação dos materiais escolares, pois defendia a racionalização e uniformização

²³ Cf. Soares (1991).

do ensino. Maciel (2003) aponta que a falta de livros para o ensino da leitura, de acordo com os relatórios da Província de Minas nos anos 1800, deve-se ao alto custo dos livros e à escassez de livros de autoria nacional.

A expansão do ensino durante o início da República possibilitou a produção de materiais escolares de autores brasileiros, pautados nos ideários reformistas da escola ativa, considerando-se o desenvolvimento natural da criança. As cartilhas constituíram-se uma das primeiras vias de acesso à cultura escrita e alimentaram o mercado editorial. No caso de São Paulo, edições de ampla tiragem e permanência, como a *Cartilha do Povo* de Lourenço Filho, marcam o campo de pesquisa sobre manuais para o ensino da leitura e da escrita (BERTOLLETTI, 1997; MORTATTI, 2000).

Na produção de cartilhas nacionais, Maciel (2003) destaca o expressivo número de inspetores de ensino, diretores de Liceus e Escolas Normais e professores primários que foram autores de manuais didáticos e, conseqüentemente, responsáveis pela ordenação e propagação dos saberes de forma didática e sistematizada para uso dos demais professores. Este é o caso de da *Cartilha do Operário*, produzida por Theodoro de Moraes, professor e inspetor de ensino paulista.

Segundo Bittencourt (2004a), o livro didático é um objeto cultural que pode assumir diferentes funções, considerando-se o lugar, o momento e as condições de sua produção. Como objeto de pesquisa, ele pode ser entendido enquanto: um produto cultural; uma mercadoria ligada ao mundo editorial e pertencente à lógica de mercado capitalista; um suporte de conhecimentos e métodos de ensino e; um veículo de valores ideológicos ou culturais.

Um balanço bibliográfico das pesquisas realizadas sobre o livro didático mostra que, nos anos 1960, a análise dos livros didáticos enfatizava o caráter ideológico dos textos. Nos últimos anos, essa abordagem modificou-se e as pesquisas atuais enfatizam a compreensão da constituição das disciplinas e dos saberes escolares por meio dos estudos destes livros. Nos anos 80, o processo de produção e os usos do livro didático são analisados em uma perspectiva histórica (processos de permanência e mudanças) e o livro didático é entendido como um objeto cultural fabricado, que permite a investigação de seus conteúdos e das práticas pedagógicas em que está ou estava inserido (BITTENCOURT, 2004a).

Com o intuito de mapear pesquisas que tenham empregado o livro didático como objeto de análise, consultamos o dossiê organizado por Circe Maria Fernandes Bittencourt intitulado “História, produção e memória do livro didático” (*Educação e*

Pesquisa, set-dez de 2004). Este dossiê apresenta artigos de pesquisadores do Centro de Memória da Educação da FEUSP que participam do projeto temático “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos”, financiado pela Fapesp.

Dentre os trabalhos apresentados no dossiê, os artigos de Bittencourt (2004b), “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)” e Choppin (2004), “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, foram úteis para a elaboração e desenvolvimento das análises sobre as relações de autoria e o contexto de produção da *Cartilha do Operário*, bem como as funções que ela pode exercer, de acordo com sua utilização.

Bittencourt (2004b) discute o problema da autoria do livro didático ao traçar o perfil dos primeiros autores brasileiros e caracteriza o processo de intervenções de diferentes sujeitos nessa produção, discutindo alguns fatores que norteiam a produção dos livros didáticos como: programas escolares, autorização do poder educacional, comercialização, circulação e mudança do público alvo (de manual para professores a livro de alunos).

Choppin (2004) apresenta estratégias para análise do livro didático. O autor afirma que a literatura escolar é complexa, pois se situa no cruzamento de três gêneros que constituem o processo educativo: a literatura religiosa, origem da literatura escolar cristã ocidental; a literatura didática, técnica ou profissional e; a literatura de “lazer”, de caráter moral, de recreação ou de vulgarização. Os livros escolares podem exercer quatro funções, de acordo com “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensinos, métodos e as formas de utilização” (p. 553):

1. *Função referencial, curricular ou programática*, desde que existam programas de ensino;
2. *Função instrumental*, uma vez que o livro didático põe em prática os métodos de aprendizagem para facilitar a memorização dos conhecimentos e aquisição de competências;
3. *Função ideológica e cultural*: com a constituição dos estados nacionais (século XIX) o livro didático tornou-se um meio essencial para a transmissão da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes;
4. *Função documental*, recentemente formulada, com a finalidade de desenvolver no aluno o espírito crítico por meio da observação e da confrontação de documentos textuais ou icônicos.

Choppin (2004) ressalta que o livro didático envolve diversos agentes em cada uma de suas etapas: concepção, elaboração, comercialização, distribuição, adoção nas classes, recepção, modos de consumo, descarte e sua conservação para a posterioridade e, apesar das diferentes abordagens de pesquisa histórica sobre livros e edições didáticas, o autor as agrupa em duas grandes categorias:

- a concepção de que o livro didático seja uma fonte documental e a análise de seus conteúdos possibilita escrever “a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular” (Choppin, 2004, p. 555).
- a concepção de que o livro didático seja um objeto físico, um produto concebido, fabricado, comercializado, distribuído e consumido em função de certos usos e deve ser avaliado em um determinado contexto. Neste sentido, sua análise é realizada independentemente dos conteúdos que o livro didático seja portador.

Em relação à análise dos conteúdos dos livros didáticos numa perspectiva científica, Choppin (2004) aponta duas grandes tendências: a crítica ideológica e cultural dos livros didáticos, a qual refere-se à formação da identidade nacional e a análise dos conteúdos dos livros didáticos em uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática.

O interesse da análise ideológica ou sociológica dos conteúdos é o de compreender como a sociedade é representada pelo livro didático (de forma explícita ou implícita), reconstruída em seu espaço e tempo, de acordo com o que seu autor intenciona ou idealiza. Desta forma, o autor torna-se o agente da transformação e o livro didático – por meio da difusão escolarização - é um instrumento de modificação da realidade, na medida em que educa as novas gerações e forma mentalidades a partir desta imagem modelada (Choppin, 2004).

Por outro lado, a análise epistemológica e didática usa como referência uma disciplina com finalidades próprias, conteúdos de ensino e métodos de aprendizagem específicos. Esses estudos empregam como métodos: a análise textual; a articulação semântica entre texto e imagem; as características pedagógicas dos livros didáticos como o prefácio, notas de rodapé, resumos, formulação de títulos e léxico, entre outros; e as características formais do livro didático, como a organização interna, divisão de partes, diferenciações tipográficas e disposição espacial de seu conteúdo (Choppin, 2004).

Além desse dossiê, ainda foram consultados os trabalhos de Cabrini (1994), Bertolletti (1997), Oliveira e Souza (2000) e Maciel (2002).

Cabrini (1994) e Oliveira e Souza (2000) utilizam livros de leitura como objeto de pesquisa. Cabrini (1994) discute algumas questões referentes ao ensino, à cultura e à leitura, a partir da análise dos *Cinco Livros de Leitura* de Felisberto de Carvalho, procurando situar a produção de Carvalho diante dos projetos de educação nacional do século XIX, das políticas de produção editorial didática (relações entre autor, editor e estado) e dos leitores de seus livros (coleta de entrevistas). Oliveira e Souza (2000) analisam duas séries graduadas de leitura, a de Felisberto de Carvalho e de Romão Puiggari e Arnaldo Barreto, ambas bastante usadas nas escolas públicas paulistas na virada do século XX (1890 a 1920), com a finalidade de compreender a história do livro didático no Brasil. As autoras procuram delinear as diferentes faces e o uso do livro de leitura na escola, considerando seu conteúdo, finalidade, formato, produção editorial e autoria.

Bertolletti (1997) e Maciel (2002) utilizam cartilhas como objeto de pesquisa. Bertolletti (1997) faz uma reflexão sobre o projeto de alfabetização de Lourenço Filho, por meio da análise minuciosa de seus livros didáticos *Upa, cavalinho!* e *Cartilha do povo*: autor, contexto de produção, forma, conteúdo e método empregado. Maciel (2002) descreve cinco cartilhas²⁴, a fim de mostrar suas diversidades e apontar questões advindas desde os primórdios da produção didática nacional, em relação aos métodos de ensino.

Estas investigações utilizaram livros de leitura e cartilhas de alfabetização com o objetivo de compreender a cultura escolar, as práticas escolares e os métodos de ensino ao longo da história da educação brasileira. A leitura destes trabalhos foi valiosa, pois os mesmos apresentam interlocução com a presente pesquisa, oferecendo perspectivas metodológicas para a análise da *Cartilha do Operário* no que se refere a: público leitor, produção editorial, livro como uma estratégia, materialidade da cartilha e relações de autoria.

²⁴ *Methodo Pinheiro Ba-ca-da-fa* ou *Methodo de leitura abreviada*, de Antonio Pinheiro de Aguiar; *O Primeiro livro de leitura* de Felisberto de Carvalho; *O Livro de Lili* de Anita Fonseca; *Upa, Cavalinho!* de Lourenço Filho e *Caminho Suave* de Branca Alves de Lima.

Dos vestígios à história, a *Cartilha do Operario* como objeto e fonte de pesquisa

A reconstrução do contexto de produção e circulação desta cartilha possibilitou a formulação de questionamentos mais amplos, entre eles: como o ensino primário definiu seus contornos ao longo da Primeira República? Para que alfabetizar adolescentes e adultos em 1920? Quem era esses analfabetos? Quais materiais e métodos foram postos em circulação para a alfabetização e como foram empregados na alfabetização de adultos?

A *Cartilha do Operario*, tomada objeto e fonte neste estudo, mobilizou outra série de interrogações: porque ela foi escrita? Onde poderia ter circulado? Para quem foi escrita? Qual método de alfabetização empregava? Em quais concepções de adolescente e adulto estava pautada? Quais temas são tratados e como eles são abordados? Como é apresentado seu conteúdo?

Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes (1884-1956), autor da *Cartilha do Operario*, foi professor formado pela Escola Normal da Capital “Caetano de Campos”, inspetor de ensino e teve papel de destaque nos debates paulistas acerca do uso do método analítico para o ensino de leitura. As relações de autoria marcadas por Moraes foram de grande relevância para a análise da cartilha e para a compreensão da mentalidade educacional republicana.

Mapeamento das fontes

Esta pesquisa está pautada, principalmente, no estudo e na análise de fontes primárias, das quais destacam-se: decretos e programas de ensino das escolas primárias e noturnas, relatórios dos inspetores de ensino publicados no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo* (1909-1926), *Livros de Matrícula* da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal (1911-1912) e as obras didáticas e pedagógicas de Theodoro de Moraes (1909-1935). Os *Livros de Matrícula* foram localizados no Arquivo do Estado de São Paulo (acervo da Instrução Pública Paulista) e nos forneceram informações valiosas sobre quem eram os adolescentes e adultos dos cursos noturnos do início da Primeira República: nomes, idades, nacionalidades e profissões.

As obras de Theodoro Jeronymo de Moraes foram fundamentais para a construção da biografia do autor e análise de objeto, a *Cartilha do Operario*. Como

Moraes teve uma produção pedagógica variada, pode-se organizar seu estudo em dois momentos, a saber:

- a) a participação de Moraes na imprensa pedagógica, por meio da publicação de artigos na *Revista de Ensino* (1902 a 1918) e na revista *Educação* (1928 e 1930), sua participação no corpo efetivo de redatores da *Revista de Ensino* (1909-1910), a publicação de relatórios nos *Anuário de Ensino* e de trabalhos juntamente com outros inspetores de ensino da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo (1909 – 1911). As discussões de Moraes na imprensa pedagógica eram fortemente marcadas pela utilização do método analítico para o ensino de leitura (*A leitura analítica*, 1913 e traduções sobre o assunto);
- b) a investigação da produção didática de Moraes direcionada à alfabetização de crianças (a cartilha *Meu Livro*, primeira leituras de 1909 e segundas leituras, 9ª edição de 1935; o livro de leitura *Sei Ler*, primeiro livro e leituras intermediárias de 1928 e segundo livro em 1930) e à educação de adolescentes e adultos (a *Cartilha do Operário*, 2ª edição de 1924 e o livro *Leituras do Operário* de 1928).

Os materiais utilizados foram coletados nos seguintes acervos: Centro de Referência em Educação Mário Covas; Acervo Caetano de Campos (Brás); Biblioteca “Sud Mennucci” do Centro do Professorado Paulista (CPP); Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Arquivo do Estado de São Paulo; Museu Histórico Pedagógico Bernardino de Campos (Amparo); E. E. Rangel Pestana (Amparo) e; E.E. Theodoro de Moraes (São Paulo).

Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo discute as relações entre os processos de institucionalização da escola primária paulista e alfabetização de adolescentes e adultos, diante do debate contra o analfabetismo durante a Primeira República. Seu objetivo é compreender as políticas educacionais e as ações educativas que delinearam a instrução primária de adolescentes e adultos em São Paulo, durante a Primeira República e as intenções que motivaram a produção da *Cartilha do Operário*.

O segundo capítulo consiste na análise de decretos que regulam o funcionamento das escolas e cursos noturnos, relatórios de inspeção destes estabelecimentos de ensino, dados dos alunos matriculados e programas de ensino das escolas e cursos noturnos. As relações estabelecidas entre essas fontes primárias que possibilitam inferências sobre o perfil do público para quem a *Cartilha do Operario* foi produzida.

O terceiro capítulo descreve a trajetória profissional de Theodoro de Moraes e suas contribuições nos debates pedagógicos republicanos sobre a oficialização do método analítico para o ensino da leitura. Esse capítulo tem o objetivo de trazer à tona as relações de autoria que perpassam a produção da *Cartilha do Operario*.

No quarto capítulo é analisada a *Cartilha do Operario* em relação a sua materialidade (CHARTIER, 1996; CHOPIN, 2004) e a sua dupla função estratégica (CERTEAU, 1994) de divulgar os programas e os métodos oficiais de ensino, adotados pela Diretoria Geral de Instrução Pública e formar a mentalidade do cidadão republicano (CARVALHO, 2002).

Faz parte também desta dissertação um CDROM contendo os seguintes documentos: MORAES, Theodoro et all. *Como ensinar leitura e linguagem nos primeiros annos do curso preliminar*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1911; MORAES, T. *A leitura analytica*. São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel e Comp., 1913 e; MORAES, T. *Cartilha do Operario: para o ensino da leitura, pela processuação do methodo analytico, aos adolescentes e adultos*. 2. ed. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1924. Estes documentos foram coletados no Instituto de Pesquisas Educacionais “Sud Mennucci” do Centro do Professorado Paulista (CPP), os quais foram digitalizados e estão sendo disponibilizados na íntegra, na perspectiva de enriquecer a leitura deste trabalho, bem como socializar importantes fontes para outros pesquisadores. Outrossim, estas informações serão repassadas ao NIEPHE, a fim de socializá-las virtualmente em sua página da internet.

Capítulo I – Para que alfabetizar adultos em 1920?

Este capítulo contextualiza as condições de produção da *Cartilha do Operário*, em relação à educação de adolescentes e adultos durante a Primeira República, com o objetivo de criar o pano de fundo para sua análise. Em um primeiro momento, procurou-se levantar a discussão da instrução popular em relação às questões políticas, econômicas e educacionais do período. Em seguida, discute-se mais especificamente o caso da instrução pública paulista e sua organização regulamentada pelas reformas de ensino. Na última parte, são apresentadas as ações educativas voltadas à formação de adolescentes e adultos, reunindo aquelas que aconteciam desde o final do Império e as que se mantiveram ou iniciaram-se durante a Primeira República.

1. A sociedade republicana e a educação popular

A organização da sociedade na Primeira República em seus aspectos políticos, econômicos e educacionais é discutida a seguir, com o objetivo de destacar a participação popular em sua constituição. Procurou-se enfatizar a questão do analfabetismo da população nacional e como ele tornou-se um mecanismo de exclusão política, a passagem da economia agrário-comercial para urbano-industrial, a participação expressiva dos imigrantes no processo de industrialização e a expansão da instrução pública primária associada aos ideais nacionalistas e progressistas republicanos.

1.1. Analfabetismo e participação política

Durante o Império, pela Constituição de 1824, a participação política dava-se por meio de eleições indiretas selecionando a base eleitoral pela sua renda. Apesar da maior parte da população ser excluída do pleito por este critério, não havia restrição em relação à instrução. No final do Império, discussões acerca da participação política pela classe média ganharam espaço e em 1880, o projeto Saraiva foi apresentado à Assembléia Nacional. Esse projeto previa a eleição direta e admitia a elegibilidade dos acatólicos, ingênuos, libertos e naturalizados, mantendo a restrição de renda e

estabelecendo, pela primeira vez, a restrição do voto analfabeto. Esse projeto tornou-se lei e entrou em vigor em 1882 (Lei 3029/1881).

Segundo Paiva (1987), Rui Barbosa acreditava que a restrição do voto analfabeto seria um estímulo para instrução das classes populares, para que estas pudessem participar das decisões políticas. Ao contrário do que acreditava Barbosa, a Lei Saraiva não garantiu um maior interesse público pela difusão da instrução. Houve uma ampliação restrita das bases eleitorais e o preconceito em relação ao analfabeto foi difundido. Em 1882, só foi autorizado o alistamento eleitoral daqueles que dominassem as técnicas de leitura e escrita. Isto evidencia que a Lei Saraiva tornou a instrução um mecanismo complementar de exclusão para escravos libertos e elementos das classes trabalhadoras que conseguissem acumular alguma renda.

Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo, “o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família. Exercer o pátrio poder, ser tutor”. Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência (PAIVA, 1987, p. 83).

O ensino básico era de responsabilidade das províncias e municípios e a União era responsável pelo ensino secundário e superior. Essa modificação tornou a instrução primária popular vinculada à disponibilidade de recursos e aos interesses políticos locais (municipais e estaduais). O Manifesto Republicano de 1870 pregou a conquista do poder político de forma pacífica, ou seja, sua mentalidade liberal moderada mantinha uma visão conservadora da democracia, aliada à escravidão e ao latifúndio (HILSDORF, 2003).

De acordo com Nagle (1974), a implantação do regime republicano não eliminou os clãs rurais e os grandes latifúndios, pelo contrário, o novo regime contou com a força dos coronéis, o que fortaleceu a formação das oligarquias regionais. Os interesses agrários ainda estavam acima dos valores industriais e urbanos, o que

dificultava qualquer mudança na estrutura política²⁵. O voto era um instrumento sem compromisso ideológico: o número de eleitores era reduzido, uma vez que poucos habitantes tinham condições de participar das eleições; o voto era aberto e a maioria dos que votavam estava presa ao compromisso coronelista, isto é, os candidatos eram escolhidos de acordo com os interesses das elites agrárias e não havia espaço para divergência de opiniões entre grupos políticos.

Esse ponto é marcante para a compreensão da vinculação entre instrução e participação política na Primeira República. Segundo Hilsdorf (2003) a sociedade brasileira precisava ser ensinada para perceber o regime monárquico como corrupto e atrasado e a república como espelho da descentralização, da ordem e do progresso. Desta forma, “a educação pelo voto e pela escola foi instituída como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornaria o súdito um cidadão ativo” (p. 60).

Os mecanismos de exclusão para participação política modificam-se na passagem do Império para a República. Se antes as pessoas eram selecionadas por critérios de base econômica, na República, o critério para a participação passa a ser instrucional. O interesse republicano em constituir uma mentalidade de democracia e progresso vincula-se à instrução, empregando-a como meio para preparar a população para essa nova identidade nacional. Assim, a instrução torna-se pré-requisito para participação política na República, pois aqueles que passam pela escola são formados para essa sociedade moderna, democrática e progressista.

Essa questão é verificável nos programas de ensino republicano. Segundo Carvalho (1998b), o ensino da matéria de educação moral e cívica fica cada vez mais atrelado ao ensino de leitura e linguagem. Em relação aos programas do ensino modelar, no programa do curso preliminar de 1894, o ensino da matéria de leitura e linguagem é separado da educação moral e cívica. No programa de ensino dos grupos escolares e das escolas modelos de 1904, a matéria de instrução cívica e moral não figura no horário, pois se trata de um assunto de lições da linguagem.

²⁵ A sociedade republicana foi estruturada sob o coronelismo e seu ponto mais alto é representado pela “política dos Governadores”. O coronelismo foi um sistema político originado pela distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional e alimentado com a formação das oligarquias. A “política dos Governadores” ou “política dos Estados” (termo criado por Campos Sales), consistia na escolha do presidente da República pelos governadores dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, que alternavam o exercício da presidência, também conhecida como “política do café-com-leite” (NAGLE, 1974).

Essa modificação dos programas de ensino dos grupos escolares e escolas modelo também esteve impressa nas discussões sobre o método analítico nos anos 1910 e nas produções didáticas, como será tratado no capítulo III.

1.2. Transição econômica: de agrário-comercial a urbano-industrial

A economia da Primeira República (NAGLE, 1974) é marcada pela passagem do sistema econômico colonial para a formação do capitalismo brasileiro nos anos 20, sendo esse um período intermediário que oscila entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial. Em um primeiro momento, a produção e comercialização do café marcaram o domínio da classe agrária sobre a máquina do estado e as lavouras receberam cuidados dos órgãos públicos. No momento de crise da produção cafeeira, as perdas afetaram toda a economia nacional. A industrialização passa a se consolidar entre os anos 10 e 20, graças, principalmente, à concentração de renda gerada pela economia cafeeira. Além disso, a disponibilidade de mão-de-obra livre, a elevação das mercadorias importadas, a expansão do mercado de consumo interno e a facilidade de importação de materiais necessários para a indústria, formaram condições propícias para o crescimento industrial.

A economia cafeeira e a industrialização estavam profundamente relacionadas, a primeira voltada ao mercado externo, e a outra, à superação da economia colonial. A expansão da lavoura cafeeira deu-se graças à utilização da mão-de-obra livre, vinda da imigração. Conseqüentemente, o mercado interno foi estimulado, o que favoreceu as atividades industriais.

De acordo com Petrone (2004), o imigrante é um elemento presente na constituição social brasileira desde o fim do Império: em 1887, o Brasil já havia recebido 130.056 imigrantes. O desenvolvimento da lavoura cafeeira e a mudança de regime foram fatores de atração de imigrantes para o Brasil. No período de 1890 a 1929, entraram no Brasil 3.523.591 imigrantes.

Na década de 1890, além de entrar o maior número de imigrantes, também se registra o maior de uma só nacionalidade: 690.375 italianos, que se dirigiam principalmente para as fazendas de café de São Paulo. Vieram ainda 164.193 espanhóis e 216.474 portugueses. Na década seguinte predominam ainda os italianos com 221.394 pessoas, embora já com diminuição sensível. O maior contingente de espanhóis é da década de 1910 quando se registram

181.657 imigrantes dessa nacionalidade. Nessa década, igualmente, se conta o maior contingente de portugueses, 316.481. Os portugueses (301.915), sendo seguidos pelos italianos (106.935), os espanhóis atingindo 83.931 (PETRONE, 2004,100-1).

Dean (2004, p. 252-3) acrescenta que a imigração européia influenciou imensamente o processo de industrialização brasileiro, por terem experiência com o trabalho assalariado e preparação para o trabalho:

Os imigrantes, na grande maioria, eram jovens, preponderantemente do sexo masculino e, portanto, imensamente produtivos. Em contraste com a força de trabalho nativa, composta, sobretudo, de habitantes das zonas rurais, azevada a um regime de trabalho de terça ou de escravidão, os imigrantes haviam sido, amiúde, habitantes de cidades. Ou tinham, pelo menos, experiência de trabalho assalariado e eram sensíveis aos seus incentivos. Os imigrantes, freqüentemente mais alfabetizados do que a classe brasileira inferior, trouxeram habilidades manuais e técnicas que raro se encontravam no Brasil. Visto que uma das principais falhas da sociedade agrária consistia justamente em não incentivar a aquisição das primeiras letras nem as habilidades artesanais, a importação desse acúmulo de capital humano constituiu um golpe tremendo, mais valioso do que as reservas de ouro ou mesmo do que a maquinaria.

Nos anos 20, a economia brasileira modifica sua dinâmica, voltando-se ao atendimento do mercado interno. As transformações urbano-industriais provocaram alterações profundas na estrutura social republicana e a imigração foi um importante fator nestas transformações. Mesmo com um aumento inferior ao da população nacional, a população estrangeira provocou alterações no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas. Com a substituição da produção escravagista pela mão-de-obra livre, o imigrante traz novos sentimentos, idéias e valores à sociedade republicana brasileira (NAGLE, 1974):

- mudanças nas relações entre patrão e empregado e lutas pelo fim da sociedade patriarcal agrária (ruralismo);
- passagem das atividades artesanais para as urbano-industriais e;
- difusão de novas idéias nos movimentos de “lutas sociais”, da idéia de consciência de classe e da estruturação do movimento anarco-sindicalista no Brasil²⁶.

²⁶ De acordo com Dean (2004), a maioria dos movimentos de orientação anarco-sindicalista era composta por imigrantes. A oposição entre sindicatos e industriais dava-se por meio de greves, motivadas por atraso salarial ou demissões em massa nas épocas de recessão. O governo e as organizações comerciais

A maior concentração urbana decorrente da industrialização e a disparidade entre cidade e campo torna-se cada vez mais acentuada. O estilo de vida citadino modifica-se de agrário-comercial para urbano-industrial e são valorizadas as contribuições da civilização urbana, da ciência e da tecnologia para a construção de um “novo Brasil”²⁷.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista resultou na divisão social do trabalho (especialização de funções) e no aparecimento de camadas ou classes sociais, as quais favoreciam a mobilidade e a modificação das estruturas na sociedade:

- o empresariado rural, formado pelos fazendeiros do café;
- o proletariado industrial, formado por artesãos, escravos livres e imigrantes, sendo considerados mão-de-obra disponível e de baixo custo para as indústrias e;
- a classe média, composta por funcionários civis e militares, empregados do comércio e da indústria, profissionais liberais e o magistério.

1.2.1. O proletariado industrial

Conhecer a configuração da classe operária no período republicano favorece a compreensão do público potencial das escolas e cursos noturnos.

Pinheiro (2004b) traz importantes contribuições para a compreensão da formação do proletariado industrial na Primeira República. Sobre a formação e a composição da classe operária, o autor chama a atenção para a presença da mão de obra estrangeira composta pelo imigrante europeu: “(...) dos anos 1890 até pelo menos 1920, os imigrantes estrangeiros e seus filhos, nascidos no Brasil, constituíam a maioria da classe operária urbana em São Paulo e Santos, e a maior parte do proletariado no Rio de Janeiro” (p. 138).

De acordo com o recenseamento populacional feito em São Paulo no ano de 1883, os estrangeiros constituíam mais de 80% da mão-de-obra industrial: “(...) os estrangeiros contavam 71.458 numa população de 130.775 habitantes o que representava 54%. Considerando a mão de obra ocupada na indústria – o que

colocavam-se contra os sindicatos, não os reconhecendo como instância representativa dos operários e reprimido-os com a força policial.

²⁷ Nagle (1974) faz referência à tese dos “dois brasis”, um agrário comercial e outro urbano-industrial.

compreende fabricantes, artistas e transportes – os estrangeiros constituem 82,5% (...)” (PINHEIRO, 2004b, p. 139).

Dentre a grande massa de imigrantes que atuavam nos setores industriais paulistas, os italianos constituíam a maior parte.

Em 1900, 92% dos operários industriais do Estado de São Paulo eram estrangeiros e 81% eram italianos. Em 1912, no mesmo Estado, 80% dos operários têxteis eram estrangeiros, sendo que 65% eram italianos. Em 1913, Antonio Piccarolo, um jornalista socialista de direita, calculava que 4/5 dos pedreiros da cidade de São Paulo eram italianos. Ainda em 1915, mais de dez anos após o encerramento do grande período de imigração italiana, um relatório do Departamento Estadual do Trabalho indica que os italianos constituíam a maior parte dos operários da cidade de São Paulo (PINHEIRO, 2004b, p. 139).

Em 1920, a população estrangeira ainda era parcela significativa da composição demográfica paulista, representando 52% da população adulta. “Entre os 100.388 empregados na indústria – uma classificação ampla que incluía fábricas e pequenas oficinas – 51% entre 13.914 eram imigrantes” (PINHEIRO, 2004b, p. 139).

Pinheiro (2004b) explica que os recenseamentos de 1872 e 1920 classificavam as artes e ofícios em geral - marceneiros, ferreiros, mecânicos, trabalhos manuais e as indústrias caseiras - como indústria. A estrutura industrial de São Paulo no início do século XX era a seguinte:

Tabela 1 – Estrutura industrial de São Paulo no início do século XX

<i>ano</i>	<i>número de empresas</i>	<i>capital (contos)</i>	<i>força motriz</i>	<i>número de operários</i>
1907	326	127.702	18.301	24.186
1920	4.145	537.817	94.099	83.998
1929	6.923	1.101.824	-----	143.376

Fonte: Pinheiro, 2004b, p. 141, com adaptações.

Apesar de existir um setor majoritário de pequenas empresas, a maioria absoluta de operários trabalhava em fábricas razoavelmente grandes: “(...) no Brasil, as empresas com mais de 100 operários compreendiam 69,7% da mão-de-obra industrial, apesar de somente abranger 3,5% dos estabelecimentos” (PINHEIRO, 2004b, p. 142).

Pinheiro (2004b) também destaca a relação entre os níveis de remuneração e as manifestações da classe operária. A intensificação do fluxo migratório, resultante do período de crise da lavoura cafeeira (1898-1910), atendeu a demanda de mão-de-obra

nas indústrias. Em São Paulo, mulheres e crianças engrossavam a massa de operários, o que pressionava o rebaixamento dos salários do operário adulto do sexo masculino. Segundo Pinheiro (2004b) em 1901, 4936 trabalhadores de 36 empresas paulistas, 3291 eram homens (67%), 943 eram mulheres (19%) e 702 crianças menores de 14 anos (12%). O detalhamento da faixa etária dos operários contribui para a configuração da clientela das escolas noturnas, como será tratado no capítulo II.

O excesso de mão-de-obra mantinha os salários baixos e, conseqüentemente, poucos operários ganhavam o suficiente para prover o sustento de suas famílias. No período de 1914 a 1916, o custo de vida aumentou em 16%, enquanto que os salários teriam subido somente 1%. A alta de preços dos produtos de exportação e dos gêneros alimentícios motivada pela Primeira Guerra Mundial colaborou com essa situação. “O descompasso entre o salário e o custo de vida se acentua no período posterior à guerra: entre 1914 e 1919 o custo de vida sobe 48%, enquanto que os salários sofrem um aumento de 23%” (PINHEIRO, 2004b, p. 147).

Os baixos níveis de remuneração, a ausência de legislação trabalhista (não havia férias, descanso semanal remunerado, licença remunerada para tratamento de saúde e jornada diária era superior a dez horas) e os castigos corporais que sofriam os meninos aprendizes de 12, 13 e 14 anos alimentou a luta dos movimentos anarco-sindicalistas pela melhoria da vida operária. Os núcleos anarquistas no Brasil eram compostos, em sua maioria de imigrantes e seus descendentes, simplesmente porque o proletário, na sua maioria, era estrangeiro. Contribuíram para a circulação dessas idéias anarquistas italianos, espanhóis e portugueses (PINHEIRO, 2004b, p. 149).

No período havia poucos sindicatos e nem todos eram de inspiração anarco-sindicalista. Os Congressos Operários de 1906 e 1913 nortearam a luta operária, defendendo a ação direta de pressão e resistência. Eram reivindicações: diminuir a jornada de trabalho para oito horas diárias; responsabilizar o patrão pelos acidentes de trabalho; realizar propagandas contra o alcoolismo; fixar um salário mínimo.

De acordo com Pinheiro (2004b, 154-155), “até o final do século XIX, as greves eram raras, e não passavam de incidentes isolados de rebelião da classe operária, que só atingiam uma fábrica ou uma seção de fábrica”. A primeira greve paulista aconteceu em agosto de 1904, na Cia de Docas de Santos, coordenada pela União Interamericana dos Operários. Em São Paulo, os gráficos também entraram em greve por solidariedade.

Em 1906, a greve ferroviária paulista foi uma das maiores ocorridas no Estado durante a Primeira República. “No dia 15 de maio, a Liga Operária lança a greve geral

da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. A greve era motivada por abusos e arbitrariedades que vinham sofrendo os operários ferroviários, com redução de salários e descontos compulsórios” (PINHEIRO, 2004b, 155).

A greve de 1º de maio de 1907, iniciada em São Paulo, estendeu-se pelas cidades de Santos, Ribeirão Preto e Campinas, em defesa das oito horas de trabalho. Vinculam-se à greve os operários da construção civil, indústria, metalúrgica, alimentação, gráficos, sapateiros, empregados de limpeza e têxteis. Em 3 de maio, a greve já agrupava 2000 grevistas e sofreu intensas repressões policiais. Os empregados do ramo têxtil foram os últimos a obterem o atendimento de algumas de suas reivindicações e os metalúrgicos nada conseguiram (PINHEIRO, 2004b).

A fim de reprimir as greves e conter os “agitadores estrangeiros”, a Lei Adolfo Gordo de 05/01/1907, é promulgada e delibera a expulsão de estrangeiros que comprometam a segurança nacional ou a tranqüilidade pública e exige o registro dos estatutos e diretorias dos sindicatos. A deportação de ativistas e as campanhas de xenofobia contribuíram para o enfraquecimento do movimento operário. Segundo Pinheiro (2004b) as duras repressões contiveram o movimento grevista.

Fausto (1986) indica que em 1912 houve mais uma paralisação marcante do movimento operário paulista. Esta foi motivada pelo alto custo de vida e falta de condições de moradia (casas de aluguel). Os operários da fábrica de calçados Clark reclamavam por aumento de salário, abolição do trabalho por peça e jornada de oito horas. Os operários têxteis da fábrica Mariângela de Francisco Matarazzo e da fábrica Santana de Jorge Street engrossam a massa grevista, reivindicando 25% de aumento e redução de 10 e meia para 9 horas de trabalho diárias. Ao fim da greve generalizada, os sapateiros retornam ao trabalho com um aumento de 10% no salário e jornada de trabalho de 8 horas e meia. Os operários do ramo têxtil nada conseguiram, apesar de sua combatividade: a produção interrompida entre abril e maio só foi regularizada em junho.

Em de 1913, a crise internacional atinge a economia brasileira: o preço do café reduz em 30%, as construções param e as fábricas reduzem sua produção, chegando até a fecharem as portas. “As raras greves que ocorrem nos anos de 1914, 1915 e 1916 são motivadas por reclamação do pagamento de salários atrasados” (p. 159).

A crise da balança comercial motivada pelo início da Primeira Guerra aumenta as taxas de desemprego e a redução das horas de trabalho. A exportação de gêneros alimentícios e o encarecimento das importações elevaram o preço desses produtos.

Esses fatores associados aos ecos da Revolução Russa²⁸ motivaram as greves de 1917 e 1919.

De acordo com Pinheiro (2004b), em maio de 1917 são paralisadas 35 empresas, entre elas o Cotonifício Crespi, Estamparia Ipiranga, a fábrica de bebidas Antartica e fábrica têxtil Mariângela. É constituído um Comitê de Defesa Proletária, que fazia exigências sobre as condições de trabalho e sobre as condições de vida dos operários.

Seis das exigências dizem respeito às condições de trabalho: jornada de oito horas, semana de cinco dias e meio, fim ao trabalho do menor, segurança do trabalho, pagamento pontual e aumento de salários. Sete outros pontos requeriam a ação do governo e do capital: redução dos aluguéis e do custo dos gêneros fundamentais, requisição de gêneros essenciais para evitar especulações, medidas que impedissem a venda de mercadorias adulteradas, respeito ao direito de sindicalização, libertação dos operários presos e recontração dos grevistas (PINHEIRO, 2004. p. 160).

Durante as greves, a polícia realizava prisões, desfazia manifestações e invadia sindicatos. Um sapateiro de vinte e um anos morre e nos três dias seguintes ao enterro a greve é geral. As paralisações duram até 16 de julho, quando os acordos são anunciados em comícios que reuniram 5.000 a 8.000 pessoas (PINHEIRO, 2004).

Em 1919 e início de 1920 ocorrem em São Paulo 64 greves na capital e 14 no interior. Participaram cerca de 50.000 grevistas, entre eles operários têxteis, padeiros, gráficos, costureiras, metalúrgicos e operários em frigoríficos. “A reivindicação principal era a jornada de oito horas e, ainda, a proibição do trabalho para as crianças e do trabalho noturno para as mulheres. Em meados do mês de junho os operários voltaram ao trabalho e em inúmeras indústrias se chegou ao acordo de oito horas” (PINHEIRO, 2004, p. 162).

Em 1920, a greve da Companhia Mogiana teve destaque por seu caráter revolucionário e anarquista: a polícia disparou contra cerca de 200 grevistas e quatro foram mortos. Neste ano, ocorreram 37 greves de pequeno porte, por motivos patronais. Apenas no final de 1920 ocorre outra manifestação importante, a greve das docas de Santos (PINHEIRO, 2004).

²⁸ “Os trabalhadores rurais viviam em extrema miséria e pobreza, pagando altos impostos para manter a base do sistema czarista de Nicolau II (...).As manifestações populares pediam democracia, mais empregos, melhores salários e o fim da monarquia czarista. Em 1917, o governo de Nicolau II foi retirado do poder e assumiria Kerenski (menchevique) como governo provisório” (<http://www.suapesquisa.com>, acesso em 13 de maio de 2006).

O estado de sítio, que perdurou entre 1922 a 1927, criou dificuldades para a organização sindical e a repressão desmotivava a participação dos operários. Segundo Pinheiro (2004b), nesse período tem início o movimento dos migrantes rurais para compor a mão-de-obra fabril nos centros urbanos. Esses operários novos não tinham experiência com o movimento grevista. Dos operários antigos, alguns foram deportados e outros não prosseguiram na luta. “O antigo movimento operário jamais foi constituído” (p. 171).

A presença marcante do imigrante na população operária associada a grande turbulência social e econômica gerada pelas greves dos trabalhadores entre 1900 e 1910 motivou uma política de reação para controle dessa população por meio da educação. Segundo Carvalho (2000a), um dos objetivos da expansão da escola modelo republicana, sob a bandeira da erradicação do analfabetismo como uma questão nacional, era o de nacionalizar as populações operárias rebeldes. O impacto das greves operárias de 1917 e 1918 modificou o imaginário das elites republicanas sobre o imigrante, que deixava de ser visto como um meio de aprimorar a raça brasileira para tornar-se uma ameaça à ordem nacional.

A *Cartilha do Operário*, uma estratégia oficial provavelmente posta em circulação nos anos de 1920, durante o estado de sítio, possivelmente contribuiu com a formação de uma nova massa operária. Formar trabalhadores nacionais, provenientes dos fluxos migratórios ocasionados pela baixa da lavoura cafeeira em 1910, e adequar os trabalhadores imigrantes à importância do trabalho e da alfabetização como valor moral positivo que possibilita o progresso da nação foi o principal papel da escola noturna, expresso em seus programas. Essa questão será tratada com maior profundidade no capítulo IV, durante a análise da cartilha.

2. A instrução paulista durante a Primeira República

A seguir, serão discutidas as reformas de ensino paulistas empreendidas na Primeira República - a Reforma de 1882, planejada por Rangel Pestana e executada por Caetano de Campos (1982) e a Reforma de 1920, planejada por Sampaio Dória e executada por Guilherme Kuhlmann -, as gestões dos Diretores de Instrução Pública Oscar Thompson e João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, realizadas no período intermediário destas reformas e a gestão de Pedro Voss, após a Reforma de 1920, com a

finalidade de caracterizar a educação de adolescentes e adultos durante a Primeira República. Esta exposição também assinala as políticas educacionais que circundavam a formação e a atuação de Theodoro de Moraes e aquelas que motivaram a produção e publicação da *Cartilha do Operário*.

2.1. Primeira reforma republicana e a criação dos cursos noturnos

Segundo Carvalho (2000a), após a Proclamação da República em 1889, os governantes do estado de São Paulo investiram na organização de um sistema de ensino modelar. Desta forma, a escola paulista tornou-se símbolo de progresso e modernidade, e seu sistema de ensino foi parâmetro para a organização escolar de outros estados. A lógica escolar paulista republicana pautava-se em dois aspectos: 1) a observação e imitação de modelos de práticas pedagógicas para propagação dos métodos de ensino e da organização da vida escolar; 2) a propagação e a uniformização do modelo de ensino pretendido, por meio de procedimentos de vigilância e orientação realizados pela inspeção escolar.

A Reforma de 1892²⁹, planejada e orientada por Rangel Pestana e executada por Caetano de Campos³⁰ marca as iniciativas republicanas na educação paulista. Suas principais medidas foram: 1. consolidar a legislação escolar e a nova estrutura dada à organização e direção do ensino; 2. reformar a Escola Normal, a conversão das escolas anexas em escolas modelos e a tentativa de organização de um sistema de âmbito estadual de formação do magistério primário; 3. organizar o sistema de ensino, com sua divisão em três níveis – primário, secundário e superior - que apresenta muitas semelhanças com a atual estruturação vigente na maioria dos países civilizados; 4. estabelecer a divisão do ensino primário em dois níveis (o preliminar e o

²⁹ Decreto nº 27 de março de 1890, lei nº 88 de 8 de dezembro de 1892. No início do período republicano, além do ensino profissional (marginalizado), o sistema de ensino paulista era organizado no nível primário em Jardim de Infância, funcionando anexo à Escola Normal e ensino primário, dividido em preliminar (duração de 4 anos) e complementar (duração de 4 anos). No nível secundário funcionavam o curso ginasial e o curso normal e no nível superior as escolas superiores (ANTUNHA, 1976).

³⁰ Segundo Warde e Gonçalves (2002), esta reforma é atribuída erroneamente a Caetano de Campos. Como Diretor da Escola Normal, Campos tinha prestígio e seu falecimento num momento positivo de suas funções tornou propícia a criação deste mito fundador. Contudo, foi Rangel Pestana que planejou a reforma por meio do decreto de 1890 e respondeu por ela à imprensa (jornal *A Província de São Paulo*). Além disso, Caetano de Campos teria sido nomeado Diretor da Escola Normal graças à indicação e chancela de Rangel Pestana.

complementar), e a posterior transformação do curso complementar em curso de formação de professores.

A reforma de 1892 promoveu alterações na estruturação da instrução pública, criando cargos e organismo na Secretaria do Interior: o Diretor Geral; o Conselho Superior, instalado em 1893 e composto pelo Secretario do Interior, o diretor geral, o diretor da Escola Normal, o diretor da Escola Modelo Anexa, dois representantes docentes e dois delegados da municipalidade e; trinta inspetores distritais, diplomados pela Escola Normal e com mais de três anos de exercício no magistério. Com a supressão do Conselho Superior em 1897, cria-se a Inspeção Geral de Ensino Público no mesmo ano (ANTUNHA, 1976).

Torna-se de suma importância marcar que esta reforma regulamentou a criação de cursos noturnos, destinados à população operária do sexo masculino. Durante a gestão de Cesário Motta na Secretaria do Interior (governo de Bernardino de Campos), foi expedido o decreto 248 de 26 de julho de 1894, que modificava o ensino preliminar e estabelecia o curso público para adultos. Os cursos noturnos para adultos eram considerados como escolas isoladas³¹ “destinadas a *fornecer os conhecimentos indispensáveis às pessoas do sexo masculino maiores de 16 anos que por seus afazeres durante o dia não possam freqüentar outras escolas*”³² (ANTUNHA, 1976, p. 66). Em 1895, são criados mais de vinte cursos em todo o Estado.

Para Carvalho (2000a), a reforma de 1892 inaugura a pedagogia da visibilidade, com criação da Escola Modelo para a formação de professores primários. Nela, os alunos tinham aulas com mestres formados no estrangeiro³³, diversidade de materiais importados e prédios apropriados³⁴, e criariam bons moldes pela observação da prática de ensino de professores experientes e pela observação de sua própria prática. A inspeção escolar, as demonstrações da Escola Modelo, os Relatórios e os Anuários do Ensino eram os dispositivos que garantiam a reprodução do modelo escolar republicano

³¹ As escolas isoladas eram unidades independentes, com um único mestre, e dedicadas apenas à educação de um ou outro sexo. Haveria escolas isoladas mistas se o número total de matrículas não atingisse o mínimo de vinte alunos de um mesmo sexo (ANTUNHA, 1976).

³² Grifo do autor. O artigo 69 do Regimento Interno 1894, também especificava o atendimento de menores de 16 anos que trabalhassem durante o dia (MORAES, 1990).

³³ Horácio Lane, diretor da Escola Americana, recomenda a Caetano de Campos as professoras Miss Marcia Priscilla Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade para a formação do corpo docente da Escola Normal de São Paulo (Gonçalves, 2000, p. 52)

³⁴ Os edifícios escolares republicanos eram construções monumentais, o que reforça o caráter progressista da Instrução Pública do período.

paulista. Theodoro de Moraes cursou Escola Normal no período de 1903 a 1905 e, portanto, recebeu estas influências em sua formação.

Segundo Antunha (1976), pressões de natureza quantitativa surgem nas últimas décadas do século XIX e a necessidade de expansão do ensino primário sem o aumento substancial de despesas apresenta algumas conseqüências: simplificação na formação do magistério e transformação das escolas complementares em escolas de formação de professores; atribuição das despesas de aluguel das salas de aulas aos professores das escolas isoladas; redução dos salários dos professores; desdobramento dos grupos escolares e; o crescimento do número de escolas.

2.2. Oscar Thompson, 1909 a 1911

Oscar Thompson foi um dos personagens de destaque dentre os intelectuais que dirigiam a educação paulista no início do século XX e sua atuação foi marcante nos diferentes níveis de escolarização e na sua defesa pelo método intuitivo de ensino.

Thompson assumiu duas vezes a direção da instrução pública paulista: de 1909 a 1911 e de 1917 a 1920. Em sua primeira gestão como Inspetor Geral da Instrução Pública, as principais ações de Thompson foram: a Reforma da Inspetoria Geral e da Inspeção Escolar, as discussões acerca dos *mental tests* e a oficialização da leitura pelo método analítico (GONÇALVES, 2002).

Na primeira gestão de Thompson, a Inspetoria Geral de Ensino foi reformulada pelo decreto nº 1883 de 06/06/1910. Os assuntos administrativos (nomeações, permutas, demissões e remoções) estão a cargo da Secretaria do Interior. Assuntos relativos à pedagogia geral, higiene escolar, publicação de revistas e manuais didáticos, bem como inspeção de escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares e ensino preliminar privado em todo o estado são de responsabilidade da Diretoria Geral³⁵.

De acordo com Gonçalves (2002), as atividades executadas pela Diretoria Geral foram organizadas em duas classes: a *classe interna*, dividida em três sessões de atribuições diferentes, e executadas por três escriturários. Essas sessões tinham a função de definir os instrumentos e uniformizar o ensino do estado em relação às questões teórico-metodológicas e técnicas (localização das escolas, organização de estatística sobre a instrução pública e particular e levantamento de dados sobre os recursos

³⁵ Cf. *Anuario de Ensino de 1909-1910*.

materiais, número de alunos e professores espalhados pelo estado) e; a *classe externa*, sob a responsabilidade de dezesseis inspetores nomeados, com a função de organizar tecnicamente as escolas e grupos escolares e difundir os métodos de ensino prescritos pela Diretoria Geral.

Oscar Thompson defendia o ensino intuitivo, implantado desde Caetano de Campos e incentivou a adoção dos *mental tests* nas escolas públicas. Em 1909, Clemente Quaglio, professor do Grupo Escolar Rangel Pestana (Amparo, SP), montou um gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental para avaliar o desempenho intelectual das crianças. Os resultados obtidos por Quaglio foram publicados na *Revista de Ensino* e, em 1910, Thompson o convida para assumir a primeira seção de serviços internos da Diretoria Geral de Instrução Pública (GONÇALVES, 2002).

Em 1909, após um extenso debate acerca da adoção de um método de ensino adequado à formação do cidadão republicano³⁶ (CARVALHO, 1998b; MORTATTI, 2000), Thompson oficializa o método analítico para o ensino da leitura com o objetivo de uniformizar a instrução pública e diminuir o índice de analfabetismo. O método analítico para o ensino da leitura foi defendido e oficializado por Thompson (*Annuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1909-1910*, p. 8) por ser comprovado empiricamente como "o mais compatível com a nossa natureza para ensinar a criança a pensar". Os relatórios elaborados por Thompson e publicados nos anuários oferecem orientação metodológica para o ensino da leitura pelo método analítico, ensino de desenho e caligrafia³⁷ a partir dos trabalhos desenvolvidos por estudiosos estrangeiros como Parker, Roark, Faria de Vasconcelos, Webb, Gallandet, Farnham, Arnold e Virdeu, entre outros (GONÇALVES, 2002).

Em 1910, Theodoro de Moraes fez parte do grupo de inspetores de ensino da classe externa, atuando na 5ª zona³⁸. Oscar Thompson, em relatório publicado no *Annuário de Ensino de 1909-1910* define que a inspeção dos grupos escolares será feita por matérias e nomeia M. Carneiro Júnior, Theodoro de Moraes, J. Pinto e Silva e Mariano de Oliveira para a inspeção das matérias de leitura e linguagem. Em 1911 estes

³⁶ Carvalho (1998b) trata dos debates do período publicados na *Revista de Ensino* (1902-1918) acerca da escolha entre os métodos sintético e analítico e das abordagens de alfabetização (soletração, silabação, palavração ou sentencição) associadas a esses métodos. Segundo a autora, a escolha do método está associada ao perfil do cidadão ativo que a república intencionava formar.

³⁷ Cf. Esteves (2002).

³⁸ A quinta zona abrangia os municípios de Sorocaba, Piedade, Pilar, Sarapuí, Tatuí, Campo Largo, Porto Feliz, Tietê, Pereiras, Rio Bonito e São Roque e na capital eram visitadas as escolas de Vila Cerqueira Cesar, Pinheiros e Butantã.

inspetores publicam o livreto *Como ensinar a leitura e linguagem nos diversos anos do ensino elementar*, pela Diretoria Geral de Instrução Pública, que orienta os professores sobre a utilização do método analítico para o ensino de leitura. Este material será analisado no capítulo III, juntamente com as demais produções de Moraes.

Gonçalves (2002) afirma que Oscar Thompson também deixou evidente em seus relatórios a importância da implantação do ensino profissionalizante e do ensino agrícola no estado de São Paulo diante da necessidade de "formar mão-de-obra escolarizada e disciplinada para a geração de riquezas e de um futuro próspero para o país". O analfabetismo e a falta de mão-de-obra para satisfazer a demanda da indústria paulista incipiente, conjugados com a grande quantidade de migrantes das zonas rurais e imigrantes, então considerados indisciplinados, indolentes e improdutivos, eram apontados como parte dos problemas sociais do final da década de 1910.

Thompson acreditava na educação como um meio de solucionar os problemas sociais. A escola poderia oferecer formação integral do sujeito e era considerada como o instrumento capaz de regenerar essa população, tornando-a produtiva, saudável e otimista. Theodoro de Moraes, como inspetor de ensino atuante na gestão de Thompson, deveria compartilhar desta visão, o que pode ser verificado em suas produções didáticas direcionadas à alfabetização de adolescentes e adultos, alunos de cursos noturnos, escolas noturnas, liceus e cursos profissionalizantes, a *Cartilha do Operário* (1924) e *Leituras do Operário* (1928). O estudo destas produções didáticas de Moraes é realizado no capítulo III deste trabalho.

Na primeira gestão de Thompson, entrou em vigor o decreto n. 1915 de 18/07/1910, que regula o funcionamento e estabelece o programa das escolas noturnas. Estas escolas eram "destinadas a pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos" e funcionariam durante toda a semana, das 18h30 às 21h00. O programa trata das matérias de leitura e linguagem (ensinadas pelo método analítico), aritmética, lições gerais, educação cívica e moral e desenho, e em todas essas há a relação dos conteúdos às questões do universo operário: relações do trabalho (produção e consumo), a valorização do trabalho e da instrução, importância da higiene e prejuízos do alcoolismo, entre outros temas. As temáticas que perpassam o programa das escolas noturnas serão retomadas no capítulo IV desta dissertação, durante a análise da *Cartilha do Operário*.

2.2.1 O Anuário de Ensino de 1909-1910³⁹

Publicado durante gestão de Oscar Thompson na Diretoria Geral de Instrução Pública, este anuário traz informações iniciais sobre do número da população escolar do estado e a quantidade de seus habitantes, enfatizando-se que a maioria da população permanecia sem escola.

Cumprir-se desde já, neste preambulo, que o estado de S. Paulo com 3.029.650 habitantes, tem uma população escolar de 432.807 individuos, dos quaes 122.678 frequentam escolas e 310.129 permanecem sem escolas.

Verifica-se, pois, que a porcentagem da população com escola é de 28,3% e da população sem escola é de 71,1% (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1909-1910*, p. VI).

No *Anuário* consta que funcionavam na Capital dois cursos noturnos e dez escolas noturnas e no interior, doze cursos noturnos e doze escolas noturnas. Oscar Thompson apresenta uma crítica aos programas de ensino, porque eram adotados os mesmos programas das escolas preliminares diurnas para os cursos noturnos, sem consulta às necessidades dos operários que os frequentavam. Para ele, o programa está muito além das necessidades do trabalhador manual, “que necessita de conhecimentos de immediato alcance pratico”.

Leitura e escripta, exercicios praticos de linguagem, arithmetica e lições geraes, comprehendendo noções de geographia e historia, geometria pratica e desenho, noções moraes e civicas relativa aos deveres para com a familia, a sociedade e a patria, applicações das sciencias physico-naturaes á industria, ao commercio e á agricultura, taes são, julgamos, as materias essenciaes á vida do trabalhador manual.

³⁹ O *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* foi uma publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública de tiragem anual, que circulou com interrupções nos anos de 1907 a 1921, de 1923 a 1926 e de 1935 a 1937, num total de 18 números (CATANI; SOUSA, 1999, p. 45). Durante a etapa de coleta de fontes em arquivos, tivemos acessos aos anuários de 1909-1910, 1910-1911, 1911-1912, 1913, 1914, 1917, 1920-1921, 1922, 1923, 1924-1925, 1926, 1935-1936 e de 1936-1937, os quais estavam localizados no acervo Paulo Bourroul e Macedo Soares da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e no acervo do Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci do Centro do Professorado Paulista. Os *Anuarios do Ensino* trazem informações da Diretoria de Ensino sobre o movimento do ensino oficial e particular, relatórios do Diretor Geral de Instrução Pública e dos Inspectores de Ensino, quadros de estatística escolar e a relação de funcionários docentes e administrativos das escolas públicas do Estado de São Paulo. Nos relatórios dos Diretores de Ensino e dos Inspectores Escolares foram localizadas informações sobre a organização e as demandas da educação de adolescentes e adultos durante a Primeira República, as quais são utilizadas nesta exposição.

Esta ultima parte – “lições geraes” deve comprehender apenas conhecimentos de alcance pratico que habilitem o proletariado ás condições e exigencias do mundo moderno, fazendo-o conhecer, rudimentarmente embora, as mais communs applicações das sciencias physico-naturaes á industria, ao commercio, á agricultura, ou, de modo geral, ás artes e officios (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1909-1910*, p. 66).

No relatório do inspetor escolar José Carneiro da Silva, há informações sobre a falta de adequação das escolas diante das necessidades de formação do aluno trabalhador.

Temos nos nossos programmas o desenho, os trabalhos manuaes, as noções de sciencias, NAS SUAS MAIS UTEIS APPLICAÇÕES ÁS INDUSTRIAS E Á AGRICULTURA... Que têm feito nossas escolas a tal respeito? Nada.

Faltam-nos aparelhos, faltam-nos recintos apropriados, faltam-nos mestres de preparo experiemntal, que no conceito de Pestalozzi, citado por Oliveira Lima, “trabalhem com os alumnos, fazendo uso de suas proprias mãos, dando-lhes o exemplo da união do cerebro e do esforço dos braços”.

Tratando-se do ensino pratico, deve insistir aqui pela remodelação dos nossos cursos nocturnos e dos que foram ultimamente creados, bem como pela organização das novas escolas dos centros industriaes de accôrdo com as immediatas necessidades dos alumnos (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1909-1910*, p. 252-253).

Por fim, o inspetor escolar Miguel Carneiro Junior aponta a necessidade de organizar um regimento interno especial e um programa para as escolas isoladas e cursos noturnos.

Nos relatórios de Oscar Thompson e dos inspetores de ensino José Carneiro da Silva e Miguel Carneiro Junior, há a preocupação em marcar a especificidade dos cursos noturnos em relação à criação de regimento e programas de ensino, que foi obtida com o decreto 1915 de 18/07/1910, e de investir em um curso noturno que também seja profissionalizante, proposta que será retomada por Pedro Voss, em 1926.

2.3. João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, 1912 a 1916

Realizou-se um levantamento nos anuários de ensino publicados durante a gestão de João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior na Diretoria Geral de Instrução Pública, com o objetivo de localizar informações a respeito das escolas e cursos

noturnos neste período, as quais contribuíram para a compreensão da organização e das demandas exigidas por esta modalidade de ensino.

Segundo o *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1911-1912*, havia vinte escolas noturnas e dois cursos noturnos na capital, com a matrícula de 1.671 alunos e frequência média de 39 alunos. No relatório consta que as Escolas Noturnas atendiam adultos e indivíduos maiores de 14 anos e deviam ser confiadas aos “professores mais distintos, mais bem orientados”, pois o ensino deveria ser proveitoso e útil àqueles que já haviam trabalhado de 8 a 10 horas durante o dia e, mesmo exaustos, ainda tinham interesse em estudar.

ESCOLAS NOCTURNAS

Si a regencia proficua de escolas singulares para a infancia exige tirocino e preparo do professor, as nocturnas, em maxima parte frequentadas por alunos ou por individuos maiores de 14 annos, não devem absolutamente ser confiadas senão aos professores mais distintos, mais bem orientados.

Quem durante o dia luta pela vida, volta á tarde da officina ou da fabrica para casa, janta ás pressas e se dirige para a escola, tem direito de encontrar ahi o professor competente, dedicado, capaz de indenizal-o do sacrificio que fez com lição proveitosa, de immediata utilidade na vida pratica.

Quem corre á escola nocturna depois de ter suportado 8 ou 10 longas horas de penoso trabalho, exausto de forças, revela tão alta somma de boa vontade, tanto desejo de aprender, tanto amor ao estudo, que bem merece ter como guia o mais esforçado, o mais distincto professor.

A nomeação para escola nocturna, pensam os inspectores escolares, devera ser premio conferido a professores de largo tirocinio e que tivessem alcançado os mais brilhantes resultados na regencia de suas respectivas classes.

Si a escola não satisfaz de modo completo aos alumnos, si lhes não offerece noções prácticas de que possam logo tirar proveito, si os não prepara afim de poderem com mais probabilidade de victoria lutar pela vida, a deserção é certa.

O periodo de aulas nocturnas, oficialmente de duas horas e meia, não é de facto, nem póde ser mais de duas horas. Deve portanto esse tempo ser bem aproveitado e só aproveitá-lo á convenientemente o professor que reunir a um solido preparo, orientação segura e estiver compenetrado do alto serviço que presta á sociedade (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1911-1912*, p. 38-39).

O *Anuario de Ensino de 1913* retoma as orientações fornecidas no anuário anterior, enfatizando que as escolas noturnas devem ser confiadas aos professores mais experientes e bem orientados, os quais serão nomeados para lecionar nestas classes

como uma forma de prêmio diante dos “mais brilhantes resultados na regencia de suas respectivas classes” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1913*, p. XXI).

O *Anuario de Ensino de 1914* foi a primeira fonte localizada nesta pesquisa que traz a diferenciação entre as escolas e os cursos noturnos. Os cursos noturnos eram regidos por professores das escolas diurnas que recebiam “uma gratificação de cem mil réis mensais”. As escolas noturnas eram regidas por professores que só exerciam esse cargo, funcionavam num período de duas horas e meia e os professores recebiam “duzentos e cinquenta mil réis mensaes, tanto quanto ganham os professores diurnos de escolas de séde de municipio, que trabalham cinco horas” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1913*, p. 41).

Apesar de trabalharem em melhores condições, os inspetores escolares verificaram, em suas visitas, que as escolas noturnas iniciavam às aulas de fato às 19 horas. Desta forma, os professores das escolas noturnas estariam sendo mais bem remunerados, por menos horas de trabalho, além de terem a disposição o dia livre para exercerem outra atividade. Diante destas regalias, esperava-se do professor “pontualidade, dedicação e ensino proficuo”.

Contudo, enquanto alguns professores dedicados “se compenetraram em seus deveres, tornam o ensino de imediata utilidade á vida pratica dos moços, que lhes ouvem as lições”, há outros que apenas exerciam esse ofício como “ganha-pão”, às custas das “horas de repouso roubadas ao operário que procura aprender” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1913*, p.41-42).

Mesmo diante da situação insatisfatória, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior é a favor das escolas noturnas e afirma que as mesmas deveriam ser intensamente fiscalizadas para que seus respectivos professores cumprissem seus deveres. O Diretor da Instrução Pública também defende o fim dos cursos noturnos, pois os mesmos não atingiam os objetivos de sua criação, pois seus professores, também encarregados dos cursos diurnos, não possuem disponibilidade para ocuparem-se com interesse e dedicação de seus alunos à noite.

O relatório publicado no *Anuario de Ensino de 1917* reforça a utilidade das escolas noturnas para as classes operárias e afirma que as mesmas precisam ser reformadas quanto às exigências de matrículas e horário de aulas:

Parece-me exagerada a matricula minima de 50 alumnos para essas escolas, principalmente tratando-se de escolas do interior. Os horários

estabelecidos concorrem para afastar em vez de atrair alunos. Quem trabalha em serviço até às cinco horas da tarde não pôde sentir-se com disposição para frequentar aulas a começar às seis horas e meia, como exige o regulamento (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1917*, p. 11).

O Reis Junior reitera a crítica já exposta no anuário anterior, sobre “inutilidade” dos cursos noturnos, os quais deveriam desaparecer por completo para serem substituídos por escolas noturnas. O relatório traz também o número de escolas e cursos noturnos providos na capital e no interior do estado de São Paulo em 1917. Na capital funcionavam 47 estabelecimentos de ensino noturnos (9 escolas isoladas, 2 cursos noturnos e 36 escolas agrupadas), onde foram matriculados 3.976 alunos. No interior funcionavam 92 estabelecimentos de ensino dessa categoria (79 escolas isoladas e cursos noturnos e 13 escolas agrupadas), que receberam a matrícula de 3.787 alunos.

Nesta exposição dos *Anuarios de Ensino* publicados entre 1912 a 1916, durante a gestão de João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior como Diretor Geral de Instrução Pública, destaca-se a importante distinção entre escolas e cursos noturnos. Nestes documentos verifica-se a crescente reivindicação de fechamento dos cursos noturnos em favor da abertura de escolas noturnas, uma vez que aqueles são considerados um desperdício de investimento, pois não possuíam estrutura para funcionamento e nem produziam os resultados desejados.

O *Anuario de 1912* declarou a existência de 22 estabelecimentos de ensino noturno na capital, com a matrícula de 1.671 alunos. O *Anuario de 1917* registrou o funcionamento de 47 estabelecimentos de ensino noturnos na capital, com a matrícula 3.976 alunos e 92 estabelecimentos de ensino noturno em funcionamento no interior com a matrícula de 3.787 alunos.

Por estes dados, é possível constatar uma expansão de vagas para esta modalidade de ensino. Apesar disso, houve uma procura muito pequena para matrículas no ensino noturno, em relação ao número de estabelecimentos criados. Considerando que a gestão de Reis Júnior aconteceu durante o levante grevista dos anos 10, pode-se inferir que o governo republicano acreditava na educação como uma estratégia de controle das massas, principalmente dos imigrantes que compunham majoritariamente o operariado paulista. Contudo, é perceptível a resistência desse público às iniciativas educacionais públicas, expressa pela ausência de matrículas em proporção ao aumento de vagas.

2.4. Oscar Thompson, 1917 a 1920

De acordo com Gonçalves (2002), Thompson reassume a Diretoria Geral de Instrução Pública entre os anos de 1917 a 1920, com objetivo de retomar e reencaminhar o seu trabalho já iniciado. Desta vez, além da pretensão de constituir uma escola moderna, Thompson almejava organizar os estabelecimentos de ensino paulistas de acordo com os preceitos da Escola Nova e da Pedagogia Social. O analfabetismo era um dos problemas sociais mais graves no início do século XX, alcançando o índice de 71% de analfabetos na nação. Diante disso, educadores, intelectuais e jornalistas que defendiam a erradicação do analfabetismo, organizaram associações civis em defesa da instrução popular e no nacionalismo, como o caso da Liga Nacionalista de São Paulo (1917-1924)⁴⁰.

De acordo com Gonçalves (2002), o projeto da Liga Nacionalista ia ao encontro com o que era proposto por Thompson na Diretoria de Instrução, ou seja, a valorização das práticas nacionalista pelo ensino da língua, comemorações cívicas, o culto à bandeira, estudo dos vultos nacionais, etc. Thompson associou-se à Liga Nacionalista e abriu espaço no *Anuario do Ensino* para publicar as orientações desse grupo em relação à luta contra o analfabetismo e disseminação das práticas nacionalistas nas escolas de São Paulo.

Thompson procurou intensificar a alfabetização, o escotismo, o civismo e os estudos de canto orfeônico, a fim de despertar nos caboclos, imigrantes e seus descendentes o nacionalismo e o patriotismo. Nos anuários, Thompson apresenta o imigrante como aquele que resiste em manter suas tradições, representando uma ameaça aos valores nacionais. O caboclo era apontado como um sujeito resistente, que não compreendia a vantagem de frequentar a escola. Para estes, a instrução tinha a finalidade de regenerar sua moral, introduzindo a sua rotina hábitos e costumes relacionados ao mundo do trabalho como o emprego de técnicas agrícolas (GONÇALVES, 2002).

A necessidade de instruir os imigrantes e os caboclos para adequá-los às necessidades da República torna-se ainda mais importante nessa segunda gestão de Thompson, marcada pelas grandes greves operárias de 1917 e 1918. O nacionalismo para os imigrantes e valorização do trabalho aos caboclos formavam-se como uma

⁴⁰ A Liga Nacionalista foi fundada por Sampaio Dória e demais sócios com o objetivo de lutar a favor do voto secreto e obrigatório e da lei da obrigatoriedade do serviço militar, pela difusão da instrução e do desenvolvimento da educação (ANTUNHA, 1976).

estratégia de adequação das camadas populares ao ideal republicano. Esta estratégia seria veiculada na escola noturna e, possivelmente sustentada por um material didático voltado à formação deste público específico.

Apesar de não ter sido possível localizar indícios da produção e publicação da 1ª edição da *Cartilha do Operário*, acredita-se que ela tenha sido produzida durante a segunda gestão de Thompson, a fim de atender a demanda acima explicitada. Outras duas razões que corroboram com essa hipótese são: a proximidade, já marcada anteriormente, entre Theodoro de Mores e Oscar Thompson na Diretoria Geral de Instrução Pública e o fato da Reforma de 1920 estar voltada, principalmente, à expansão quantitativa e obrigatória da instrução primária para crianças de 7 a 12 anos, o que não motivaria interesse político para a produção de uma cartilha para a alfabetização de adolescentes e adultos operários.

2.5. Sampaio Dória e a execução da reforma de 1920

Antonio de Sampaio Dória, bacharel em direito e professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Superior da capital, estabeleceu os princípios fundamentais da Reforma de 1920. De acordo com Medeiros (2005), Sampaio Dória fez parte dos grupos que fundaram a Liga Nacionalista de São Paulo⁴¹ e a Sociedade de Educação⁴².

Segundo Antunha (1976), os trabalhos de Dória exprimem suas convicções republicanas e democrático-liberais de que a democracia brasileira só teria sucesso se pessoas capazes assumissem a missão de governar e se a população tivesse autonomia no direito de escolha de seus representantes, por meio do voto obrigatório e secreto.

Para que o voto popular fosse instrumento de democracia, era indispensável que a população fosse esclarecida, capaz de discernir e escolher o que mais correspondesse

⁴¹ Em sua tese, uma das hipóteses de Medeiros (2005) é a de que a “a Sociedade dos Patriotas era o lugar oculto de decisões em relação às funções e atividades da Liga Nacionalista”. Por meio de um extenso estudo documental sobre os integrantes de ambas associações, a autora demonstra que a Sociedade dos Patriotas era uma sociedade secreta, de acesso restrito, enquanto que a Liga Nacionalista era acessível a todos, com o objetivo de discutir questões de interesse nacional como a difusão do ensino primário e profissional, da cultura, do civismo e da educação política do povo.

⁴² A Sociedade da Educação de São Paulo (1922-1931) tinha entre seus membros Sampaio Dória, Lourenço Filho, Renato Jardim, Arnaldo Barreto, Guilherme Kuhlmann, Oscar Freire e Fernando de Azevedo. De acordo com Nery (1999), sua finalidade era a de congregar membros do magistério em seus vários níveis, dos setores público e privado, com idéias e interesses comuns em desenvolver e aperfeiçoar métodos educativos e a organização escolar nos diversos graus.

ao seu interesse. Desta forma, era necessária a educação do povo para que o exercício do voto fosse inteligente e livre. Contudo, nos anos 20, as taxas de analfabetismo eram altas, não sendo possível, de imediato, oferecer educação ideal para todos. Segundo Sampaio Dória, era preciso, primeiramente, alfabetizar a população:

O governo do povo, pelo povo e para o povo, tem a sua legitimidade na educação mesma do povo. Primeiro, a educação elementar para todos; depois a educação primária integral, aos dos centros populosos, e por fim, a educação secundária e superior aos das cidades de vida mais intensa. Só assim se terá preparado a pureza democrática, a prosperidade econômica, a civilização geral (ANTUNHA, 1976, p. 148).

Os ideais liberais são base para a formulação da ação supletiva do Estado, proposta por Dória, em matéria de educação popular. Os indivíduos podem promover individualmente sua educação, mas cabe ao Estado sua garantia integral. “Desta maneira, como o Estado não poderia em matéria de educação ficar aguardando as iniciativas privadas, a idéia de ação supletiva governamental significa, antes de mais nada, que educar é um direito dos particulares e um dever do Estado” (ANTUNHA, 1976, p. 149).

Com bases nesse pensamento, a atuação de Sampaio Dória na educação paulista é centrada na necessidade do Estado empreender, urgentemente, a educação popular, contando com a participação da iniciativa privada e a fiscalização de escolas particulares, sobretudo estrangeiras. A obrigatoriedade da educação reside tanto na função do Estado em oferecer ensino, como das crianças em recebê-lo.

Sampaio Dória também defende a relação entre educação e prosperidade econômica. O grande fluxo imigratório do período faz com que o estrangeiro seja a mão de obra qualificada para a industrialização, enquanto o nacional fica à margem do progresso: “a luta contra o analfabetismo não se esgota com o ensinar a ler e a escrever, pois é ainda necessário munir os indivíduos de habilidades profissionais, como o melhor preventivo contra o crime e o melhor propulsor da grandeza industrial da nação” (ANTUNHA, 1976, p. 150)

Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, publica no *Anuario de Ensino de 1919* um relatório declarando a urgência de uma reforma na instrução

pública, com a finalidade de combater o analfabetismo, considerado o maior problema do Estado de São Paulo e da nação:

Constata Oscar Thompson que, em 1918, a população de sete a doze anos – legalmente obrigada a freqüentar as escolas – atingia 480.164 crianças. A matrícula geral, entretanto, nas escolas estaduais, municipais e particulares não ia além de 253.406 crianças, das quais se encontravam matriculadas no curso primário somente 232.621. Havia, portanto, nesse ano, de acordo com as estatísticas oficiais disponíveis, além de um grande número de adolescentes e adultos analfabetos, pelo menos 247.543 crianças em idade escolar que não estavam matriculadas e não freqüentavam escolas. Mais da metade, portanto, do grupo etário que estava obrigado, de conformidade com os dispositivos da Constituição Estadual, a freqüentar escolas primárias, não o fazia, encontrando-se à margem dos benefícios do ensino elementar (ANTUNHA, 1976, p. 179).

Como solucionar o problema do analfabetismo sem que o Estado tivesse de arcar com a despesa significativa de construir novas escolas e criar novos cargos para professores primários? Na busca de uma solução técnica, Oscar Thompson expõe seu problema em uma carta-circular a seus pares.

Sampaio Dória envia uma Carta-Aberta a Thompson, em outubro de 1918, na qual observa que o analfabeto é uma unidade negativa no seio do povo, pois não assimila as formas de progresso e não desenvolve suas capacidades produtivas. Dória defende que a educação do povo é uma questão nacional por excelência e propõe um plano de erradicação do analfabetismo em curto prazo. De acordo do Gonçalves (2002) a relação entre Oscar Thompson e Sampaio Dória na Liga Nacionalista integrou o trabalho de ambos de remodelação do ensino paulista, o que culminou com a Reforma de 1920 (lei 1.750/1920).

A solução proposta por Sampaio Dória estava pautada na realização de uma grande campanha de alfabetização de âmbito estadual. Sua proposta era a de proporcionar a todas as crianças uma escola primária *aligeirada*, de objetivos mais modestos e duração reduzida. “Seria mais democrático dar-se pouco a todos do que muito a poucos” (ANTUNHA, 1976, p. 181). Essa solução seria provisória, até o estado reunir recursos para ampliação da escolarização de todos.

Em seu plano, Sampaio Dória disseminou a escola primária de dois anos - de freqüência obrigatória (sob penalidade de multa) e gratuita para crianças de 7 a 12 anos

- e a escola complementar de mesma duração. Ambas funcionariam em horário desdobrado na escola isolada com aulas de duas horas e meia cada uma. Seriam ensinados a leitura, a escrita e o cálculo e o mesmo professor trabalharia nos dois períodos, recebendo uma gratificação. O rendimento da escola isolada aumentaria graças à uniformização das turmas e o custo salarial seria menor em relação a novas contratações de docentes. A promoção e a conclusão do curso alfabetizante seriam automáticas, o que acarretaria no aumento de vagas nas escolas e o professor que atingisse o objetivo de alfabetizar seria gratificado (ANTUNHA, 1976).

Além da elaboração dos anteprojetos de lei e de regulamentação da reforma (lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920 e no decreto 3.356 de 31 de maio de 1921), dois episódios marcaram o período administrativo de Sampaio Dória na Instrução Pública: o recenseamento escolar e a autonomia didática. Segundo Antunha (1976, p. 184), o recenseamento foi “a primeira tentativa de estudo objetivo de base estatística para a fundamentação da criação de escolas”. As estatísticas anteriores indicavam cerca de metade das crianças sem escola, aproximadamente 250 mil.

Por meio dos dados do recenseamento, procurava-se saber os lugares com maior concentração de crianças analfabetas, a fim de determinar os lugares que compensassem a instalação de uma escola. Os dados obtidos revelaram uma realidade distinta daquela que se acreditava até então:

O censo revelou que das 547.975 crianças de 7 a 12 anos residentes no território estadual, apenas 175.830 se encontravam matriculadas nas escolas públicas e particulares. Permaneciam, pois, sem receber qualquer espécie de instrução 372.145 crianças de idade escolar primária. O problema era, portanto, muito mais grave do que se supunha. As medidas anteriormente propostas não seriam mais suficientes e a campanha deveria prolongar-se. Como dizia Sampaio Dória, a resolução do problema já não é técnica. É uma pura questão de dinheiro (ANTUNHA, 1976, p.185).

A autonomia didática proposta por Dória, possibilitou uma renovação do ensino e a introdução efetiva de novos métodos pedagógicos. Por um lado, a Reforma previa a padronização do ensino por meio da unificação das escolas normais, da criação das delegacias de ensino e da ênfase da inspeção escolar. Por outro lado, a autonomia didática permitia ao professor escolher, dentre os livros didáticos aprovados pelo

governo, aquele que preferisse, bem como o método de ensino que iria utilizar. O princípio da autonomia didática tornava-se limitado, na medida em que grande parte dos professores era mal preparada, técnica e moralmente (ANTUNHA, 1976).

De acordo com Antunha (1976) Sampaio Dória exonerou-se do cargo em 1921 por motivo de desavença de idéias com o governo Washington Luís e pela reação dos professores, alguns políticos e meios de comunicação que julgavam a reforma drástica. Guilherme Kuhlmann⁴³ foi designado para o cargo, e no seu período administrativo, a reforma teve sua real execução até sua derrogação pelo decreto 3.858, de 11 de junho de 1925, aprovado pela lei 2.095 de dezembro do mesmo ano.

De acordo com o *Anuario de Ensino de 1922*, durante o período de execução da Reforma de 1920, Guilherme Kuhlmann pouco investiu nas escolas e cursos noturnos e cursos profissionais. Neste anuário, os dados sobre as escolas e os cursos noturnos estão tabulados juntamente com aqueles sobre as escolas isoladas, todos no nível primário de ensino. Neste ano, havia na capital 70 estabelecimentos de ensino, 1.717 matrículas do sexo masculino e 1.866 matrículas do sexo feminino, num total de 3.593 matrículas.

O relatório de Sud Mennucci como do delegado regional publicado no *Anuario de Ensino de 1923*, registra a expressa indicação de extinção das escolas e cursos noturnos. Segundo Mennucci, das onze escolas reunidas sob sua responsabilidade, apenas três ministravam os cursos noturnos. A reforma já havia estabelecido em seu artigo 26 a extinção das escolas noturnas, transformando as existentes em cursos noturnos. O delegado reforça que os resultados obtidos pelos cursos noturnos são insatisfatórios, pois raramente um aluno matriculado chega a prestar os exames anuais. Além disso, a gratificação dada aos professores não era incorporada aos seus salários e o trabalho nos cursos não tinham efeito na aposentadoria dos docentes.

O relatório de Mennucci deixa claro que a reforma de 1920 não visou a manutenção do atendimento nas escolas noturnas, pelo contrário, as condições tornavam-se cada vez mais precárias. As das escolas noturnas existentes, destinadas à formação de operários e mantidas em prédios próprios cedidos pelos municípios, deviam ser transformadas em cursos noturnos, de estrutura semelhante à das escolas isoladas, formadas de acordo com a demanda por esta modalidade de ensino nas

⁴³ Guilherme Kuhlmann assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública até 1924, seguido por Pedro Voss (1925 a 1927), Amadeu Mendes (1927 a 1930) e Lourenço Filho (1930 a 1931).

localidades. Perdendo seu lugar de funcionamento e o apoio dos municípios, o ensino noturno certamente apresentaria resultados insatisfatórios.

2.6. Pedro Voss (1925 a 1927)

O *Anuario de Ensino de 1924-1925* foi publicado com atraso, já na gestão de Pedro Voss Diretoria Geral de Instrução Pública, devido ao levante militar de 1924 e a reforma aprovada pela lei nº. 2095 de 24/12/1925 (derrogação da Reforma de 1920). De acordo com o Diretor Geral, os problemas da Instrução Pública quando assumiu o cargo eram: o elevado número de professores em comissão e centenas de adidos, sem classe, escolas isoladas mal localizadas, escolas reunidas pouco freqüentadas, entre outros.

No resumo estatístico da instrução pública paulista, as escolas isoladas diurnas e noturnas fazem parte do ensino primário e são computadas juntamente. Na capital havia 54 escolas isoladas, com um total de 3.615 matrículas (2.075 matrículas do sexo masculino e 1.510 matrículas do sexo feminino). No interior 1.451 escolas isoladas, com um total de 75.639 matrículas (44.608 do sexo masculino e 31.031 do sexo feminino). Estes dados chamam a atenção pelo grande número de escolas noturnas no interior. Um outro aspecto sobre esses dados é o fato ocorrer, pela primeira vez, a inclusão de pessoas do sexo feminino nas estatísticas relacionadas às escolas noturnas.

Sobre as escolas isoladas, no relatório consta ainda que, em 1924, “das 1.505 escolas 283 eram urbanas e 1.222 ruraes. Das urbanas, 193 eram diurnas e 90 noturnas. Das escolas ruraes 1.220 eram diurnas e 2 noturnas. Desse universo, 236 escolas isoladas eram para o sexo masculino, 58 para o sexo feminino e 1.211 mistas” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1924-1925*, p. 108). Em 1925 esse quadro altera-se, diminuindo o número de escolas noturnas na capital e aumentando o número destas no interior: “das 1.328 escolas isoladas, em funcionamento no Estado, no anno de 1925, eram urbanas 308 e ruraes, 1020. Daquellas, 237 diurnas e 71 noturnas. Das ruraes, 994 eram diurnas e 26 noturnas” (idem, p. 255).

Segundo o anuário, em 1925, dos 68.089 alunos matriculados no Estado, 38.712 eram filhos de brasileiros e 24.327 filhos de estrangeiros. Havia 7.448 matrículas de alunos maiores de 12 anos, (5.702 do sexo masculino e 1.746 do sexo feminino). Contatamos também que as escolas profissionais ofereciam curso preliminar para os

alunos “de preparo insuficiente” durante o período noturno com aulas teóricas de português, educação física, aritmética, geometria e desenho profissional e plástica.

Observa-se que as escolas profissionais também ofereciam ensino preliminar durante o período noturno, a fim de complementar o preparo de seus alunos. Os alunos dos cursos preliminares das escolas profissionais, além dos alunos dos cursos noturnos também compõem essa população adolescente a adulta que precisava ser alfabetizada. Provavelmente, a expansão dos cursos noturnos, via escolas profissionais, provocou o aumento das matrículas no ensino noturno do interior, no ano de 1925, o que fica mais evidente do anuário de 1926.

O *Anuario de 1926* traz informações sobre os cursos de alfabetização mantidos nas escolas profissionais:

Escolas profissionaes

Nas cinco escolas profissionaes mantidas pelo Estado, duas nesta Capital (masculina e feminina), as outras nas cidades de Amparo, Franca e Rio Claro e na Escola Agricola “Luiz de Queiroz”, de Piracicaba, matricularam-se no anno passado, 3.171 alumnos, dos quaes 161 no curso de *alfabetização*⁴⁴. A frequencia media annual foi de 1.776.3 e a porcentagem media de frequencia annual 84,9%.

Diplomaram-se nessas escolas 194 alumnos e houve 94 promoções (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1926*, p. 12).

No programas de ensino dos cursos profissionais da Escola Profissional Masculina da Capital constam as disciplinas teóricas de “língua materna, arithmetica e geometria, desenho geometrico e desenho profissional, alem do estudo experimental de chimica applicada ás profissões” (*Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1926*, p. 167). Na Escola Profissional feminina da Capital há um curso geral obrigatório com as disciplinas de língua materna, cálculo aritmético e geométrico e desenho técnico.

Nas escolas profissionais do interior (Amparo e Rio Claro), também são mantidos dois cursos, um teórico com disciplinas preliminares, incluindo o aprendizado da língua materna (leitura e escrita), e o curso prático, de caráter profissionalizante.

As informações sobre as escolas e cursos noturnos ainda aparecem, associadas aos dados estatísticos das escolas isoladas. Na capital havia 115 estabelecimentos de ensino, onde se matricularam 5.909 alunos (3.250 do sexo masculino e 2.659 do sexo feminino). No interior havia 1.345 estabelecimentos de ensino, que receberam 60.132 matrículas (34.986 do sexo masculino e 25.146 do sexo feminino).

⁴⁴ Grifo nosso.

Após as informações sobre as escolas profissionais aparecem informações específicas sobre os cursos noturnos (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1926*, p. 178):

Cursos noturnos

Funcionou á noite, das 19 ás 21 horas, um curso noturno de alfabetização, destinado aos alumnos analphabetos ou de preparo insufficiente que frequentam, de dia, as officinas⁴⁵. No mesmo horario funciona ás segundas, quartas e sextas-feiras um curso de desenho technico destinado ao aperfeioamento dos operarios da cidade.

Estes cursos estão satisfazendo plenamente os fins a que se destinam.

Matricula geral dos cursos noturnos

Curso de alfabetização

Matriculados durante o anno – 73

Eliminados durante o anno – 39

Existentes em Novembro – 34

Frequencia média annual – 28,8

Porcentagem de frequencia annual – 84,9

Promovidos para o curso diurno – 20

Como já foi salientado anteriormente, o *Anuario de Ensino de 1926* evidencia a projeção de um outro seguimento, as escolas profissionais, que utilizam os cursos noturnos de alfabetização para complementar sua formação de seus alunos ainda analphabetos.

⁴⁵ Grifo nosso.

Capítulo II – Uma cartilha para quem?

Este capítulo tem por objetivo produzir uma aproximação sobre o público potencial da *Cartilha do Operário*, adolescentes e adultos operários, alunos de liceus, cursos e escolas noturnas e cursos profissionalizantes.

Para isto foi estruturado em duas partes. Na primeira são apresentadas às ações educativas republicanas direcionadas à educação de adolescentes e adultos. A partir do estudo Moraes (1990), foram selecionadas iniciativas particulares e públicas, que trazem informações sobre o público atendido. As instituições apresentadas podem ter sido prováveis locais de circulação da *Cartilha do Operário*.

Na segunda parte deste capítulo, busca-se traçar o perfil dos alunos de cursos e escolas noturnas de São Paulo, foram utilizados dois livros de matrículas da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal de 1911 e 1912. Além dos livros de matrícula outras fontes foram consultadas: decretos e leis que regulamentavam o funcionamento das escolas e cursos noturnos de 1892, 1894 e 1910 e Livros de Matrícula da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal de 1911 e 1912. Estas fontes possibilitaram o levantamento de informações que delineiam algumas características dos alunos atendidos: faixa etária, sexo, nacionalidade e ocupação.

1. Ações educativas para adolescentes e adultos na Primeira República

Na passagem do Império para a República, ações educativas voltadas à instrução de adolescentes e adultos de iniciativa pública e particular ganharam espaço. Conhecer a finalidade destas iniciativas educacionais, quem as promoveu, onde elas aconteceram e para quem estas ações foram direcionadas são fundamentais para esta pesquisa, uma vez que oferecem indícios para uma aproximação sobre o público-alvo e dos potenciais locais de circulação da *Cartilha do Operário*: liceus, escolas e cursos noturnos e cursos profissionalizantes. Para o levantamento dessas instituições, utilizou-se a tese de Moraes (1990), que trata dos processos de socialização do trabalhador assalariado no estado de São Paulo, do período inicial da industrialização brasileira até 1934.

As ações educativas são apresentadas em dois blocos, o primeiro trata das iniciativas particulares e o segundo das iniciativas oficiais.

1.1. Iniciativas particulares voltadas à educação popular na Primeira República

A instrução pública provincial encontrava-se em atraso, diante da falta de escolas para o atendimento da população livre que podia ser alfabetizada (os negros escravos ainda eram excluídos da escolarização). Os dados obtidos pelo recenseamento oficial de 1875 indicavam que a “população livre que não chegava a 800 mil pessoas, das quais apenas 141 mil – entre homens e mulheres – afirmavam saber ler e escrever; da população em idade de freqüentar escolas, calculada em 168.799 crianças, somente 1/8 – isto é, cerca de 20 mil – as freqüentava” (MORAES, 1990, p. 17).

Nas últimas décadas do século XIX, a organização do ensino público e privado em São Paulo continuava deficitária e a instrução popular restringia-se ao ensino das primeiras letras (o ensino da leitura e da escrita). Apesar da lei de 1874 dispor sobre a obrigatoriedade do ensino, não houve uma expansão significativa do número de escolas criadas nos sistemas de ensino público e particular. Segundo Moraes (1990), o governo sustentava, nessa época, duas casas de recolhimento e educação de menores destinadas a prestar assistência a crianças órfãs e carentes: O Instituto de Educandos e Artífices, para meninos e o Seminário da Glória, para meninas.

As iniciativas de particulares foram marcantes em relação à educação e preparo profissional de crianças desvalidas e abandonadas no período imperial, ora que a instrução pública não conseguia administrar de forma competente a situação precária do ensino paulista.

Face á incompetência da administração provincial, somente a “boa vontade” e os “esforços dos paulistas” seriam capazes de superar esse estado de coisas, suprimindo a Província não só de “escolas populares e associações destinadas a melhorar a instrução pública”, como a colocando culturalmente a par de sua pujança econômica, de suas estradas de ferro e dos notórios melhoramentos que vinham sendo adotados pela agricultura e pelos núcleos de trabalho industrial que se organizavam em vários pontos (MORAES, 1990, p. 30).

Moraes (1990) afirma que no final do Império (1875-1889), os republicanos atuavam intensamente na educação (publicando artigos sobre educação na imprensa, ocupando cargos de diretores e professores e fazendo parte de comissões para elaboração da reforma de ensino, conforme já abordado no capítulo I), promovendo iniciativas voltadas tanto ao ensino das elites, quanto ao ensino popular. “Esse é o caso

do Colégio Culto à Ciência, de Campinas, estabelecimento ‘inteiramente leigo’ de ‘ensino positivo e científico’, para a educação de nível secundário dos filhos dos fazendeiros” (p. 32).

A seguir, são apresentadas ações promovidas por particulares para instrução de menores desvalidos e preparação de trabalhadores em cursos noturnos durante a Primeira República. Algumas se iniciaram no final do Império e mantiveram-se durante o período republicano.

a) As Escolas Noturnas da Maçonaria

Os maçons estavam alinhados com as forças republicanas pela defesa de uma escola laica, científica e positiva. Os liberais republicanos reivindicavam uma reforma educacional, atribuindo ao Estado o dever de erradicar a ignorância do povo.

Segundo o ideário liberal republicano, só por meio da educação era possível transformar o indivíduo em cidadão produtivo e consciente de seus direitos e deveres cívicos, capaz – portanto – de exercer a liberdade propiciada pela cidadania, principalmente no que se refere aos direitos políticos: à voz – na opinião pública – e ao voto, na escolha dos representantes.

A luta contra o analfabetismo e pela difusão do ensino ao povo obedecia assim – nesse momento histórico – aos intuítos práticos e imediatos da ação propagandística e a objetivos políticos precisos: o alargamento das bases de participação política no país, a conformação da cidadania, indispensáveis à Legitimação do Estado Republicano (MORAES, 1990, p. 40-1).

De acordo com Moraes (1990), as Lojas Maçônicas criaram, entre 1873 e 1883, várias bibliotecas, escolas e aulas noturnas para alfabetização de adultos, trabalhadores livres ou escravos. Os trabalhadores eram, em sua grande maioria, operários ou filhos de operários e os cursos eram direcionados para a formação profissional em fábricas. Além de escolas, a maçonaria prestava assistência aos pobres, doentes, flagelados da seca do Nordeste e oferecia liberdade aos escravos.

Durante a república, as escolas maçônicas aumentaram em número e ampliaram o atendimento de seus alunos. Sua proposta era a de instruir o analfabeto em menos tempo, ensinando-o a ler, escrever, contar e conhecer aspectos do Brasil (históricos e geográficos).

Auxiliada pelo Estado, pela Municipalidade, e pelos particulares, fornecia – em 1918 – nas suas 20 escolas espalhadas pelos bairros operários de São Paulo, num total de 66 cursos, a instrução para 1967 alunos 1693 diurnos e 274 noturnos. Desses, a grande maioria era do sexo masculino e menor de 12 anos. Quanto à nacionalidade, embora 87% fossem de origem brasileira, 53% tinha pais italianos, os quais eram – por sua vez – majoritariamente operários. Juntavam-se a essas escolas [criadas pela Loja Sete de Setembro], as quatro filiais da Loja Lealdade e Firmeza, totalizando 29 estabelecimentos e atendendo 2637 alunos (MORAES, 1990, p. 135).

De acordo com Moraes (1990), apesar dos cursos terem curta duração, assim que os alunos aprendiam o necessário, logo o abandonavam. Devido à pobreza da clientela, as escolas maçônicas forneciam gratuitamente livros, lápis e cadernos, o uniforme e o fardamento das ocasiões festivas. Sobre o fornecimento de materiais nos cursos noturnos maçônicos, algumas questões podem ser levantadas: quais livros seriam oferecidos nos cursos noturnos da maçonaria? Cartilhas infantis? Livros da própria instituição? Ou os cursos noturnos da maçonaria teriam sido um espaço possível para circulação da *Cartilha do Operário*?

b) O Liceu dos Salesianos

Fundado por religiosos em 1885, o Liceu dos Salesianos tinha o objetivo de recolher, instruir e profissionalizar órfãos abandonados. Em 1886, a instituição contava com oficinas de encadernação, alfaiataria, sapataria e carpintaria. Estavam matriculados 24 alunos internos e 54 externos. Além das aulas de oficina, os menores pobres e desvalidos recebiam o ensino das primeiras letras, catecismo e música (MORAES, 1990).

Em 1888, o Liceu instalou uma moderna oficina de tipografia, na qual eram impressas as publicações da Igreja brasileira no período. “Como outras instituições dirigidas por religiosos, também o Liceu dos Salesianos sofreu severas críticas de leigos, republicanos e maçons” (MORAES, 1990, p. 39).

Segundo Moraes (1990), no período republicano, o Liceu Salesiano aumenta seus cursos profissionais e passa a ser reconhecido pela eficiência de seu ensino, recebendo prêmios nas Exposições Industriais Nacionais e Internacionais. Em 1910 a

escola mantinha 698 alunos (298 internos) e oferecia um programa de ensino dividido em três cursos: preliminar, profissional e técnico comercial.

c) O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo

Em 1882, Carlos Leôncio de Carvalho (antigo presidente da Sociedade Propagadora), lidera um movimento com a finalidade de reativar o funcionamento da escola Propagadora, baseado em antigos projetos de implantação de um ensino profissional gratuito voltado para a preparação na agricultura, no comércio e na indústria.

Moraes (1990) aponta que este período foi repleto de polêmicas acerca da importância do ensino profissional na constituição do mercado livre de trabalho. Em um momento anterior à grande imigração, na imprensa paulista (jornal *A Província de São Paulo*) foram publicados artigos que defendiam a força de trabalho nacional livre e a necessidade de preparar agricultores e operários para o uso de máquinas e equipamentos modernos. A riqueza e a civilização do país dependiam não apenas da lavoura, mas também da manufatura dos produtos agrícolas para o atendimento do mercado nacional, a fim de minimizar a necessidade do Brasil de comprar produtos industrializados de outros países.

Leôncio de Carvalho defende a propagação do ensino primário e profissional, pois era preciso instruir o operário brasileiro, tanto para afastá-lo da miséria e do crime, quanto para prepará-lo para os progressos da indústria, garantindo-lhe seu emprego. O Liceu de Artes e Ofícios seria mantido pela Sociedade Propagadora de Instrução Pública⁴⁶ e, em 1882, foi eleita sua comissão organizadora, contando com bacharéis em direito, médicos e engenheiros⁴⁷.

⁴⁶ A Sociedade Propagadora de Instrução Popular (1873-1881) foi criada com a finalidade de ministrar, em cursos noturnos, os conhecimentos indispensáveis aos cidadãos e operários. A Propagadora não prestava serviços assistencialistas, caracterizando-se como uma empresa privada destinada a “atender as demandas de um mercado de trabalho em constituição, qualificando e encaminhando às diversas profissões, o que – por sua vez – só poderia ser realizado na medida da sujeição do povo aos princípios da moral social. A instrução popular é vista como uma “vacina civilizadora, o sagrado dever higiênico de que pende diretamente o destino das coletividades humanas” (MORAES, 1990, p. 46). A diretora da Sociedade e o seu corpo de associados eram compostos por senadores, médicos, bacharéis, professores, proprietários de casas bancárias, acionistas e diretores da Companhia Paulista de Estradas de Ferro.

⁴⁷ “Eleita pelos professores, em 1882, a comissão organizadora do Liceu, de seu regulamento e programas compunha-se dos srs. Leôncio de Carvalho, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Rangel Pestana, Joaquim Vieira de Carvalho, Antônio Cândido Rodrigues, Américo de Campos, Vicente Mamede de Freitas, Paulo Bourroul e Lobo Peçanha. Em 1887, serão esses mesmos homens os membros de sua diretoria, com Rangel Pestana na 1ª vice-presidência, Américo de Campos como bibliotecário, a inclusão de Antônio Bueno de Andrada, para secretário, de Francisco de Almeida Nobre, para tesoureiro e do brigadeiro José

O Liceu contou tanto com a iniciativa particular quanto com subsídios públicos para seu funcionamento. Considerado como uma instituição de instrução popular destinada à preparação de trabalhadores para a indústria, de acordo com Rangel Pestana, no Liceu

aprendiam 300 indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades – dos 9 aos 80 – não tinha caráter religioso, não era influenciado por espírito partidário e, além disso, “não se ressentia do preconceito de nacionalidade”. Ali, ao contrário, confirmando seus propósitos liberal-democráticos, conviviam e se estimavam “o republicano, o conservador, o liberal; o católico, o protestante e o livre pensador; o brasileiro, o português, o alemão, o francês, o italiano e o austríaco; o preto e o branco” (MORAES, 1990, p. 65).

De acordo com Moraes (1990), a reforma de 1882 organiza o ensino no Liceu de Artes e ofícios, oferecendo matrícula para as matérias de formação nos seguintes ofícios: carpinteiro, marceneiro, pedreiro, serralheiro, gravador, estucador, abridor, alfaiate, canteiro, chapeleiro, dourador, entalhador, fundidor, litógrafo, maquinista, ourives, oleiro, modelador, sapateiro e seleiro.

As matérias incluídas no programa profissional são classificadas em dois grupos: o das *ciências aplicadas* (aritmética, álgebra, geometria descritiva, zoologia, física, geologia, química, botânica, mecânica, estereometria e agrimensura), e o das *artes* (desenho linear, desenho de figura, desenho geométrico, desenho de ornato, de flores e de paisagem, desenho de máquinas, desenho de arquitetura, caligrafia, gravura, escultura de ornatos e arte, pintura e estatuária, música, modelação e fotografia) (MORAES, 1990, p. 67).

No programa dos cursos do Liceu, era previsto o ensino da caligrafia, mas não havia nenhuma matéria destinada ao ensino das primeiras letras (leitura e escrita). Isso abre a possibilidade de seus alunos (crianças, adolescentes, adultos, negros e imigrantes) terem sido alfabetizados por outras instituições (escolas ou cursos noturnos públicos, cursos ou aulas noturnos oferecidos pela maçonaria, igrejas, etc).

Vieira de Couto Magalhães. Além disso foi organizado um conselho diretor do qual faziam parte: dr. Luiz Pereira Barreto, Manoel Lopes de Oliveira, dr. Paulo de Souza Queiroz, dr. Raphael Paes de Barros, José Duarte Rodrigues, dr. Domingos Corrêa de Moraes, dr. Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, dr. Antônio Caetano de Campos, comendador Gabriel Franzeman, Francisco Nicoláo Baruel, dr. Antônio Francisco de Aguiar e Castro, dr. Paulo Milheiros de Mello, dr. Augusto C. Miranda de Azevedo, dr. Manoel José da Lapa Troncoso, dr. Carlos Garcia” (MORAES, 1990, p. 63).

O Liceu oferecia aulas preliminares de desenho, curso de artes e ofícios e cursos noturnos diários de nível secundário (português, francês, inglês, geografia, história universal, história pátria e cosmografia) e complementar (filosofia, higiene, estética, história das artes e ofícios, anatomia e fisiologia das paixões, elementos de direito natural, de economia política e de direito constitucional). Devido à falta de professores (alguns professores lecionavam gratuitamente no liceu), nem todos os cursos vieram a funcionar.

Em 1884, funcionava no Liceu um curso de ensino primário, organizado para o sexo feminino e estavam matriculadas 47 alunas. Muitas operárias deixavam de matricular-se por não terem condições de comprar livros e materiais escolares.

O último relatório feito pela administração provincial sobre o Liceu, no período imperial, informa que:

... no ano de 1888, 738 alunos haviam se matriculado nas 13 aulas que funcionavam regularmente no Liceu de Artes e Ofícios, e a média da frequência ficara em torno de 400. A matrícula no curso primário chegara a 478, 243 adultos e 235 crianças. Estavam abertas as seguintes aulas no curso suplementar: “português (20 alunos), francês (36), inglês (17), aritmética (15), história (11), geografia (22), química (6), desenho e geometria (109), pintura (6), taquigrafia (15)”.

Sobre a nacionalidade dos alunos, percebe-se, acompanhado do movimento imigratório, um aumento do número dos estrangeiros: brasileiros, 468; portugueses, 138; italianos, 82; franceses, 16; alemães, 16; argentinos, 3 (MORAES, 1990, p. 74).

A mudança de regime político modificou a vida do Liceu de Artes e Ofícios, uma vez que muitos de seus organizadores estavam vinculados ao partido republicano e tomaram parte das representações políticas do período.

Segundo Moraes (1990), em 1892, o Congresso Legislativo de São Paulo teria autorizado a verba de onze mil réis para aquisição de um prédio próprio para a instituição. Contudo, seu diretor interino, Domingos José Ribeiro Jaguaribe, só voltaria de sua viagem a Europa em 1893, e seu substituto estava impedido de receber o benefício concedido pela lei. O Liceu continuou contando apenas com a contribuição de seus sócios, as quais se tornavam cada vez mais escassas.

A falta de recursos associada ao recrutamento obrigatório de nacionais e imigrantes, motivado pela Revolta da Armada, forçou o fechamento da escola por falta de alunos em 1892. O Liceu foi obrigado a entregar o prédio onde funcionava e muitos dos materiais didáticos foram perdidos, roubados ou destruídos. A instituição atendia

307 alunos freqüentes (de 496 matriculados), nos cursos de desenho, no preliminar, e no secundário.

Em 1895, o Liceu de Artes e Ofícios reabre, Francisco Ramos de Azevedo assume sua direção do e propõe a reformulação da instituição. Graças ao apoio do presidente do Estado, Bernardino de Campos e de seus secretários Cesário Motta e Alfredo Pujol, a instituição é instalada em prédio próprio e os programas oficiais de todos seus cursos entram em vigor. O Liceu recebe um terreno e recursos para construção de seu edifício próprio, além de uma verba permanente, aprovada pelo Congresso Legislativo, para seu funcionamento.

A planta do novo prédio, construção em estilo neoclássico, situada na Avenida Tiradentes, próxima da Estação da Luz, foi elaborada pelo engenheiro arquiteto Ramos de Azevedo e deveria alojar ainda o Ginásio do estado e a Pinacoteca.

A reestruturação do Liceu, em 1895, constituiu a implantação de um amplo programa voltado para a formação de quadros intermediários para a indústria da construção civil. Ramos de Azevedo, nomeado diretor-geral do estabelecimento de ensino em 1895, ocupará o cargo por 30 anos – justamente o período em que o Liceu se transforma em centro de irradiação cultural e artística (MORAES, 1990, p. 92).

Além do apoio governamental, Ramos de Azevedo conta com o apoio de novos sócios e recebe auxílios na forma de doações diretas. Nos quadros de associados ao Liceu, encontramos os principais acionistas de diversas companhias voltadas aos setores de agricultura, industrialização, urbanização, finanças e comércio do estado de São Paulo⁴⁸. Moraes (1990) enfatiza que a maior parte destas empresas foi fortemente financiada pelo capital da agricultura cafeeira.

⁴⁸ Companhias ferroviárias (Paulista, Ituana, Mojiana e da Brasil Railway Company), a Cia Caris de Ferro de São Paulo, a Cia Cantareira de Águas e Esgotos, a Cia de Gás e Óleos Naturais do Vale do Paraíba, a Cia de Água e Luz de São Paulo, a Cia Telefônica do Estado de São Paulo e a Light (The São Paulo Tramway, Light and Power Co.), Bancos de Crédito Real, Comercial e da Lavoura, Casa Bancária de São Paulo, Banco Comercial, Banco de Comércio e Indústria, Cia Mecânica e Importadora, Cia Arens, Cia McHardy, Cia Lupton, Cia Importadora Paulista, Vidraria Santa Marina, Cortume da Água Branca, Banco União de São Paulo, Fábrica de Tecidos Votorantim, Fábrica de Calçados União, Fábrica de Cimento Rodvalho e a Cia Melhoramentos de São Paulo. Moraes (1990) também aponta o envolvimento de diretores e associados do Liceu de Artes e Ofícios em questões da Sociedade Nacional de Agricultura, do Centro Agrícola Comercial e da Sociedade Paulista de Agricultura, entre outras associações voltadas à agricultura e ao comércio.

d) Escolas populares

Durante a República, a Igreja Católica também organizava a educação dos pobres. É o caso das Escolas Populares, mantidas pelo Arcebispo Metropolitano e por doações, que tinham o objetivo de “ministrar ‘educação intelectual, moral, cívica e religiosa a operários menores de 12 anos e operárias maiores de 18 anos’”. Segundo Moraes (1990, p. 140), em 1918, havia 15 escolas nos bairros da capital que ofereciam o ensino primário a 765 alunos de ambos os sexos. Os professores eram diplomados pela Escola Normal e “lecionavam – além da instrução religiosa – letra, linguagem oral e escrita, cálculo, geografia e história pátria, noções de educação moral e cívica, de acordo com os programas e métodos adotados nas escolas estaduais”.

Como as Escolas Populares, também funcionavam a Escola Noturna de São Miguel e o Instituto Eduardo Prado, ambos criados pela Ordem Beneditina, com a finalidade de dar instrução a menores e adultos “empregados exclusivamente em vender jornais, varrer as ruas, engraxar botinas, fazer carretos, etc.” (MORAES, 1990, p. 140). Em 1918, estas instituições foram freqüentadas por 295 alunos.

As Escolas Populares foram criadas em 1910 e foram fechadas no final dos anos 20. Espalharam-se por mais de 20 bairros da Capital paulista e funcionaram em espaços cedidos pela comunidade, em dois e até três turnos. De acordo com os relatórios anuais elaborados para avaliar as atividades realizadas durante o ano e enviados para a Diocese de São Paulo, foram atendidos mais de 10 mil meninos e meninas operárias.

1.2. Organização oficial da educação de adolescentes e adultos

a) Ensino para o trabalhador rural

Em 1909, durante a primeira gestão de Oscar Thompson na Diretoria Geral de Instrução Pública, o governo do Estado tomou providências para organizar e ampliar as escolas isoladas. Foi estabelecida a distinção entre as escolas isoladas da área rural e as demais. As escolas rurais atendiam preferencialmente a população estrangeira, requeriam menos tramites burocráticos para seu funcionamento e apresentavam um calendário escolar compatível ao calendário agrícola. A escola rural atendia os menores durante o dia e os adultos no período noturno.

Os propósitos nacionalistas incentivaram a expansão da instrução primária aos imigrantes que trabalhavam na agricultura. Em 1915, a Secretaria da Agricultura mantinha escolas para os filhos de imigrantes em núcleos coloniais e fazendas. Em 1917, havia 68 escolas que atendiam 3647 alunos (1924 do sexo masculino e 1713 do sexo feminino) nestas condições. As escolas das fazendas deveriam receber de 50 a 80 matrículas para seu funcionamento e os núcleos coloniais, no mínimo 40. A escola, a residência da professora e o mobiliário seriam custeados pela iniciativa pública.

A educação rural também era direcionada ao “caboclo brasileiro”. A educação tinha um caráter regenerador, sanitário e cívico a esse sujeito avesso à escola e suas vantagens:

Assim, “a formação de hábitos de trabalho, a abstinência do álcool, a assistência médica gratuita, a difusão dos mais elementares princípios de higiene, o conforto do copo e da habitação, a propaganda de novos processos agrícolas” constituíam as principais preocupações dessa escola, de modo a desenvolver no elemento nacional as “aptidões” indispensáveis ao trabalho produtivo, igualando-o ou fazendo com que supere o imigrante (MORAES, 1990, p. 152).

As escolas isoladas são novamente reclassificadas pela Lei nº 1579 de 1917 em: urbanas, com quatro anos de duração; distritais, com três anos de duração e; rurais, com dois anos de duração. O concurso para regência de escolas rurais foi abolido e esta lei ainda criou 50 escolas isoladas rurais. Três anos mais tarde, a reforma dirigida por Sampaio Dória promove o desdobramento do horário escolar e a criação de duas mil novas escolas, instaladas principalmente no interior do estado.

De acordo com Moraes (1990), além da instrução elementar, foi oferecido ensino itinerante de agricultura aos adultos, com o objetivo de promover a assistência técnica e comercial ao produtor sobre a modernização das técnicas de cultivo, a fim de aumentar a produtividade agrícola. Em 1917, as eram realizadas em cooperativas agrícolas, em 1918, a Sorocabana Railway cedeu vagões de trens para o ensino agrícola ambulante (carro-escola), numa experiência que percorria várias cidades do interior.

b) O Instituto Disciplinar

Apesar da reconhecida função das escolas e oficinas para a formação profissional de menores, não havia lugar nesses estabelecimentos para o atendimento da demanda no início do século XX. O Instituto Disciplinar foi criado em 1902 no governo

de Bernardino de Campos, com a finalidade de abrigar menores do sexo masculinos entre 9 e 21 anos, a fim de resgatá-los do vício, da miséria e do abandono, inclusive aqueles condenados por infrações penais.

Subordinada à Secretaria da Justiça, sob a imediata inspeção do chefe de Polícia, a instituição é instalada com o objetivo específico de promover a “regeneração dos menores criminosos e corrompidos”. Para alcançá-lo, propunha-se – segundo seu regulamento interno – a “incutir hábitos de trabalho, a educar e a fornecer instrução literária e profissional (...) de preferência agrícola” (MORAES, 1990, p. 160).

Até o final da Primeira República funcionaram apenas duas instituições correcionais para menores, uma na capital e outra no interior. Os internos recebiam instrução primária, compreendendo as matérias de leitura, princípios de gramática, escrita e caligrafia, entre outras. Além das atividades escolares, os alunos eram empregados na agricultura, na criação de gado e aves e realizavam os serviços domésticos dentro do próprio instituto.

Em 1909, o governo cria uma escola noturna no instituto da capital. Em 1914 são instaladas oficinas de mecânica, carpintaria, funilaria, fundição e colchoaria neste instituto. Os produtos fabricados pelos internos eram destinados ao exército e às instituições públicas.

c) Organização do ensino profissional

Em 1910, na primeira gestão de Oscar Thompson da Diretoria Geral de Instrução Pública, foram concedidos recursos para instalação de dois institutos profissionais em bairros operários da capital. Em 1911 foram fundadas escolas profissionais para o sexo masculino (artes industriais) e feminino (economia doméstica e prendas manuais) no bairro do Brás. Nas cidades de Amparo e Jacareí, interior de São Paulo, também foram criados dois institutos com a finalidade de ensinar profissões industriais relacionadas ao meio industrial destas localidades.

As escolas profissionais atendiam maiores de 12 anos, filhos de operários, que fossem “seguir a profissão de seus pais” e tivessem concluído o curso preliminar ou equivalente. De acordo com Moraes (1990), as escolas profissionais tinham a finalidade de preparar mão-de-obra qualificada para o mercado interno, assim como o Liceu de Artes e Ofícios (que formava trabalhadores para a construção civil), a escola de

Aprendizes e Artífices (mantida pelo governo federal para a formação em ofícios artesanais) e a Escola de Aprendizes de São Paulo (que formava marceneiros, torneiros, eletricitistas e mecânicos).

Moraes (1990) também considera a função “patriótica” da escola profissional, que agia como um veículo seguro de nacionalização. No início do século XX, o mercado de trabalho dos ramos industriais era majoritariamente constituído por imigrantes e a escola profissional era o local onde o trabalhador nacional seria preparado para concorrer com o elemento estrangeiro (já então considerado anarquista, desordeiro e subversivo graças à organização dos movimentos sindicalistas e grevistas), contribuindo com o crescimento das riquezas nacionais. Os trabalhadores preparados pelas escolas profissionais ocupavam postos intermediários na sociedade fabril de contramestres e “condutores de trabalho”.

A instalação de escolas profissionais em cidades do interior - Amparo, Sorocaba, Rio Claro, Campinas, Franca e Ribeirão Preto – tinha a intenção de fixar o trabalhador em suas localidades, oferecendo cursos que atendessem as necessidades do mercado de trabalho dessas regiões.

d) Escolas e cursos noturnos

A primeira Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (Lei nº. 88 de 08/12/1892) estabeleceu que o ensino primário é obrigatório para alunos de 7 a 12 anos. A faixa etária de frequência obrigatória é parâmetro para as informações sobre matrícula do recenseamento escolar.

Artigo 1.º O ensino público no Estado de São Paulo será dividido em: ensino primário, secundário e superior.

§ 1.º O ensino primário compreenderá dois cursos: um preliminar e outro complementar.

§ 2.º O ensino primário é obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 anos e começará aos 7.

§ 3.º O ensino complementar destina-se aos alunos que se mostrarem habilitados nas matérias do curso preliminar.

Do recenseamento

Artigo 49. O recenseamento constará do número de alunos matriculados nas escolas públicas, frequência mediante cada mês, número de alunos abaixo da idade escolar, número de indivíduos

maiores de 14 anos⁴⁹, numero de escolas particulares, numero de alunos matriculados nestas escolas, sua idade. Sendo êstes dados fornecidos pelos professores.

O artigo 8º desta lei define o funcionamento da escola noturna: “Em todo lugar em que houver frequência provável de 30 adultos para uma escola noturna, será creado um curso gratuito, em que se ensinarão as mesmas matérias do curso preliminar, exceto trabalhos manuais de ginástica”. Nesta lei, não há especificação da faixa etária para as escolas noturnas, sendo indicada apenas para adultos. Há um indício (artigo 1º), de que os alunos além da idade obrigatória de 12 anos, mas provavelmente a partir de 14 anos (artigo 49º), sejam prováveis alunos destas escolas.

De acordo com o Decreto nº. 248 de 26/07/1894, que aprova o regimento interno das escolas públicas, a faixa etária de frequência obrigatória nas escolas preliminares é de 7 a 12 anos, facultativa até os 16 e proibida para meninos maiores de 10 anos em escolas mistas. Esse público é denominado pela lei como *crianças*.

Capitulo I - Do ensino

Artigo 3º. A frequencia destas escolas [preliminares] será obrigatória para creanças de ambos os sexos de 7 annos em diante, até 12, e facultativa, até 16, no máximo.

Nas escolas mixtas as creanças do sexo masculino serão admitidas sómente até aos 10 annos.

Capitulo V – Do tempo das funcções escolares

Artigo 34. Os alumnos de 7 a 9 annos de edade só estarão sujeitos a 3 horas completas de trabalhos escolares, não comprehendido o tempo de recreio, ficando, porém, ao prudente arbítrio do professor as excepções que convenha estabelecer.

De acordo com o artigo 59 do decreto 284, é impedida a matrícula de alunos maiores de 16 anos nas escolas preliminares.

Artigo 59. É gratuita a frequencia das escolas preliminares do Estado, sendo facultada a matricula a todas as creanças, indistinctamente, com as seguintes restricções:

É impedida a matricula.

(...)

2º. Dos menores de seis annos, ficando ao prudente arbitrio dos professores determinar a eddade até a qual seja licito ao alumno frequentar a escola, sem quebra de disciplina, nunca, porém, além dos

⁴⁹ Observamos, nesta lei, que os alunos com mais de 14 anos são denominados *indivíduos*, não havendo uso das denominações *adolescente* e *adulto* para especificação etária. Isso indica a necessidade de estudos específicos para a análise da constituição destas categorias históricas.

16 anos, salvo tratando-se de escolas mixtas, das quaes serão eliminados os meninos logo que attingjam á idade de 10 annos.

Em contrapartida, no artigo 89 do decreto 248 (Regimento das Escolas Noturnas), consta que as escolas noturnas eram destinadas aos alunos do sexo masculino com mais de 16 anos, que exercessem afazeres durante o dia. Esta era faixa etária inicial dos alunos dos cursos noturnos em 1894. As distinções de gênero (masculino), faixa etária e ocupação aparecem marcadas na forma da lei.

Artigo 60. O número minimo da matricula sera de 20 alumnos e o maximo de 40, ficando, porém, ao prudente arbitrio do professor a admissão de maior numero, uma vez que não seja prejudicado o ensino com aglomeração de alumnos.

(...)

Artigo 89. As escolas nocturnas destinam-se a fornecer os conhecimentos indispensáveis ás pessoas do sexo masculino, maiores de 16 annos, que por seus afazeres durante o dia, não possam frequentar outras escolas.

§ unico. Taes escolas funcionarão das 6 as 9 horas da noite.

É importante notar que a lei regula o número de alunos atendidos, entre 20 a 40 alunos, e o horário de funcionamento das escolas, em um período de 3 horas, das 18h às 21 h. Não há especificação se estes cursos funcionavam diariamente, de segunda a sexta-feira.

O decreto n. 1915 de 18 de julho de 1910 (em anexo II) é inovador, no sentido de imprimir, na forma legal, uma regulamentação específica para o funcionamento e os programas das escolas noturnas para adultos. O artigo 1º do decreto 1915 define a idade de ingresso dos alunos, apenas do sexo masculino, a partir de 14 anos:

Artigo 1.º As escolhas nocturnas creadas pela lei n. 1195 de 24 de dezembro de 1909, se destinam ás pessoas do sexo masculino maiores de 14 annos.

Os artigos que compõem este decreto e o programa de ensino por ele veiculado serão tratados com maior profundidade no capítulo IV deste trabalho.

O decreto n. 2225 de 16 de abril de 1912 observa a consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais e estabelecia que tanto as escolas quanto os cursos noturnos eram gratuitos e atendiam apenas pessoas do sexo

masculino. O decreto 2225 traz uma importante distinção que até o momento não foi encontrada na forma da lei, entre escolas e cursos noturnos.

Capítulo II – Das escolas noturnas e dos cursos noturnos para adultos

Seção I – Das escolas noturnas

Artigo 87. Para servirem aos centros fabris e agrícolas, haverá 57 escolas masculinas noturnas para adultos (...)⁵⁰.

§ unico. Além destas, haverá, no município da Capital, mais 10 escolas masculinas noturnas para adultos e que serão localizadas de preferência nos bairros operários, com horários adequados aos fins que vizam, e nas quaes a admissão dos alumnos se dará a qualquer tempo, bastando a solicitação oral do candidato, sem dependencia de quaesquer attestados ou documentos.

Artigo 88. As escolas noturnas destinam-se a pessoas do sexo masculino, maiores de 14 annos e serão localizadas nos centros de população operária, tendo preferencia em seu provimento, aquellas para cujo funcionamento das municipalidades offerecem predio adequado.

(...)

Seção II – Dos cursos noturnos

Artigo 94. Em todo o logar em que houver frequencia provavel de 30 adultos para uma escola noturna, será criado um curso gratuito, sendo chamado para regel-o um dos professor publicos do logar, á escolha do Governo.

Artigo 95. Os cursos noturnos destinam-se ás pessoas adultas que, por suas occupações durante o dia, não possam frequentar as aulas diurnas.

As escolas noturnas eram localizadas preferencialmente em bairros fabris, destinadas aos operários e filhos de operários maiores de 14 anos, instaladas em prédio próprio, mantidos pelos municípios. Os cursos noturnos eram localizados em lugares onde a demanda era expressiva (frequência a partir de 30 alunos), destinados a pessoas adultas que, devido às suas ocupações durante o dia, não podiam seguir os cursos preliminares diurnos, não havendo nenhuma indicação de local para seu funcionamento. Neste sentido, os cursos noturnos aproximam-se da estrutura das Escolas Isoladas, organizados sem lugar fixo e mantidos à custa de quem? Professores? Alunos? Moradores? Boa vontade política dos municípios?

⁵⁰ Dez localizadas na capital e 47 no interior do Estado de São Paulo.

2. Caracterização dos alunos da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal da Capital (1911 e 1912)

De acordo com o artigo 74 do decreto nº. 248 de 26/07/1894, que aprova o regimento interno das escolas públicas, as escolas preliminares deveriam manter sete instrumentos referentes à escrituração escolar rubricados pelo inspetor do distrito: livro de matrícula, livro de ponto, livros de inventario, livros dos termos de exames e de atas, um diário da “caixa escolar”, um livro de movimento das cadernetas nas caixas econômicas e livro de visitas.

Segundo o artigo 94 deste mesmo decreto, as escolas noturnas também deveriam manter livros para a escrituração escolar, os quais seriam fornecidos pela Secretaria do Interior e rubricados pelo inspetor do distrito.

Artigo 94. Em cada escola noturna haverá os seguintes livros:

- a) Um de matrícula, onde deve constar o nome do aluno, a idade, a naturalidade, a profissão, o estado civil, a residência, a data da matrícula e a classe que elle vai frequentar.
- b) Um ponto, onde constem o nome do aluno, a idade, a naturalidade e a moradia.
- c) Um de acta de exames.
- d) Um de inventário destinado á escripturação dos utensilios recebidos para a escola noturna.

No Arquivo do Estado de São Paulo, foram localizados os Livros de Matrícula dos alunos da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal da Capital dos anos de 1911 e 1912. Estes livros pretendem levantar as seguintes informações sobre os alunos:

- a) *Número de matrícula;*
- b) *Número de ordem do aluno;*
- c) *Nomes dos alunos;*
- d) *Idade dos alunos no formato dia/mês/ano;*
- e) *Nacionalidade;*
- f) *Filiação;*
- g) *Profissão do pai;*
- h) *Residência (nome da rua e número da casa);*
- i) *Época das inscrições: datas da matrícula primitiva (dia/mês/ano) e da matrícula do ano letivo (dia/mês/ano);*

- j) *Ano do curso*;
- k) *Matrícula durante o ano letivo (dia/mês/ano)*;
- l) *Eliminação*.
- m) *Observações*. Campo em branco.

De acordo com o artigo 75 do decreto 248, o professor era o responsável pelas informações contidas nos livros de matrícula, devendo ser seguidas às indicações de preenchimento estabelecidas no decreto (artigos 65 e 66).

Artigo 65. Na matrícula de cada ano não serão novamente lançados os nomes dos alunos que tiveram frequentado a escola no anno anterior, senão quando concorrerem ás inscrições, devendo, porém, os professores declararem a respeito delles o tempo de ensino em suas escolas e o estado de adeantamento de cada um.

Artigo 66. Todos os factos relativos a eliminações, assim como ao tempo de ensino e ao gráu de adeantamento serão lançados nas columnas de observações de cada livro de matricula.

O artigo 65 instrui os professores responsáveis pelas matrículas quanto ao preenchimento do livro. Estas só são refeitas no período de inscrições, no caso das escolas e cursos noturnos, são semestrais. Os alunos que abandonam os cursos só podem regressar quando as matrículas são abertas novamente. Nos períodos de inscrições todos são matriculados: os novos alunos e os que já seguiam o curso, cabendo aos professores indicarem no campo *Ano do Curso*, o estado de adiantamento de cada um deles pelas letras A, B ou C. Esta sistemática pode indicar uma flexibilidade quanto à classificação tanto dos alunos que estão retomando os cursos quanto os novos que estão chegando, uma vez que podem sair de uma classe menos adiantada para uma mais adiantada.

Os livros de matrícula da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal da Capital são do segundo semestre de 1911 e do primeiro semestre de 1912. Foram preenchidos pelo professor Antonio Pedro Wolf⁵¹. Em 1911 foram matriculados 92 alunos e em 1912, 187.

⁵¹ Não foi possível encontrar nenhuma informação adicional sobre este professor.

Sobre o regresso de alunos nos cursos pode ser observada nos livros de matrícula de 1911 e 1912⁵². Os alunos Antonio Barone (24 anos, nascido na capital, empregado do comércio) e Antonio Gagne (25 anos, nascido na capital, pintor). Em 1911, Barone era o número 1 do livro de matrícula, Gagne, o número 90 e ambos estavam no nível de adiantamento A. Em 1912, Barone aparece em nono lugar no livro matrícula e Gagne aparece no décimo primeiro lugar, ambos já estavam no nível de adiantamento C. O fato de alguns alunos do semestre anterior serem rematriculados no semestre seguinte expressa que as 187 matrículas de 1912 não são todas de novos alunos⁵³.

Acredita-se que o campo *Profissão do pai* do livro de matrícula foi preenchido com a profissão do aluno, uma vez que há a indicação da necessidade deste dado no regimento das escolas noturnas. Provavelmente, estava sendo utilizado o mesmo livro de matrícula do curso preliminar para o preenchimento das informações nos cursos noturnos, sem alteração do nome dos campos, o que indica que foi feita uma adaptação sem a elaboração de documentos administrativos específicos para a coleta de dados sobre os alunos de cursos e escolas noturnas oficiais.

É importante ainda fazer algumas considerações sobre o campo *eliminação*, uma vez que constavam as datas e as causas da eliminação dos alunos. Nos livros de matrícula analisados, este campo era constantemente preenchido pela informação “Artigo 63 §2 do Regimento Interno”. Trata-se do Decreto nº. 248 de 26 de julho de 1894, que estabelece a eliminação das inscrições dos alunos “que sem causa participada faltarem aos exercícios das aulas durante 25 dias”.

A seguir, serão analisadas tabelas construídas a partir dos dados sobre faixa etária, nacionalidade e profissão presentes nos livros de matrícula da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal da Capital.

⁵² É possível aproximar-se destes dados de permanência e evasão de alunos, por meio dos livros de frequência dos cursos noturnos. Não foi possível realizar este levantamento durante essa pesquisa, mas os livros existem e estão disponíveis no Arquivo do Estado de São Paulo.

⁵³ Infelizmente a relação de ingresso e permanência de alunos neste curso noturno não pode ser precisada nesta pesquisa, apesar de ser viável realizar este levantamento por meio dos livros de matrícula.

a) Faixa etária

Tabela 2: Faixa etária – 1911

Idade	Número de alunos	
34 anos	1	1,1%
33 anos	1	1,1%
27 anos	4	4,3%
25 anos	3	3,2%
22 anos	5	5,4%
20 anos	2	2,2%
19 anos	5	5,4%
18 anos	2	2,2%
17 anos	7	7,6%
16 anos	13	14,1%
15 anos	21	22,8%
14 anos	28	30,4%
Total	92	100%

Tabela 3: Faixa etária – 1912

Idade	Número de alunos	
37 anos	1	0,5%
36 anos	1	0,5%
35 anos	1	0,5%
34 anos	1	0,5%
28 anos	1	0,5%
25 anos	1	0,5%
24 anos	2	1,5%
23 anos	4	2,1%
22 anos	2	1,5%
21 anos	5	2,6%
20 anos	2	1,5%
19 anos	1	0,5%
18 anos	13	6,9%
17 anos	26	13,9%
16 anos	28	14,9%
15 anos	40	21,3%
14 anos	16	8,5%
13 anos	24	12,8%
12 anos	1	0,5%
Não informado	17	9,0%
Total	187	100%

De acordo com as tabelas sobre faixa etária, o atendimento aumentou em 50,8% entre os anos de 1911 e 1912. Apesar da lei 1915/1910 ter estabelecido o atendimento nas escolas noturnas para pessoas maiores de 14 anos, 30,4% dos alunos atendidos em 1911 tinham 14 anos. Comparando este dado com os que aparecem em 1912, observa-se que esta porcentagem permanecer praticamente a mesma em 1912 (30,8%), são atendidos neste ano, inclusive, alunos de 12 e 13 anos (13,3% dos alunos atendidos).

Em 1911, as idades variam entre 14 a 34 anos, sendo que 67,3% dos alunos estavam na faixa etária entre 14 a 16 anos. Em 1912, os limites etários alargam-se, sendo atendidos alunos entre 12 e 17 anos, com maior concentração entre a faixa etária de 13 a 18 anos, que representa 65% dos alunos atendidos.

A questão do não cumprimento da legislação em relação à idade a ser atendida pode ser associada ao fato do aluno estar exercendo algum ofício durante o dia, o que provavelmente deveria ter um peso maior para a sua matrícula. É defendida a hipótese de que o rebaixamento das idades nos cursos noturnos esteja diretamente associado com o crescente ingresso da mão de obra infantil nas fábricas paulistas, no início do século XX.

Segundo Pinheiro (2004b, p. 144), em 1901, há um grande número de crianças de 9 a 11 anos, trabalhando dia e noite, inclusive em fábricas de São Paulo. “Os menores de dezoito anos provavelmente constituíam a metade do número total de operários industriais: entre esses, 8% eram menores de 14 anos”. Nos relatórios fiscais das indústrias Matarazzo consta que havia máquinas especialmente adaptadas para os trabalhos de crianças, de tamanho reduzido. Na tecelagem Mariângela, também das indústrias Matarazzo, dentre os 1913 operários, havia 612 menores de 16 anos, que representavam 32% dos trabalhadores.

b) Naturalidade

Tabela 4: Naturalidade – 1911

Brasileiros	66	71,8%
Capital	64	97,0%
Interior	1	1,5%
Outros Estados	1	1,5%
Estrangeiros	24	26,1%
Itália	15	62,5%
Portugal	9	37,5%
Não informado	2	2,1%
Total	92	100%

Tabela 5: Naturalidade - 1912

Brasileiros	153	81,8%
Capital	117	76,5%
Interior	33	21,5%
Outros Estados	3	2,0%
Estrangeiros	30	16,1%
Itália	17	56,6%
Portugal	10	33,3%
Áustria	2	6,7%
Hamburgo	1	3,4%
Não informado	4	2,1%
Total	187	100%

De acordo com as tabelas sobre nacionalidade, é possível constatar que esta escola noturna atendia tanto brasileiros quanto imigrantes. Em 1911, o número de brasileiros era 45,7% maior que o número de estrangeiros, e em 1912 essa diferença aumenta para 65,7%. O aumento em 10% do atendimento de nacionais ocorre, provavelmente, devido aos crescentes investimentos públicos em favor da alfabetização das camadas populares, motivados pelo ideal político republicano de progresso nacional vinculado à instrução e à participação política. Ainda em relação ao atendimento de brasileiros, é expresso o aumento de alunos vindos do interior (20%), com a proporcional queda dos alunos da capital (20,5%). Vale reforçar que a Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal da Capital era localizada na área urbana de São

Paulo, o que significa que esse aumento de atendimento de alunos do interior dá indícios de um forte fluxo migratório do campo para a cidade, possivelmente motivado pela progressiva queda da lavoura cafeeira.

A diminuição em 10% de alunos estrangeiros entre 1911 e 1912 pode ter sido ocasionada pelo impacto dos movimentos grevistas operários, constituídos principalmente por imigrantes. Logo, a diminuição da procura dos estrangeiros pelos cursos noturnos, possivelmente, representa uma resistência, ou mesmo desconfiança, desse grupo em participar de iniciativas governamentais. A instrução veiculada em um sistema de ensino público tem a função estratégica (CERTEAU, 1994) de observar, medir e controlar, ao mesmo tempo em que transmite os conteúdos determinados nos programas de ensino. Como será tratado durante a análise da *Cartilha do Operário* (capítulo IV), o programa de ensino das escolas noturnas, estabelecido pelo decreto n. 1915/1910, veicula valores também pontuados pelas manifestações operárias expressas pelas greves: valorização do trabalho, aceitação da condição de operário e do serviço árduo que cada ofício impõe, exaltação dos símbolos nacionais brasileiros, entre outros.

Sobre a presença de estrangeiros nas escolas noturnas em 1912, vale assinalar que apesar do número de italianos (56,6%) e portugueses (33,3%) serem as nacionalidades de maior representatividade neste curso noturno, havia presença de outras nacionalidades, como os austríacos e hamburgueses. Pode-se inferir que a presença de um número tão expressivo de imigrantes italianos e portugueses nas escolas noturnas se deve ao fato deles ser um grupo maior entre todos os imigrantes que moravam em São Paulo, ou ainda, que estas duas nacionalidades valorizam muito a educação.

c) Profissões

As tabelas, a seguir, tratam das profissões dos alunos da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal da Capital:

Tabela 6: Profissões – 1911

Profissão	nº	%
Alfaiate	5	5,4%
Arquiteto	1	1,1%
Carpinteiro	4	4,3%
Carvoeiro	1	1,1%
Chapeleiro	2	2,2%
Cocheiro	1	1,1%
Comerciante	2	2,2%
Empregado do Comércio	11	11,5%
Empregado Particular	1	1,1%
Encadernador	2	2,2%
Entalhador	3	3,2%
Ferreiro	1	1,1%
Fundidor	1	1,1%
Funileiro	2	2,2%
Impressor	1	1,1%
Jardineiro	2	2,2%

Profissão	nº	%
Ladrilheiro	1	1,1%
Marceneiro	11	11,5%
Mecânico	4	4,3%
Negociante	1	1,1%
Operário	1	1,1%
Ourives	2	2,2%
Padeiro	1	1,1%
Pautador	1	1,1%
Pedreiro	3	3,2%
Pespontador	1	1,1%
Pintor	5	5,4%
Relojoeiro	1	1,1%
Sapateiro	15	16,3%
Tapeceiro	1	1,1%
Tipógrafo	1	1,1%
Não Informado	3	3,2%
Total: 32	92	100%

Tabela 7: Profissões - 1912

Profissão	nº	%
Alfaiate	14	7,4%
Arquiteto	1	0,5%
Carniceiro	2	1,5%
Carpinteiro	4	2,1%
Chapeleiro	7	3,8%
Chefe de oficina	1	0,5%
Cocheiro	3	1,6%
Contínuo	1	0,5%
Copeiro	1	0,5%
Eletricista	1	0,5%
Empregado do Comércio	9	4,8%
Empregado Público	1	0,5%
Empalhador	1	0,5%
Empregado	5	2,6%
Entalhador	3	1,6%
Escrivão	2	1,5%
Ferreiro	2	1,5%
Florista	1	0,5%
Funileiro	2	1,5%
Gravador	1	0,5%
Guarda	1	0,5%
Impressor	4	2,1%
Instalador	1	0,5%
Jardineiro	2	1,5%

Profissão	nº	%
Ladrilheiro	1	0,5%
Lavrador	3	1,6%
Litógrafo	5	2,6%
Marceneiro	18	9,5%
Marmorista	2	1,5%
Mecânico	3	1,6%
Negociante	4	2,1%
Operário	10	5,4%
Ourives	4	2,1%
Padeiro	1	0,5%
Pautador	1	0,5%
Pedreiro	11	5,8%
Peixeiro	1	0,5%
Pespontador	5	2,6%
Pintor	6	3,2%
Relojoeiro	1	0,5%
Roceiro	3	1,6%
Sapateiro	17	9,0%
Soldador	1	0,5%
Tipógrafo	1	0,5%
Tintureiro	2	1,5%
Trabalhador	1	0,5%
Não Informado	13	7,0%
Total: 47	187	100%

No livro de matrícula de 1911 foram registradas 32 profissões e no livro de 1912, 47 profissões. As profissões são, em sua maioria, voltadas aos ramos industriais de tecelagem, metalúrgica, e construção civil. De um ano para o outro, juntamente com um aumento da clientela, houve um aumento na variação das profissões em 46,8%.

A primeira vista, pelo menos duas profissões causam estranhamento: o que um arquiteto e um escrivão estariam fazendo em um curso noturno para alfabetização? Não se conseguiu elementos para responder esta questão. No entanto, o fato do curso ter três níveis (A, B, C), pode ser que eles estivessem no nível mais adiantado para aprimorar a leitura e a escrita, uma vez que ambos são brasileiros.

As profissões de carvoeiro, empregado particular, encadernador, fundidor, tapeceiro e comerciante, que representavam 8,6% do total das matrículas de 1911, não permaneceram nas matrículas de 1912. As profissões de sapateiro, marceneiro e empregado do comércio (setor terciário) são as mais representativas em 1911, totalizando 39% das matrículas.

Em 1912 surgiram 22 novas profissões. Destaca-se a emergência das profissões de lavrador e roceiro (setor primário), o que reforça a hipótese do fluxo migratório das regiões rurais para as urbanas. Neste ano, as profissões de sapateiro, marceneiro e empregado do comércio tiveram uma expressiva queda em suas matrículas de 7,3%, 2,0% e 6,7%, respectivamente e as profissões de alfaiate e pedreiro tiveram maior projeção, com um aumento de 2,0% e 2,6% respectivamente. É destaque, em 1912, o aparecimento da profissão de operário, não registrada em 1911, indicando um alto índice de matrícula em relação às demais (5,4%). O surgimento de um número elevado de matrículas de operário é reflexo da transição econômica que passa a sociedade republicana no início da Primeira República de agrário-comercial para urbano-industrial, como foi visto no capítulo I.

Os livros de matrícula dos alunos são fontes preciosas que podem trazer bem mais informações do que esta análise possibilitou. Outras pesquisas precisam ser feitas, a fim de realizar uma melhor exploração deste material.

Capítulo III – Theodoro de Moraes, autor da *Cartilha do Operário*

Construir o percurso de Theodoro de Moraes no cenário educacional republicano constituiu-se numa tarefa árdua. Muitos foram os caminhos seguidos no sentido de levantar dados e informações que pudessem reconstituir sua vida pessoal e profissional. No entanto, as fontes encontradas eram muito escassas e fragmentadas, o que acabou produzindo lacunas sobre momentos importantes da política educacional vivenciados por ele e por seus pares.

Durante a etapa de levantamento de dados, foi visitada a Escola Estadual “Theodoro de Moraes”⁵⁴ (São Paulo). Nos arquivos desta escola havia uma biografia de seu patrono sem indicações de autoria e fontes. Devido à escassez de documentos sobre Moraes, esta biografia constitui-se como principal recurso para a reconstrução da cronologia deste autor, organizada ao longo da pesquisa a partir de informações sobre a vida e a obra de Moraes (anexo III). Estas informações foram localizadas na publicação comemorativa do primeiro centenário da cidade de Amparo (1829 – 1929), o livro *Efemérides Amparense: século XIX* (CAMARGO, 1969), nos livros burocráticos da Escola Normal da Capital no início da primeira República (*Exame de admissão no Normal Secundário, Termos de Matrícula, Registro de Classificação por Merecimento em Exames e Registro de Diplomas de habilitação do Curso Secundário*) e em um jornal amparense, sem indicação de fonte, publicado em junho de 2003, que traz um relato de um ex-aluno de Moraes, José Jorge Filho.

A partir dessas considerações, o capítulo foi estruturado em quatro partes. Na primeira, é analisada a participação de Theodoro de Moraes na imprensa pedagógica paulista, a segunda trata de suas publicações junto à Diretoria de Instrução Pública, a terceira procura mostrar sua carreira enquanto autor de livros didáticos e na última parte, seu importante papel na propagação do método analítico.

⁵⁴ A escola foi instalada em 25 de agosto de 1933, junto ao Asilo Anália Franco, sob a denominação de Primeira Escola Reunida. Em 15/09/1934 recebeu a denominação de Grupo Escolar da Vila Formosa e em 19 de julho de 1975 denominou-se Grupo Escolar “Professor Theodoro de Moraes”. Atualmente, a E. E. “Theodoro de Moraes” pertence à Diretoria de Ensino Leste 5 (São Paulo – Capital) e atende os ciclos I e II do ensino fundamental no período diurno.

1. Theodoro de Moraes

Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes nasceu em 18 de agosto de 1884, na cidade de São Paulo. Iniciou seus estudos em Cuiabá (Mato Grosso), onde fez o curso básico.



Figura 1: E.E. “Theodoro de Moraes” – foto do patrono da escola

Em 1903, iniciou o curso para ser professor na Escola Normal da Capital “Caetano de Campos”, sendo o primeiro aluno aprovado com “distinção grau dez” na seção masculina do curso secundário.

Curiosamente, Theodoro de Moraes, aos 18 anos, já publicava artigos para a *Revista de Ensino*, quando ainda morava em Amparo e não freqüentava a Escola Normal. Moraes também publicou artigos na revista *Educação*.

Em 1909, Moraes foi professor da seção masculina da Escola Isolada anexa à Escola Normal e, no ano seguinte, tornou-se Inspetor de Ensino da Diretoria de Instrução Pública de São Paulo.

Moraes iniciou sua carreira como autor de livros didáticos em 1909. Sua primeira publicação voltada à alfabetização de crianças foi a cartilha *Meu Livro* e sua última publicação foi a coleção de livros de leitura *Sei Lêr*, nos anos 30. Seus livros circularam até o início da década de 60.

2. Participação na imprensa pedagógica paulista

Durante sua carreira no magistério, Theodoro de Moraes foi colaborador e redator da *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e publicou relatórios de ensino e trabalhos pedagógicos no

Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, enquanto exercia o cargo de inspetor na Diretoria de Instrução Pública na gestão de Oscar Thompson. Também foram localizados artigos de Moraes publicados na revista *Educação*, periódico da Sociedade de Educação de São Paulo.

2.1. Colaborador e redator da Revista de Ensino

Segundo Catani (2003), a educação paulista ganha destaque e investimento público no início do século XX, principalmente nos anos de 1890 e a década de 1920, momentos em que os debates e as reformas educacionais atingem maior amplitude. Contudo, os debates educacionais no período intermediário (dos anos 1900 a 1910) ainda permanecem pouco iluminados.

Diante disto, a autora reconstruiu o ciclo de vida da *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo, periódico educacional publicado entre os anos de 1902 a 1918, com o objetivo de “contribuir para uma compreensão, dentre as possíveis, da história dos investimentos dos professores paulistas, enquanto profissionais, no trabalho de delimitação e organização do espaço destinado ao debate de questões relativas ao ensino, nas duas primeiras décadas do século passado” (CATANI, 2003, p. 7).

Theodoro de Moraes publicou oito artigos e fez parte do corpo de redatores efetivos da *Revista do Ensino*, de junho de 1908 a dezembro de 1909. O estudo de Catani (2003) será utilizado com o objetivo de compreender melhor o papel desta revista nos debates educacionais do período e refletir sobre as publicações e a participação de Moraes neste periódico.

A Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo foi fundada em 27 de janeiro de 1901 por um grupo de profissionais da educação⁵⁵, com o objetivo de reunir todos os membros do magistério paulista. A Associação incluiu no âmbito de suas tarefas e serviços: “a defesa do grupo profissional, o aprimoramento intelectual, a prestação de serviços de saúde e a assistência financeira em caso de moléstia, invalidez ou necessidade momentânea, além da assistência jurídica”

⁵⁵ “Estiveram à frente do empreendimento, em seu início, Fernando M. Bonilha Júnior, na qualidade de presidente da agremiação, Joaquim Luiz de Brito como Tesoureiro e Gabriel Ortiz como primeiro secretário” (CATANI, 2003, p. 42).

(CATANI, 2003, p. 43). Conforme previa o estatuto dessa entidade, a *Revista do Ensino* foi publicada em abril de 1902, destinada aos interesses da instrução e em defesa do professorado.

A partir da leitura do estatuto e das atas da Associação, Catani (2003) lista os nomes de alguns homens que estiveram envolvidos nesta congregação⁵⁶. De acordo com a autora, as informações sobre a vida e a atuação desses educadores são escassas, o que reforça a interpretação de que os estudos sobre a história da educação paulista privilegiam personagens pontuais, como os reformadores da instrução pública e as instituições escolares mais famosas. Contudo, a autora afirma que também fizeram parte da Associação e da *Revista de Ensino* sujeitos ainda pouco iluminados pelos estudos em história da educação. Esse é o caso de Theodoro de Moraes, autor tratado nesta pesquisa.

Em seu estudo sobre a *Revista de Ensino*, Catani (2003) divide a circulação do periódico em três períodos, de acordo com o apoio que teve (oficial ou particular) e as idéias que veiculava. Tomaremos a análise da autora, apresentando a participação de Theodoro de Moraes em cada um desses momentos.

1ª fase: colaborador da Revista de Ensino (1902 - 1904)

O primeiro período estende-se de 1902 a 1904 e, apesar do estatuto da Associação prever que a *Revista* seria custeada pela própria entidade, a Secretária do Interior (dirigida, então, por Bento Bueno), autoriza sua impressão na tipografia do Diário Oficial, às custas do Estado.

Segundo Catani (2003), mesmo sob os auspícios do governo, a *Revista* ressalva sua independência de idéias e liberdade de opiniões. Em 1903, o periódico passa a

⁵⁶ Dentre os que aprovaram os estatutos, estão: Gabriel Ortiz (professora da Escola Complementar Modelo), Joaquim Luiz de Brito (diretor do Grupo Escolar da Bela Vista), Alfredo Bresser da Silveira (diretor do Grupo Escolar do Carmo, transformado em Escola Modelo anexa à Escola Normal), Justiniano Vianna (diretor do Grupo Escolar do Pari), Antonio Rodrigues Alves Pereira (inspetor escolar), Emílio Mário de Arantes (inspetor escolar), Carlos A. Gomes Cardim (professor de música da Escola Normal), Romão Puiggari (diretor do 1º Grupo Escolar do Brás), João Pinto e Silva (diretor do Grupo Escolar de São João), Mário Bulcão (inspetor geral da Instrução Pública, 1897-1907) Ramon Roca Dordal (professor da 2ª Escola Modelo anexa à Escola Normal e posteriormente diretor do 1º Grupo Escolar do Brás em substituição a Romão Puiggari), João Chrysóstomo Bueno dos Reis Jr. (inspetor escolar), José Monteiro Boanova (inspetor escolar) e Fernando Martins Bonilha Jr. (professor do Liceu de Artes e Ofícios). Outros, só entraram para a entidade após a assinatura dos estatutos, entre eles: João Lourenço Rodrigues (julho, 1901), Carlos Escobar (janeiro, 1902), Izidro Denser (janeiro, 1904), Augusto Ribeiro de Carvalho (março, 1901), René Barreto (abril, 1902). Luiz Cardoso Franco (maio, 1902), Oscar Thompson (junho, 1902), Arthur Breves (setembro, 1903) e José Ribeiro Escobar (março, 1904) (CATANI, 2003, p. 50-1).

publicar constantes críticas à ação oficial de descontar 15% dos salários dos professores e funcionários públicos sob o pretexto de racionalizar o orçamento do Estado. José Cardoso de Almeida, freqüentemente criticado pelo periódico, ocupava o cargo de Secretário do Interior desde junho de 1904 e, diante disso, o auxílio do governo foi suspenso.

Em sua estrutura, a *Revista do Ensino* apresentava as seguintes seções fixas:

- I. Questões Gerais, compreendendo o desenvolvimento de teses sobre assuntos pedagógicos, que a Associação fornecer;
- II. Pedagogia Prática;
- III. Literatura Infantil – Contos infantis e seleção de poesias, diálogos e pequenas comédias para recitação;
- IV. Crítica sobre trabalhos escolares;
- V. Hinos Escolares;
- VI. Movimentos Associativos;
- VII. Atos oficiais;
- VIII. Notícias e Anúncios.

Com esta organização interna a *Revista* propunha-se a discutir questões gerais às quais o professorado não poderia estar alheio, estabelecer um debate que lhe permitisse intervir na feitura das leis, fornecer material para o trabalho pedagógico, orientar a prática desse trabalho, divulgar críticas e notícias sobre obras didáticas, além de informar sobre a ocorrência de eventos no âmbito do sistema de ensino e sobre as medidas oficiais. (CATANI, 2003, p. 73).

Durante a primeira fase da *Revista* foram publicados dezessete números, com uma média de cento e cinquenta a duzentas páginas. A autora acredita que estes tiveram uma circulação razoável entre o professorado primário e nas escolas de formação para professores, com a finalidade de divulgar as principais tendências de ensino (CATANI, 2003).

Aos 18 anos, Theodoro de Moraes publica dois artigos nesta primeira fase da *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo, “Ortographia pratica” (junho) e “O velho mestre” (outubro). É importante notar que Moraes já colaborava com a imprensa pedagógica de formação docente antes de ingressar na escola normal. Os artigos eram datados em Amparo, o que sugere que Moraes ainda exercia o magistério nesta localidade, e enviados à *Revista de Ensino*, publicação oficial de formação pedagógica, na qual os debates estavam centrados no uso dos métodos de ensino analítico e intuitivo.

“Orthographia pratica”. *Revista de Ensino*, ano 1, n. 2, jun/1902, 247-255.

Resenha escrita na cidade de Amparo, em 1902, sobre o livro de Moraes de mesmo título. O autor trata da importância do ensino da ortografia no curso preliminar, considerando a dificuldade que este conteúdo suscita, visto as “incoherências e anomalia dos seus sistemas” (p. 248). Moraes recorre a *Grammatica Elementar* de Hilario Ribeiro e afirma que a prática por meio de exercícios constantes traz resultados mais proveitosos que as “inúteis regras” (p. 250). São tecidos comentários sobre exercícios de cópia, ditado, seleção de textos, sabatinas, o estímulo no aprendizado e ao final são apresentados alguns exercícios sobre a consoante muda H. Moraes aproxima o ensino da ortografia ao ensino intuitivo apresenta algumas orientações para que o professor realize o ditado em sala de aula, baseadas no método intuitivo.

“O velho mestre - ao professor Arnaldo Barreto”. *Revista de Ensino*, ano 1, n. 4, out/1902, 741-744.

Conto sobre um dia de trabalho de um velho professor, que recebe todos seus alunos em sala de aula. Os alunos são atenciosos e o mestre sente-se satisfeito em poder-lhes ensinar. Escrito na cidade de Amparo em 1902.

Theodoro de Moraes seguiu o curso secundário na Escola Normal da Capital, sendo o primeiro aluno aprovado com “distinção – grau 10” na seção masculina do curso secundário, no ano de 1903. Nos documentos da Escola Normal “Caetano de Campos”, há a informação de que Moraes frequentou o curso normal nesta instituição entre os anos de 1903 a 1906 (dos 19 aos 22 anos) e essa informação também foi confirmada pelo próprio autor em seu artigo “Escolas Normais Livres”, publicado na *Revista Educação* (volume 2, 1928). Neste período, Moraes continua colaborando com a *Revista de Ensino*, onde publicou duas histórias na sessão de Literatura Infantil: “História de um grillo”, em abril de 1903 e “João de Barros e o tuim”, em fevereiro de 1904.

"História de um grillo". *Revista de Ensino*, ano 2, n. 1, abr/1903, 43-45 (Literatura Infantil).

Esta é uma fábula moralizante que trata da inveja. Um grilo que andava na relva a procura de alimento. Ele se sentia infeliz com sua vida, pois seu pai lhe era muito severo após a morte de sua mãe. "A mãe tivera o corpo esmigalhado sob o tremendo peso de um formidável tamanco, certa ocasião que, procurando migalhas, entrara sorrateiramente, em companhia do marido, no soturno casebre de uns camponios" (p. 43). O grilo solitário viu no céu uma linda borboleta azul, ao entardecer. Ele sentiu inveja da sorte da borboleta, da sua beleza e de seu vôo sobre as mimosas flores. De repente, um homem, "um apaixonado colleccionador entomologico" (p. 45), corre atrás da borboleta e a prende em sua rede. Em seguida, perfura o corpo dela com um alfinete e a guarda em sua cesta. Diante desta cena, o grilinho repensou sua vida. "Nada de brilhantes grandezas e sedutoras pompas! disse elle. Muito custam a quem as possui ... Sómente agora posso avaliar quanto sou feliz na mediocridade em que vivo" (p. 45).

"João de barro e o tuim". *Revista de Ensino*, ano 2, n.6, fev/1904, 568-570 (Literatura Infantil).

Escrita em 1903, esta é uma narrativa sobre o modo de vida do João de barro, pássaro trabalhador que constrói com sua companheira seu próprio ninho por meio do árduo trabalho de amassar o barro e levá-lo aos mais altos galhos das árvores. "O pequenino João de barro oferece-nos exemplo proveitoso do amor ao trabalho que ele sabe realizar sem medir esforços e sacrifícios, exgotando as debéis forças em serviços extenuantes, a fim de construir um abrigo a seus filhinhos" (p. 568).

Em seguida são comparados o João de barro e o tuim. Enquanto o primeiro está sempre a cantar, pois encontra no trabalho sua felicidade, o segundo é "taciturno, mergulhado em uma tristeza profunda, o *tuim* não solta nunca o mais leve chilo, - é o misanthropo da floresta" (p. 569). O tuim não segue a lei imposta a todos os animais: trabalhar para ter sustento e alegria. Vigiando o João de barro, o tuim toma a força bruta o ninho construído. "Levantada a casa, o traçoeiro tuim, verdadeiro despota, ataca-a ferozmente e della expulsa o seu legitimo dono - o infeliz João de barro que, mais fraco, soffre resignadamente a insolita usurpação, e, emigrando para logar mais seguro, tracta de construir novo ninho, que o obriga a novos e rudes trabalhos" (p. 569).

O autor conclui que os joão de barros e o tuim são exemplos para as civilizações contemporâneas, nas situações em que os povos mais fortes subjagam os mais fracos. Felizmente, os brasileiros não são ambiciosos e jamais abusam da força em detrimento do direito alheio. “Praza á nossa boa estrella que tal sentimento sempre perdure em todos os brasileiros, que sómente devem ambicionar a trabalhar cada vez mais para a honrosa e pacífica conquista do progresso” (p. 570).

As quatro produções de Theodoro de Moraes no primeiro ciclo da *Revista de Ensino* são didáticas, a primeira voltada para a prática pedagógica do ensino da ortografia e o emprego do método intuitivo em sala de aula, e as demais à literatura infantil. Nas produções literárias, percebe-se o intuito do autor em valorizar junto aos alunos comportamentos socialmente adequados, por meio de narrativas de cunho moralizante. A importância da frequência e da participação às aulas, o prejuízo da inveja e a aceitação de sua própria condição, valorização do trabalho para a alegria e o sustento próprio são valores que Moraes enfatiza para a formação do caráter infantil.

2ª fase: redator e colaborador na Revista de Ensino (1905 a 1910)

Em sua segunda fase, de 1905 a 1910, a *Revista do Ensino* não recebe mais a subvenção oficial e passa a ser impressa numa gráfica particular, a Tipografia Guimarães. O número de páginas diminui de duzentas para cinquenta a sessenta páginas, sua publicação sofre duas interrupções (de agosto de 1905 a janeiro de 1906 e de setembro de 1906 a junho de 1907) e a tiragem passa de bimestral para trimestral (a partir de março de 1908).

Segundo Catani (2003), durante a gestão de Arthur Breves na Associação do Professorado Público do Estado de São Paulo (janeiro de 1904 a julho de 1906) a *Revista* tornou-se mais combativa. “De janeiro de 1904 a setembro de 1906, mês em que o número sai com apenas 32 páginas e se interrompe até junho de 1907, tem-se nos editoriais o tratamento e a crítica das questões mais importantes relativas ao sistema de instrução paulista” (p. 125). A autora destaca que Arthur Breves, Izidro Denser e Carlos Escobar participaram do Partido Democrata Socialista, colaborando na publicação do jornal *O Socialista* (1895).

Em junho de 1907 a *Revista* reaparece, marcando a gestão de Fernando Bonilha na presidência da Associação e, gradativamente, o tom da produção do periódico torna-se mais ameno. Quando João Lourenço Rodrigues assume a Inspeção Geral da

Instrução Pública, recebe elogios e apoio da *Revista*. Em março de 1908 é publicada na *Revista* a alteração no Estatuto da Associação no que se referia às atribuições do redator-secretário: “Dar à *Revista* um caráter inteiramente didático, de modo a torná-la um útil auxiliar dos professores” (apud CATANI, 2003, p. 143). Esse caráter inteiramente didático da *Revista* era um fator novo nos estatutos da Associação, embora se tenha preservado os artigos que tratavam da defesa do professorado.

Nesta fase, a *Revista* está sob a direção do redator-secretário Augusto Ribeiro de Carvalho, auxiliado pelos redatores-efetivos Benedito Maria Tolosa e Theodoro Jerônimo Rodrigues de Moraes em junho de 1908. Os editoriais da *Revista* de junho, setembro e dezembro tratam dos programas de ensino, os quais estão “em divórcio completo com o que proclama os luminares da Pedagogia e em visível antagonismo com o que reconhece a razão humana” (apud CATANI, 2003, p. 146).

De acordo com Carvalho (1998b), a *Revista de Ensino* foi uma instância de intensos debates sobre a defesa de diferentes métodos de leitura e escrita (sintético e analítico, empregados na alfabetização por soletração, silabação e sentencição) na educação paulista, até a definição daquele que seria o mais adequado para a formação do cidadão republicano: o método analítico.

No editorial de junho de 1908, são tratadas as questões de adequação dos programas de ensino ao desenvolvimento das crianças, o modo pelo qual os conceitos desenvolvidos pelas disciplinas destoam dos princípios postos pela Psicologia e Pedagogia e o fato dos professores não seguirem os programas propostos. O segundo editorial (setembro de 1908), aponta o fascínio dos educadores brasileiros pelas matérias de ensino estrangeiras, “alertando para o fato de que as viagens das quais o governo paulista estava incumbindo educadores poderiam se transformar em excursões inúteis, caso não se tivesse em mente que os sistemas, métodos e inovações de cada país são adequados aos próprios e, talvez, não se aclimatem entre nós” (CATANI, 2003, p. 147). Ainda neste editorial há o alerta de que o declínio do sistema de ensino paulista decorre da inadequação do programa escolar, da falta de estabilidade nos cargos públicos e da falta de competência das autoridades que estão à frente da instrução pública elementar.

O terceiro editorial (dezembro de 1908) faz um exame dos três problemas que afligem a educação: os programas de ensino, os métodos de ensino e as aptidões das crianças. São apresentadas as falhas dos programas para cada disciplina, é criticada sua organização em forma de um “amontoado de noções” e expõe-se a necessidade de discussões no âmbito da psicologia, da pedagogia e da sociologia. De acordo com

Catani (2003), os segundo e terceiro editoriais fazem críticas pontuais a Oscar Thompson enquanto diretor da Instrução Pública no período, tanto no que se refere à sua viagem aos Estados Unidos (Exposição de Saint Louis, em abril de 1904), como na crítica direta aos programas de ensino organizados por Oscar Thompson e Horácio Lane (1909).

Para Catani (2003), estes editoriais da *Revista de Ensino* foram um dos raros momentos em que a atuação de Oscar Thompson da educação paulista não foi elogiada. Os editoriais eram publicados sob a autoria de Augusto Ribeiro Carvalho, mas é preciso considerar que Moraes participou deste grupo e dos debates educacionais que por ele perpassavam, ao mesmo tempo em que atuava como professor da seção masculina da Escola Isolada Modelo anexa à Escola Normal.

Em março de 1909, Moraes publicou na revista o artigo “Leitura analítica”. (*Revista de Ensino*, ano 1, n.8, mar/1909, 17-20). Este artigo é uma defesa ao emprego do método analítico para o ensino da leitura. Moraes apóia sua argumentação nas vantagens do método apontadas por Miss Browne⁵⁷, Parker⁵⁸ e Miss Arnold⁵⁹. Miss Browne considera que é preciso ensinar a ler com a colaboração do aluno e Parker para validar método analítico em relação aos demais:

Diz expressivamente Parker, a definir o que seja leitura:
Reading is getting thought by means of written and printed words arranged in sentences (“Talks on teaching” – Francis Parker).
Esta verdade feriu de morte a soletração e a syllabação como pontos de partida para o aprendizado da leitura.
Porque, uma e outra, desfiguram os efeitos educativos, mutilam a alma do ensino que toda se concentra no entendimento do que se aprende (p. 18).

Miss Arnold reforça a idéia do aluno-colaborador e a importância do professor aceitar os conhecimentos de leitura que esse traz para escola, a fim de ensinar a leitura com interesse, simpatia e entendimento.

⁵⁷ Miss Marcia Browne foi professora norte-americana, atuou como diretora da Escola Normal de Saint Louis e de uma high school em Massachussets. Miss Browne era professora da Escola Americana e foi indicada a Caetano de Campos por Horário Lane para assumir o cargo de diretora da Escola Modelo do Carmo, em 1890 (GONÇALVES, 2000).

⁵⁸ Cel. Francis Parker, superintendente das escolas públicas americanas, implementou a aprendizagem cooperativa no âmbito educacional no final do século XIX.

⁵⁹ Miss Sarah Arnold, professora americana, propagadora do método analítico para o ensino da leitura por meio de sua obra traduzida como *Cartilha de Arnold*. Essa cartilha é retomada por Moraes no livreto *A leitura analítica* (1913).

Ao penetrar, tângido de curiosidade, nesse mundo novo – a escola traz a creança todo um aproveitavel peculio de conhecimentos que foi adquirido *sponte sua*, com interesse e prazer, pela vista e pelo ouvido.

Não traz a mente despovoada: tem ideias sobre coisas e factos ao seu alcance e, para exprimil-as, maneja um vocabulario de centenas de palavras.

Quando se refere a este apprendizado do empirico da creança por ella feito antes de transpor os humbraes da escola, durante o qual lhe foram mestres a mãe desvelada, os amigos dilectos e toda natureza circumstante, escreve Miss Sarah Arnold:

“- Quem poderá dizer o que traz á escola? Que tem visto e ouvido? As coisas de que tem gostado e appetecido? Que tem perguntado e apprendido? Bem pouco sabemos desta história ainda por escrever! E, todavia, ella assegura o resultado definitivo de tido o nosso ensino; porque cousa alguma do que tentemos ensinar se gravará na intelligencia da creança si algo não se prender ao seu passado, exercitando-lhe o interesse” (Miss Arnold – “Leraning to read”) (p. 18).

Theodoro de Moraes afirma que aumentam os adeptos ao método analítico e cita o caso do governo de Minas Gerais que adotara oficialmente o ensino das primeiras letras pelo método analítico (art 22 do Regimento que baixou o Decreto n. 2416 de 9/02/1909), mas que para sua real efetivação, ainda era necessário orientar o professorado. Moraes compara a situação de Minas Gerais com a de São Paulo, que ainda não tinha recomendações expressas nos programas oficiais para o uso do método analítico mas, segundo o autor, “colhiam melhores resultados”, pois a adaptação dava-se aos poucos, até a sua implantação definitiva.

Neste artigo, Moraes retoma autores amplamente divulgados na imprensa pedagógica do período – Parker e Miss Arnold – e defende organização do ensino paulista e a adoção do método analítico por sua racionalidade, apresentando resultados expressivos de seu uso na atuação docente na sessão masculina da Escola Isolada anexa à Normal, em 1909 (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo, 1908-1909*). Theodoro de Moraes tinha, então, entre 24 e 25 anos de idade.

Em 1911, Oscar Thompson estabelece a adoção do método analítico para o ensino da leitura pelas escolas públicas do Estado de São Paulo. “Effectivamente, não há processo mais compatível com a nossa natureza para ensinar a criança a pensar, do que o aconselhado para execução do methodo analytico no apprendizado da leitura” (*Anuário de Ensino de 1909-1910*, p. 8). Segundo o Diretor de Instrução Pública, o método analítico, pautado em bases científicas e racionais, era considerado mais lógico

e mais rápido e tinha o propósito de substituir os “arcaicos” sistemas de soletração e silabação.

Carvalho (1998b) defende que o método analítico tornou-se oficial por conjugar a mentalidade republicana de formar cidadãos leitores, instruindo-os aos ideais de progresso, trabalho e patriotismo às novas descobertas das ciências psicológicas em relação ao aprendizado associado à significação. Logo, o ensino da leitura por meio de sentenças e palavras, enunciados significativos para quem aprende a ler, seria um espaço importante para a divulgação da mentalidade republicana. Esta questão será tratada no capítulo IV, durante a análise da *Cartilha do Operário*.

É importante ressaltar que as obras de Moraes voltadas à alfabetização e ao ensino da leitura estavam pautadas no método analítico. Este é o caso da cartilha *Meu Livro* (1909), referendada por Oscar Thompson no *Anuário de Ensino de 1909-1910*, para o emprego do método analítico para o ensino da leitura. Em 1910, Theodoro de Moraes assume o cargo de Inspetor de Ensino, durante gestão Oscar Thompson na Instrução Pública e deixa o grupo de redatores da *Revista de Ensino*.

3ª fase: tradutor e conferencista (1911 a 1918)

Na sua terceira fase (junho de 1911 a dezembro de 1918), a *Revista de Ensino* está sob orientação imediata da Diretoria Geral de Instrução Pública, na segunda gestão de Oscar Thompson. Esse período marca a derrota do projeto da Associação do Professorado, então presidida por Ramon Roca Dordal, “no que tange às pressões de orientação e representação dos interesses do pessoal do magistério” (CATANI, 2003, 179)

O primeiro editorial da fase ficou a cargo de quatro inspetores escolares - René Barreto, Miguel Carneiro Jr., José Monteiro Boanova e Aristides de Macedo – e a revista assume um novo estilo de formatação e conteúdo. São apresentados materiais para que os professores possam preparar a Festa das Árvores com sua classe e traduções de trabalhos voltados a sanar os erros do ensino (J. L. HUGHES) – da educação, da direção escolar, do ensino moral, de disciplina e de método. “Desaparece do cenário das questões tratadas, toda e qualquer discussão sobre condições de trabalho ou salário” (CATANI, 2003, p. 182).

No editorial da sua última edição (CATANI, 2003), aparece a idéia de imprimir uma função mais prática à *Revista*, considerando as “necessidades atuais”, entre elas, a

inexperiência de professores jovens diante das normas e prática pedagógicas e os perigos das “inovações” educacionais. Considera-se ainda que, diante da impossibilidade de modelar uniformemente a prática docente, seriam publicadas variadas opiniões de ensino, cabendo ao professor a compreensão e o julgamento de cada trabalho, a fim de aprimorar o desempenho de suas funções.

Nesta fase, a *Revista de Ensino* passa a publicar muito material traduzido, com a intenção de divulgar os fatos e as idéias relativas ao ensino de outros países. Diante disso, diminui a participação dos professores paulistas nos materiais publicados. De acordo com Catani (2003, p. 188), apareceram quarenta trabalhos estrangeiros traduzidos neste período da revista e “nem sempre houve o cuidado formal de indicar as fontes das quais se retirou o material, nomear o responsável pela tradução e indicar quem reelaborou as informações”.

É possível afirmar que se traduziam trabalhos editados na Itália, Argentina e Guatemala, além da França e Estados Unidos, sendo que os assuntos tratados variavam do ensino de áreas específicas como a geografia, o canto, a leitura e os trabalhos manuais até as “questões pedagógicas” como as do mau estudante, das crianças subnormais, da invenção de uma máquina de castigar ou a higiene e até mesmo da decoração das escolas. Importa assinalar que o grupo desses trabalhos traduzidos delinea um conjunto de temas que também são, com frequência, objeto de interesse dos estudiosos paulistas (CATANI, 2003, 188)

Foram localizadas, nos exemplares da *Revista de Ensino* publicados entre 1911 e 1918, duas traduções - “Methodos de Ensino” e “O conceito de leitura” - assinadas com as iniciais TM, possivelmente de Theodoro de Moraes, uma vez que não foram identificados outros colaboradores ou redatores do periódico com iniciais semelhantes às iniciais dele.

“Methodos de Ensino”. *Revista de Ensino*, ano 10, n.3, dez/1911, 25-28 (Seção Metodologia Aplicada).

Trata da definição do conceito de método, mais especificamente do método pedagógico. São apresentadas as formas do método pedagógico - indutivo (do todo para as partes); dedutivo (das partes para o todo) e; misto (do todo para as partes e reconstrução do todo pelas partes) – explicitando o desenvolvimento e as matérias de aplicação de cada uma delas. Ao final, são apresentadas as regras do método cartesiano

e os requisitos fundamentais para um bom método de ensino. Não há indicação de autoria ou fonte, apenas uma nota, ao final do artigo: “Trad. por T. M.”.

“O conceito de leitura”. Revista de Ensino, ano 10, n.3, dez/1911, 65-73.

Trabalho de Guilherme Carabajal (hijo), originalmente publicado no periódico *El Monitor de la Educación Común*, de Buenos Aires. Ao final do trabalho consta novamente a nota “Trad. por TM”.

Segundo Carabajal, a leitura não pode ser definida como uma repetição oral do escrito e nem pode ser comparada a uma arte. Sobre os livros de leitura, afirma que estes não devem apenas visar a leitura em voz alta, mas despertar o gosto pelo belo, por meio de uma seleção de textos com valor literário. O mesmo deve ser adaptado à idade do aluno, ao seu lugar, nacionalidade, história e tradição popular.

Suas leituras devem ser graduadas, systematizadas e seleccionadas, planejadas de accôrdo com os princípios pedagógicos mais sábios. Ao mesmo tempo que instrue deve educar. Despertar a alma de seu ninho e faze-la vôar até á luz. Isto vale dizer que deve ensinar deleitando e pôr a mente em condições de quere mais. Muito pouco fará o professor, por mais habil que seja, quando o livro fôr mau (p. 67)

Carabajal enumera três graus de leitura: inteligente (de compreensão), reflexiva (que promove o pensamento) e maquinal (repetição de palavras). Para o autor, o aluno só será capaz de realizar a leitura expressiva se realizar uma leitura intelectual:

A leitura expressiva é uma fôrma de leitura intellectual. Consiste em dar sentido ou expressão ao que se lê, isto é, adaptar a voz com suas tonalidades multiplas ás idéas ou sentimentos do auctor. Para isto é necessário comprehender o assumpto, e saber determinar o seu valor relativo. Isto surge, naturalmente, da analyse previa das palavras, clausulas e periodos e depende da faculdade de perceber a imagem e auscultar a visão (p. 69).

Na prática de ensino das escolas americanas e européias, crianças devem ler e explicar claramente o que leram. O mesmo é aplicado nas escolas de Buenos Aires.

Sobre o ensino de leitura na escola seriada, o autor afirma que é preciso distinguir palavras à primeira vista, explicar individualmente os pensamentos do autor, adaptar o item de leitura ao assunto e

realizar exercícios fonéticos a partir do 3º grau. No 4º grau, o professor é o modelo de leitor, a leitura é feita em parágrafos e os assuntos discutidos por meio de exercícios preparatórios que estimulem o enriquecimento do vocabulário. Nos 5º e 6º anos, os alunos lêem em voz alta e são avaliados pelos colegas de classe, no que se refere a “preparação, voz, pontuação, tom e até aptidão” (p. 72).

Segundo Catani (2003), as traduções publicadas na Revista de Ensino tornaram-se referencial temático para as produções desenvolvidas pelos professores paulistas acerca de questões relativas à disciplina, moral e civismo, higiene e método foram transcritas na revista, na forma de discursos, conferências e comunicações.

A maioria das conferências e palestras transcritas pela *Revista* continuava revelando como grande preocupação a formação do professor, quando se acentuava igualmente a necessidade urgente da melhoria da formação científica ou técnica e moral. Falava-se da importância do conhecimento da literatura pedagógica, mas não eram raras as circunstâncias em que esse atributo parecia subordinado às características da dimensão moral da atuação docente (CATANI, 2003, p. 200).

Dentre os vinte e quatro trabalhos publicados sobre as questões de ensino, localizamos a conferência “O que os hábitos valem para o educador”, proferida por Theodoro de Moraes no Grêmio Normalista Itapetiningano em 7 de setembro de 1911.

“O que os hábitos valem para o educador”. Revista de Ensino, ano 10, n.3, dez/1911, 53-62.

Esta conferência reúne conceitos filósofos de vários estudiosos (Lanessan, Dumont, Darwin, Simon, Lemoine, Janet, Payot, Bonnier, Prudhomme, Marion, Maudsley, James, Ribot, Carpenter, Lebon, Santo Agostinho, Stuart-Mill, Roark, Bain, Rayot e Leclere) sobre a questão da formação do hábito, conceituando hábito como uma persistência passiva diante das modificações externas. Enquanto que a inércia é entendida como a indiferença diante do estado presente e passado, o hábito é voltar ao passado.

Os hábitos podem ser modificados por meio da interferência externa, a fim de que o indivíduo possa adaptar-se ao meio. A vida está diretamente associada aos hábitos enquanto que a educação prepara o homem para a vida, fundamentando-se nos hábitos

bons e aperfeiçoando-os. O hábito regula a sociedade, facilita e aperfeiçoa nossas experiências. No caso de ações e movimentos, o hábito diminui a fadiga e dá condições para que tais ações sejam automatizadas pelo corpo e pelo cérebro. “Somos criaturas do hábito que adquirimos ou contrahimos por mudanças operadas em nossas faculdades ou em nossos órgãos. Quanto mais se repetirem ou prolongarem, tanto mais propícios para o nascimento do hábito serão os movimentos que fizermos, as acções que effectuarmos e as impressões que sentirmos” (p. 57).

Na ordem moral, a importância do hábito relaciona-se com inteligência, na vontade e na sensibilidade. “Observar com atenção, raciocinar com clareza e depressa, recordar com exactidão e a tempo, associar idéas, comparar, abstrair e generalizar, são faculdades activas da intelligencia que o hábito sóe desenvolver. Os bons hábitos mentaes, como os hábitos phisicos, são devidos a uma repetição frequente. É pelos nossos hábitos de reflexão que a nossa individualidade se caracteriza. A maior nobreza da vida humana está no pensamento: elle é a sua dignidade” (p. 59).

Moraes aponta que os hábitos nocivos, ao se repetirem, tornam-se uma necessidade, como o tabagismo. Diante disto, a “pedagogia do hábito” adquire importância. “O papel do educador é guiar a criança na formação dos bons hábitos. (...) A escola antes de tudo deve ser a inculcadora dos bons hábitos, desenvolvendo as faculdades da criança, imprimindo-lhes uma direção que permita ao educando tornar-se um homem e como tal conduzir-se na vida. Criar e desenvolver os bons hábitos é, pois, o problema de toda a educação, o seu objetivo primacial” (p. 60).

Moraes também aponta a importância do educador ser um modelo para o ensino dos bons hábitos. “Educadores, devemos ser o modelo onde quer que estejamos – na escola, na família e no convívio social. Por toda a parte que se faz sentir a influência silenciosa de nossa conducta: ella será boa ou má si os nossos hábitos pessoasas forem bons ou maus” (p. 61).

Neste último período, como colaborador da Revista, fazendo traduções e conferências, encontrou-se em sua biografia que era estudioso dos idiomas japonês, inglês, alemão e grego e que publicou artigos em jornais, o que indica que este autor possuía uma vasta cultura. De acordo com Mortatti (2000), em 1916, Theodoro de Moraes deu uma entrevista ao Jornal do Comércio intitulada “O ensino da leitura pelo método analítico”. Em 1917, Moraes traduziu as “Palestras Pedagógicas” de William James e “Lições de Cousas” de E. A. Sheldon, ambos editados pela Tipografia Siqueira.

Infelizmente, não foi possível o acesso a esses materiais, pois o Jornal do Comércio de 1917 não estava disponível para consulta no Arquivo do Estado de São Paulo e, durante esta pesquisa não foram localizadas as duas traduções mencionadas por Mortatti (2000).

A participação de Theodoro de Moraes na Revista do Ensino confirma o progressivo envolvimento do autor nas discussões educacionais do período. Sua colaboração inicia-se com a publicação de trabalhos práticos e de literatura infantil, para, seguidos da publicação de artigos em torno das discussões sobre métodos para o ensino da linguagem e da formação docente. O percurso de Moraes nos debates educacionais republicanos contribui para a compreensão de seu interesse em produzir materiais didáticos pautados nas diretrizes defendidas oficialmente pela Diretoria de Instrução Pública.

Moraes foi professor adjunto do Grupo Escolar “Rangel Pestana”⁶⁰, no mesmo período que foi colaborador da *Revista de Ensino*, de acordo com informações obtidas no livro do Primeiro Centenário de Amparo (1829-1929). Um artigo publicado em um jornal amparense (sem indicação de fonte, publicado em junho de 1993)⁶¹, confirma esta informação. A matéria era sobre uma homenagem ao 90º aniversário da escola, por meio do relato de um ex-aluno, José Jorge Filho. Ele declarou ter sido um dos alunos de Theodoro de Moraes e suas memórias nos ofereceram algumas referências sobre o autor.

José Jorge Filho ingressou no Grupo Escolar Rangel Pestana aos sete anos e frequentou o ensino primário de 1913 a 1916. Ele passou pelo período em que a escola saiu do prédio alugado pelo governo (na Rua Duque de Caxias, em 1914) para ser edifício próprio (na Praça Dr. Meirelles Reis, em 1915). Ao lembrar de seus professores, José relata que Theodoro de Moraes foi seu último professor do 4º ano primário. A seguir, transcreve-se, da notícia, as reminiscências de José Jorge Filho em relação ao professor Theodoro de Moraes:

⁶⁰ O Grupo Escolar Dr Rangel Pestana foi criado por decreto em 24/03/1903 e instalado em 18/06/1903. Funcionou em um prédio adaptado, alugado pelo governo até 1914. Em 11 de junho de 1915 foi inaugurado seu edifício, projetado por Manoel Sabater. “Seu corpo docente era formado por oito professores; mais tarde anexou-se a esse grupo a única cadeira isolada que funcionava no perímetro urbano, e depois foi nomeado um professor para a classe de 4º ano, aumentando para dez o número de professores da escola” (Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br, acessado em 17 de maio de 2005).

⁶¹ Essa etapa da pesquisa contou com a colaboração da bibliotecária Lygia Símaro da E. E. “Rangel Pestana”, que nos forneceu uma cópia deste artigo.

Fiz o 1º ano, o segundo, terceiro e quarto e quando recebi o diploma primário. Minhas professoras foram Alice de Souza Campos, Alcina Rocha, Benedito de Souza Campos, depois formou-se em medicina falecendo em Campinas muitos anos depois, Joaquim Augusto Monteiro, Aristides Augusto Fernandes, depois advogado, e por último o prof. Theodoro de Moraes. Este professor era Capitão do Exército Nacional, mas por questões de ordem íntima, afastou-se e preferiu ser professor. Para nós, esse homem foi um verdadeiro apóstolo do ensino, não só quanto ao seu método pedagógico como também pela dedicação, pelo empenho que demonstrava pelo nosso futuro. Suas aulas de matemática nos levavam da regra de três às raízes cúbicas, juros e outras matérias correlatas. Nas aulas de educação moral e cívica suas explanações eram tão lúcidas e vibrantes que nos enchiam de emoções íntimas. (...)

Num certo dia, para mim inesquecível, consegui sofrer um animal que disparava atrelado a um tróle, onde duas crianças gritavam de medo, montadas nesse carrinho na praça do Grupo Escolar. Sem pensar nas conseqüências do meu gesto, consegui parar o animal e acalmar as crianças, filhos de um leiteiro. Esse fato bastou para que o professor Teodoro de Moraes exaltasse na aula a minha coragem, expondo-me a sério perigo e me considerando um pequeno herói. É que o professor residia na mesma praça e ao ouvir os gritos das duas crianças saíra à janela e vira minha atitude de menino corajoso (por acaso!).

Diante deste relato percebemos uma série de lacunas que esta trajetória não consegue preencher. Se Theodoro de Moraes foi militar, quando e onde ele iniciou e interrompeu essa carreira? Quais razões íntimas levaram Moraes a se afastar do exército (casamento, filhos)? Há vestígios de Moraes ou sua família nesta casa da Praça Dr. Meirelles Reis? Na visita feita à cidade de Amparo em julho de 2005, não se obteve respostas ou indícios para averiguar estas questões. Nesta época, a E. E. “Luiz Leite” e a E. E. “Rangel Pestana” estavam em recesso, os prédios foram esvaziados para reformas e não havia funcionários. Contudo, constatou-se que ao lado da E. E. “Rangel Pestana” estava localizado o Tiro de Guerra de Amparo – Sudeste 02001. Infelizmente, não foi possível coletar informações sobre esta instituição militar.

2.2. Publicações junto a Diretoria Geral de Instrução Pública

a) Relatório no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1910-1911*

No *Anuario do Ensino de 1910-1911*, é publicado o relatório de Theodoro de Moraes na função de inspetor escolar. Este relatório é subdividido em quatro itens, a saber: 1) “Transformadas, como foram, as complementares em escolas profissionaes,

podem as matérias do curso preliminar ser desenvolvidas sufficientemente no espaço de 4 anos?"; 2) "Causas perturbadoras da disciplina escolar"; 3) "Escolas isoladas" e; 4) "Responderá uma necessidade do ensino a criação de *classes preparatórias* anexas aos grupos escolares?".

A seguir, serão apresentadas as questões levantadas por Theodoro de Moraes sobre cada um destes itens, com o objetivo de compreender quais discussões educacionais estavam em pauta no período e quais propostas formuladas por Moraes foram postas em circulação pelo *Anuario do Ensino de 1910-1911*.

1) *"Transformadas, como foram, as complementares em escolas profissionais, podem as matérias do curso preliminar ser desenvolvidas sufficientemente no espaço de 4 anos?"*

Na primeira parte de seu relatório, Moraes (1911) discute a lei de 1895, que transforma as escolas complementares em escolas normais e, conseqüentemente, restringe o curso preliminar a uma duração de quatro anos.

Moraes argumenta que o período de quatro anos é insuficiente para a maioria dos alunos adquirirem instrução primária e logo, tornar-se-iam semi-analfabetos. O autor toma exemplos da estruturação do ensino preliminar na França (constituído dos cursos elementar, de 7 a 9 anos, médio, de 9 a 11 anos e superior, de 11 a 13 anos) anos de idade), Suíça (de seis a nove anos) e nos Estados Unidos (dos seis aos dez anos de idade, dividido em quatro graus de ensino), considerando, ainda, que estes países ofereciam educação pré-escolar e estudos complementares.

Considerando a estruturação de ensino em outros países e o desaparecimento do curso complementar em São Paulo, a proposta de Moraes é a criação do quinto ano nos grupos escolares, como uma medida econômica e de alcance pedagógico.

2) *"Causas perturbadoras da disciplina escolar"*

Na segunda parte do relatório, Moraes (1911) aponta que a disciplina dos alunos é necessária para a tarefa do mestre e geradora para a formação de hábitos de ordem nos indivíduos e em suas relações sociais. O autor faz alusão à organização de uma escola nova, racional, que se diferencia da escola velha, arbitrária. A escola nova prega uma disciplina liberal, livre dos castigos físicos e das recompensas materiais.

Moraes cita Sarah Arnold para justificar que o mestre deve repreender o aluno em particular. Continua, esclarecendo sobre a necessidade do professor preparar bem suas aulas, a fim de diminuir as chances de indisciplina da classe: "Suas lições

despertarão interesse, a atenção da classe estará sempre alerta, a aplicação será um facto e o progresso uma viva realidade”(1911, p. 22).

De acordo com o inspetor, a contribuição de dinheiro pelos alunos à escola é nociva à disciplina interna e externa, pois a escola é pública e gratuita. O autor também considera a presença de alunos com menos de sete anos no primeiro ano também como um fator que gera indisciplina, apesar do decreto n. 1253 de 28/11/1904 autorizar a matrícula de crianças até com seis anos completos. Vale reforçar que em 1911 Moraes já faz referência à gratuidade escolar e à faixa etária atendida no ensino primário, menor de 7 anos.

Moraes apresenta críticas à participação política de professores, que podem perder o apoio dos pais para execução de seu dever docente. “Em primeiro lugar a nossa classe, depois as nossas idéias políticas. Na primeira linha o que é a nossa função propria, o que sómente temos o encargo de realizar” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911*, p. 25). Provavelmente, esse trecho faz referência ao rebaixamento salarial sofrido pelos docentes, motivado pela saturação de profissionais no mercado, ora que os alunos formados em escolas complementares exerciam o magistério juntamente com os professores formados no curso secundário das escolas normais (CATANI, 2003).

3) “Escolas Isoladas”

A terceira parte do relatório de Theodoro de Moraes trata das escolas isoladas⁶². Apesar de ter visitado pouquíssimas escolas isoladas, Moraes as avalia como uma verdadeira utopia. Mesmo as escolas isoladas tenham os mais dedicados e competentes professores, jamais estes mestres irão tirar destas, os progressos colhidos nas classes homogêneas e graduadas dos grupos escolares.

A escola isolada possúe, e jamais os perderá, defeitos que são inherentes á sua própria natureza. É o maior, sinão a origem de todos, é ter o professor de educar crianças de idade e adiantamento diferentes, as quais lhe constituem não só um, porém vários auditorios. Esta falha não póde ser remediada: é insanaável. A escola isolada tem de arcar com ella aqui e em toda parte. É um defeito organico. O traquejo, a pratica, a experiencia consegue, muitas vezes,

⁶² Ainda no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911*, o inspetor escolar João F. Pinto e Silva caracteriza as escolas isoladas da seguinte forma: “funcionam estas escolas em salas impróprias que não satisfazem de modo algum os preceitos de hygiene escolar. O espaço, a luz, o ar, o asseio, tudo nessas deixa a desejar”. (SILVA, 1911, p. 38)

reduzi-lo ao mínimo, - cura-lo radicalmente é que nunca” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911*, p. 26).

Segundo o inspetor, uma das medidas a ser tomada para diminuir o problema das escolas isoladas é a garantia de uma casa bem localizada onde essas escolas possam ser instaladas. Moraes indica a necessidade de se erguer “ao lado dos *belvédères* que embellezam materialmente a cidade, construir também casas higienicas para a instalação das escolas” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911*, p. 27).

Para Moraes, escolas nacionais com boas instalações físicas podem diminuir a procura por escolas estrangeiras. Neste trecho, o autor faz provável referência às escolas bilíngües já existentes em São Paulo, direcionadas ao atendimento dos imigrantes e seus filhos.

Uma outra medida seria a construção de escolas de madeira no lugar das “casas de cantaria”, no interior do estado. Além disso, Moraes indica a vantagem das casas de madeira poderem ser facilmente desmontadas e transportadas de uma localidade para outra⁶³, onde fosse maior a procura por ensino. Deste modo, seriam resolvidos os problemas de local regular para o funcionamento das aulas e residência do professor próxima à sede da escola.

É interessante perceber que Moraes, ao fazer uma análise das escolas isoladas, demonstra a forte referência da escola modelo. Esta apresentação é muito importante para este trabalho, pois os dados levantados indicam que muitos cursos e escolas noturnas funcionam em escolas isoladas.

4) “Responderá a uma necessidade do ensino a criação de classes preparatorias annexas aos grupos escolares?”

No quarto e último item deste relatório Moraes retoma a discussão anteriormente feita sobre a inconveniência de admitir menores de sete anos nas classes de primeiro ano do curso preliminar. Segundo o relator, nas classes preliminares prevalecem os exercícios intelectuais em detrimento das atividades físicas e lúdicas e as crianças menores não estão adaptadas à situação de “atenção e imobilidade que a instrução

⁶³ Moraes não faz menção às “Escolas Ambulantes”, mas ao indicar a construção de escolas de madeira que podem ser montadas e desmontadas em lugares que demandem alfabetização, está indicando este modelo escolar.

propriamente dita exige” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911*, p. 30).

Moraes apóia sua argumentação nas concepções de Dally e Rochard sobre as seqüelas ocasionadas pela precocidade do trabalho intelectual e do sedentarismo para crianças pequenas. Além disso, o autor afirma que a criança só adquire maturidade para o aprendizado da leitura aos sete anos. Conseqüentemente há um maior índice de analfabetismo e repetência de crianças menores de sete anos, o que resulta em um grande prejuízo. Para sanar esse problema, o inspetor aponta a necessidade de criação de classes preparatórias (equivalente ao Jardim de Infância que já funcionava na capital), pautadas nos cuidados para com a saúde, o desenvolvimento físico, moral e intelectual do aluno.

A fim de minimizar os custos para organização das classes preparatórias, Moraes propõe a utilização das instalações dos grupos escolares e adaptações aos programas de ensino, assemelhando-se às escolas francesas. Quanto à organização das turmas e ao ensino da leitura:

Cada classe preparatoria comprehende duas sêcções: a secção menor e a secção maior, devendo cada uma ter sala propria. Na 1ª admittiriamos crianças de 4 a 5 anos (as maternas francezas recebem, nesta secção, crianças de 2 aos 5 annos) e na 2ª, crianças de 5 aos 6 annos.

Quanto á leitura, é preciso notar, ella ahi não aparece com o intuito de *ensino*, porém simplesmente com o de *preparo para esse ensino*. São apenas os exercicios preliminares da leitura intelligente, exercicios que a criança vae fazendo sem sentir nos jogos educativos, nas occupações manuaes, na educação moral, nos conhecimentos usuaes, nas historias, nas lindas historias que a professora escolhe e lhe conta (que opulenta e soberba colheita ella não faria só em Andresen, cujos fairy tales e Wonder stories se acham vertidas para quasi todas as linguas!), no calculo e no desenho. Através desses exercicios, a criança vae educando a vista, a audição e a vontade, isto é, vae adquirindo as condições necessarias para, ao chegar ao 1º anno, (*quando só então se vae pôr em contato com a cartilha depois de quasi um mez de aula*), poder dominar com proveito e sem fadigas as dificuldades que a leitura sempre offerece, por mais ameno que seja o methodo a processar-se (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911*, p.37).

As classes preparatórias ainda contariam com móveis adaptados ao tamanho das crianças e objetos, brinquedos e instrumentos para o ensino de trabalhos manuais, leitura e desenho. O recreio dessas classes deveria ser vigiado pelas professoras, e ocorreria em um momento ou espaço diferenciado daquele previsto para o recreio das

classes preliminares (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911*, p. 37-8).

b) *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Anos do Curso Preliminar*

Como já foi referido no capítulo I, o *Anuario do Ensino de 1909-1910* traz as instruções para inspeção dos grupos escolares, escolas isoladas, estabelecimentos particulares e subvencionados⁶⁴, com o propósito de manter a uniformidade no serviço de inspeção escolar. Estas instruções seriam modificadas anualmente, de acordo com as necessidades do ensino e o plano de inspeção para as matérias seria organizado por comissões, que entregariam, ao final do ano letivo, um relatório sobre o estado do ensino das matérias e os serviços feitos. A inspeção das matérias de Leitura e Linguagem ficou a cargo de M. Carneiro Junior, Theodoro de Moraes, J. Pinto e Silva e Mariano de Oliveira.

Em 1911, Theodoro de Moraes e os demais inspetores das matérias de Leitura e Linguagem publicaram, pela Diretoria Geral de Instrução Pública, o livreto *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Anos do Curso Preliminar*. Esta obra apresenta as orientações para os professores públicos do Estado prepararem suas aulas de acordo com as normas estabelecidas pela Diretoria.



Figura 2: *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Anos do Curso Preliminar*, capa (CPP)

⁶⁴ “Em cada grupo, em inspeção ordinária, o Inspector permanecerá 3 dias, nas escolas de séde, ½ dia, e nas de bairros, 1 dia.” (*Anuario do Ensino 1909-1910*. p. 19).

No *Anuário de 1911-1912*, publicado durante a gestão de João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior no cargo de Diretor Geral de Instrução Pública e Altino Arantes como Secretário do Interior, constam orientações para que os Inspectores Escolares observem se as instruções do livreto *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Anos do Curso Preliminar* estão sendo empregadas nas escolas e grupos escolares.

No intuito de melhorar sempre o funcionamento do nosso aparelho escolar, aliás desconjunctado como deixamos dito, esta Directoria deu aos Srs. Inspectores escolares as Instrucções junto, instantemente reclamadas por uma pratica longa, por uma experiencia amadurecida.

Como ainda em alguns grupos e escolas se disvirtúa o método racional do ensino, havendo preocupação de confiar todos os conhecimentos á memória, com prejuizo do raciocinio, fazendo-se a criança de mero repetidor inconsciente do que passivamente ouviu ou decorou, não é demais repetir: NA ESCOLA A MAGNA QUESTÃO É DE METHODO; NO ENSINO A MAIS ALTA PREOCCUPAÇÃO É EDUCAR.

Afim de facilitar a uniformidade de orientação do ensino, fica, em linhas gerais estabelecido:

I – *Calligraphia* – vertical – cuidado com a posição do alumno e a posição do papel.

II – *Leitura* em grupos escolares – aos analfabetos pelo método analytic. Em escolas isoladas pela palavração.

III – *Leitura e linguagem* (em todas as classes) exigir a fiel observancia do manual “Como ensinar a linguagem nos diversos annos” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo de 1911-1912*, p. 21).

De acordo com a orientação de do diretor Reis Junior aos inspetores, supõe-se que os professores devessem seguir este documento e, por conta disso, o mesmo provavelmente teve larga distribuição nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Anos do Curso Preliminar é um livreto de 22 x 15 centímetros, capa flexível e possui 27 páginas. Seu conteúdo é distribuído em sete capítulos que tratam dos procedimentos de ensino da leitura e da escrita pelo método analítico. O capítulo I trata dos passos para ensino da leitura pelo método analítico. Segundo os autores, a leitura analítica parte de enunciados curtos, preferencialmente elaborados pelos alunos, que serão vistos e lidos como um todo. Depois que o aluno familiarizar-se com a sentença, esta será decomposta em palavras, fonemas e letras.

O capítulo II trata das instruções gerais para o ensino da leitura, separando as instruções pelos quatro anos do curso primário e oferecendo indicações de exercícios

complementares. No capítulo III, são apresentados os passos para que o professor desenvolva a leitura expressiva do aluno. Segundo os autores, a leitura expressiva “não é mais do que a leitura consciente, compreendida – um facto decorrente dum estudo anterior, uma consequencia natural duma elaboração preparatoria, feita com boa direcção e com bom methodo” (MORAES, et all, 1911, p. 13-14).

No capítulo IV são dados os passos para a realização da Leitura Suplementar com o objetivo de “desenvolver o alumno em diferentes noções sobre sciencia phisicas e naturaes, geographia, historia, lições de coisas, etc.” (MORAES et all, 1911, p. 16). O capítulo V trata do procedimento que o professor deve seguir para trabalhar a linguagem oral, a fim de que os alunos representem seus pensamentos pela fala, utilizando-se de sentenças completas.

O capítulo VI descreve os procedimentos para que o professor trabalhe com a linguagem escrita, partindo do conhecimento adquirido pelo aluno oralmente. O livreto traz indicações de exercícios variados, reprodução de histórias contadas pelo professor, descrição de estampas, ditados, entre outros. O capítulo VII traz as orientações para correção dos trabalhos de linguagem escrita, enfatizando que o professor deve auxiliar diretamente o aluno, procurando corrigi-lo no momento em que erra. Os alunos devem ter a liberdade de interrogar o professor no caso de qualquer dúvida, para evitarem erros e o professor deve orientar o aluno para que corrija seus próprios erros.

A participação de Theodoro de Moraes na inspeção das matérias de leitura e linguagem e a publicação de *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Annos do Curso Preliminar*, marcam a especialização do autor nesta área do conhecimento, como lhe trazem experiência na produção de orientações para os professores para o ensino da leitura segundo o método analítico. Em 1913, Moraes publica *A leitura Analytica*, pela Tipografia Siqueira, destinado à formação de professores, como será visto a seguir.

2.3. Colaborador da revista Educação

A revista *Educação* foi fruto da fusão entre a *Revista Sociedade da Educação* e *Revista Escolar*. Ela foi publicada de outubro de 1927 a setembro de 1930 como um órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública, na gestão de Amadeu Mendes.

Segundo Nery (1999), a *Revista Escolar* havia circulado de janeiro de 1925 a setembro de 1927, sob a responsabilidade da Diretoria Geral de Instrução Pública. Este

periódico tinha a finalidade de orientar o professor em sua prática pedagógica, apresentando lições já preparadas, que poderiam ser utilizadas em sala de aula. Nery aponta que a revista *Educação* tratava das questões de ensino de uma maneira mais filosófica, o que gerou uma recusa inicial do professorado em relação ao periódico.

Estes três artigos são as últimas publicações de Moraes localizadas na imprensa pedagógica. Em 1928, Moraes exercia a função de Inspetor Fiscal da Escola Normal Livre, anexa ao Colégio Nossa Senhora de Amparo.

"Escolas normais livres". in: *Educação*, v. 4, n. 2/3, ago-set, 1928, p. 148-153.

Trata-se de uma exposição apresentada ao Diretor de Instrução Pública Amadeu Mendes na reunião dos inspetores ficais das Escolas Normais Livres. Moraes trata da responsabilidade destas escolas normais em criarem "seu ambiente normal e organico, a sua reputação, o seu bom nome" (p. 148). O autor aponta que a maior lacuna que as Escolas Normais Livres enfrentam são de ordem material e necessitam do auxílio do Estado para a instalação dispendiosa de gabinetes e laboratórios.

Moraes discute o fato das Escolas Normais Livres serem dirigidas por instituições religiosas e o fato destas não oferecerem as aulas de religião de maneira facultativa, uma vez que o ensino público é laico e neutro. O autor também critica o fato das médias dos exames serem apresentadas aos alunos antes do fim do ano letivo, pois "a divulgação extratemporanea concorre mais para abaixar que para levantar a applicação dos alumnos (p. 151)".

Por fim, o autor avalia a organização dos programas de ensino de português e de francês propostos pela Diretoria Geral. Em relação ao português, Moraes defende a manutenção da análise lógica no lugar da troca desta pela análise literária, como propõe a Diretoria. "Concorram, pois as duas analyses: a literária (interpretativa) e a lógica (constructiva), que ambas são gêmeas e complementares" (p. 152). Em relação ao francês, defende o método direto, no lugar das traduções e versões.

Ahi está porque entendemos ser o francês para o professor de hoje o que elle foi para o de hontem. Um instrumento de cultura e aquisição, com facilidade, que elle leva, ao sahir da escola, para o seu auto-didactismo. Em regra, não vae elle utilizar-se do francês senão para lêr e entender, saborear e assimilar obras escriptas nessa lingua, sejam de estudo ou de recreio. Orientemos, pois, utilmente, o ensino da lingua estrangeira, que figura no programma. Façamos ensino

utilitário. Armemos o futuro professor da capacidade, modesta, não ha de vêr, mas frutuosa, de communicar-se espiritualmente, ao menos, com os grandes luzeiros do pensamento francês (p. 153).

"Cooperação". in: *Educação*, v. 10, n. 2, fev, 1930, p. 167-172.

Trata-se de uma palestra às alunas do Grêmio Normalista da Escola Normal Livre de Amparo. Moraes explica a importância da paciência e da generosidade para como princípios fundadores de um Grêmio e salienta a importância das nobres intenções e da moral para aqueles que organizam tal trabalho associativo.

Além disso, a associação possibilita o fortalecimento dos vínculos de solidariedade e cooperação entre as alunas. O discurso Moraes discorre-se num tom religioso, utilizando-se de comparações e citações bíblicas para enfatizar as características vocacionais e caridosas associadas ao magistério. Moraes também faz referência à importância do patriotismo, a aceitação do estrangeiro e a tarefa do exército à manutenção da paz nacional (provável repercussão da Revolução de 30).

"Santos Dumont". in. *Educação*, v. 11, n. 12, dez, 1932, p. 127-130.

Moraes traça a biografia de Santos Dumont, enfatizando a curiosidade, persistência e trabalho árduo como qualidades deste personagem histórico. Esse mesmo foi publicado em *Leituras do Operario* (1928).

Apesar de estar exercendo uma função administrativa na Escola Normal Livre de Amparo, Moraes continua envolvido com a formação de professores, o que é visível pela crítica que faz aos programas de ensino de francês e português do curso normal e pela palestra que realiza no grêmio normalista desta mesma instituição.

3. Autor de livros didáticos

Neste item são apresentadas todas obras didáticas produzidas por Theodoro de Moraes, com o objetivo de circunscrever este universo de produção do autor, no qual a *Cartilha do Operario* está inserida. Todas as obras didáticas Moraes tiveram aprovação pela Diretoria de Ensino, o que foi verificado na listagem de "Livros didáticos aprovado

para uso nas escolas pela Secção Technica de Livros Didaticos”, publicada no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo 1936-1937*.

No acervo da Companhia Editora Nacional (IBEP) foram localizadas referências sobre as tiragens dos livros didáticos de Moraes destinados ao ensino primário para crianças, ou seja, as séries da cartilha *Meu Livro* e do livro de leitura *Sei Lêr*. Estes livros tiveram uma ampla tiragem editorial, com a publicação de várias edições em um mesmo ano. Esse consumo justifica-se pela recomendação oficial de adoção destes livros didáticos o que resulta, conseqüentemente, no interesse editorial de comercialização destas obras.

Durante este levantamento não foi possível o acesso a todas as edições de cada obra didática de Moraes, o que impossibilita uma análise comparativa de permanências e mudanças em relação à forma e ao conteúdo de cada uma delas.

Conforme informações obtidas no IBEP, as produções de Moraes disponíveis para consulta faziam parte de acervo particular de Monteiro Lobato, também recolhido pela editora. Infelizmente, não foi possível localizar dados sobre os anos e as tiragens das edições da *Cartilha do Operário*, do livro *Leituras do Operário* e da coleção *Calligraphia Vertical*.

3.1. Produção didática para a instrução de primária de crianças

Para a instrução primária de crianças, Theodoro de Moraes produziu três coleções: as cartilhas *Meu Livro*, em dois volumes graduados (primeiras, segundas leituras de acordo com o método analítico), os livros de leitura *Sei Lêr*, série em quatro volumes (primeiro livro, intermediário, segundo livro e terceiro livro), a coleção *Cardernos de Caligraphia Vertical*, em cinco volumes, e *Minhas Taboadas*.

a) *Meu Livro* – primeiro livro

A primeira edição da cartilha *Meu Livro* foi publicada em 1909. No *Anuário de Ensino de 1909-1910*, Oscar Thompson emite o seguinte parecer de indicação de uso desta cartilha:

Atendendo á necessidade da organização de uma cartilha, aecommodando o methodo analytico ás exigencias da lingua portuguesa, o professor Theodoro de Moraes acaba de publicar as primeiras leituras de accordo com o referido metodo, realizando

fielmente as condições exigidas para o ensino racional da leitura aos analfabetos.

Este trabalho, que se intitula “Meu Livro”, é baseado no plano que adoptei e que tem sido posto em prática com pleno sucesso por aquelle professor na Escola Modelo Isolada annexa á Escola Normal e por alguns grupos desta Capital

Em vista do que acabo de expor, venho solicitar que o trabalho “Meu Livro”, do referido professor seja approved pelo Governo e adoptado nas escolas públicas do Estado. (p. 10)



Figura 3: Capa *Meu Livro*, 9ª edição, 1920 (CPP)

Na folha de rosto da 9ª edição da cartilha (1920) há a seguinte indicação: “primeiras leituras de accôrdo com o methodo analytic”. No prefácio publicado desde 1917 (6ª edição) nas edições de *Meu Livro*, o autor explica que acrescentou à cartilha exercícios subsidiários, já indicados no folheto *Leitura Analytica*⁶⁵, uma publicação largamente distribuída pela Diretoria Geral de Ensino.

Dentre esses exercicios, dous se distinguem como instrumentos preciosos para a cultura da atenção reflectida do pequenino leitor – os de associação de idéas, mediante uma PALAVRA CONHECIDA que funcione como evocadora das imagens a ella associadas e os da reconstrucção das sentenças, cujos termos APPARECEM MISTURADOS (MORAES, 1920, p. 3)

Esta cartilha possui 142 páginas e, como toda série *Meu Livro*, é de tamanho pequeno (7,6 X 11,2 centímetros) e possui capa cartonada. As lições do livro não são

⁶⁵ Trataremos do conteúdo deste folheto com maior profundidade ainda neste capítulo.

separadas ou numeradas. Até a página 135 relacionamos um total de 67 textos diferentes, com diversas estampas (desenhos e ilustrações coloridas e em preto e branco). Os textos são escritos em letra de imprensa, seguidos de um registro em letra cursiva de uma frase, algumas palavras e/ou letras associadas ao texto estudado. A cartilha também apresenta retrospectos de seus textos por meio de frases curtas, afirmativas, exclamativas e interrogativas, além de exercícios de análise e síntese de palavras e frases.

Nas páginas finais da cartilha (137 a 142) estão as orientações aos professores para seu uso, sob o título de “Direcção”.⁶⁶ Verifica-se que esta disposição de manter as orientações aos professores no final do livro é uma característica da produção didática de Theodoro de Moraes.

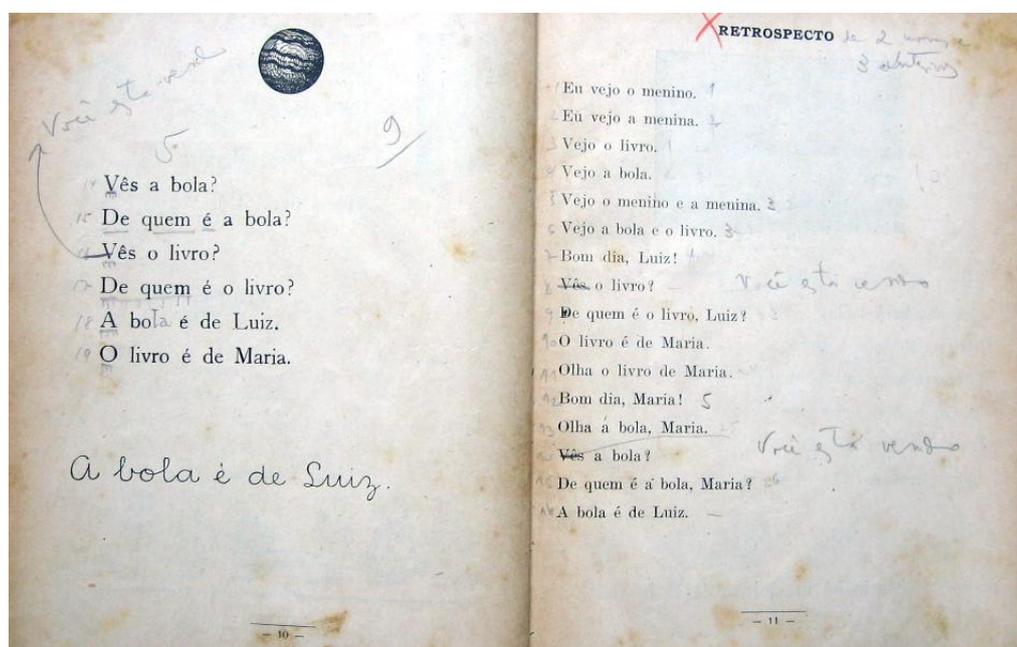


Figura 4: *Meu Livro*, 1920, p. 10-11 (CPP)

Na contracapa de *Leituras do Operário* (1ª edição, 1928) há as indicações de que esta cartilha pertence à “Coleção Caetano de Campos”, é destinado a alunos do primeiro ano e vendida por 2\$500. Em *Sei Lêr – segundas leituras* (47ª edição, 1939) há uma página de divulgação dos “Livros escolares para o Curso primário editados pela Companhia Editora Nacional”, onde consta a indicação da cartilha *Meu Livro* para o primeiro ano, vendida a 3\$000.

⁶⁶ Trataremos especificamente das orientações presentes nas obras de Moraes sobre o ensino da leitura pelo método analítico ainda neste capítulo.

De acordo com o *Anuario de Ensino de 1936-1937*, a aprovação da cartilha *Meu Livro (methodo analytico – primeiras leituras)* para uso nas escolas foi publicada na “Relação de livros adoptados” do *Diario Official*, em 19/01/1913 (p. 188).

No acervo da Cia Editora Nacional (IBEP) foi localizada a ficha de movimentação das edições da cartilha *Meu Livro – primeiro livro*, onde consta que a 22ª edição⁶⁷ da obra foi publicada em novembro de 1935 pela Tipografia Salles Oliveira e a 70ª edição em dezembro de 1950, pela Tipografia São Paulo. Nesse período, a tiragem das edições variou entre 3.948 (1936) e 20.232 (1942), com a publicação total de 223.809 exemplares.

b) *Meu livro – segundo livro*

Na capa da 5ª edição de *Meu Livro (segundas leituras de accôrdo com o methodo analytico)*, há a informação de que a obra foi aprovada e adotada pelos governos do Estado de São Paulo, outros Estados e escolas particulares. A cartilha possui 202 páginas e até a página 166 são apresentadas 61 lições. Da página 167 a 195 há um pequeno léxico para consulta de palavras e expressões destacadas nas lições. Nas páginas 196 a 200 estão as “Indicações praticas”, que tratam de orientações aos professores para o uso da cartilha⁶⁸. O índice da obra está nas páginas finais, 201 e 202.

As lições são numeradas, iniciadas pelo texto e ilustrações (desenhos, estampas) coloridas e em preto e branco, e seguidas por exercícios de escrita. Dentre os textos do livro temos narrativas curtas, fábulas e poesias que trazem os temas das virtudes, saúde, valorização do trabalho e nacionalismo. Estes são alguns dos títulos de textos presentes no livro: “Um bom filho”, “Muito obrigado!”, “Bôa menina”. “A lebre e a tartaruga”, “O guarda cívico”, “A vaccina”, “As melhores recomendações”, “A enjeitada e orphã”, “Minha Terra”, “Amor ao trabalho”, “Sete de Setembro” e “A Bandeira”.

Os exercícios de escrita tratam do preenchimento de quadros sobre o texto da lição, completar frases palavras, copiar lista de palavras e indicações de cópia de frases no caderno de caligrafia.

⁶⁷ Na ficha de movimentação das edições consta que a 21ª edição da cartilha *Meu livro – primeiro livro* aconteceu em 1936 (ano da menor tiragem). Foi neste mesmo ano que a Cia Editora Nacional comprou os direitos de publicação da cartilha do autor.

⁶⁸ Trataremos especificamente das orientações presentes nas obras de Moraes sobre o ensino da leitura pelo método analítico ainda neste capítulo.

De acordo com o *Anuario de Ensino de 1936-1937*, a aprovação do livro de leitura *Sei Lêr (segundas leituras)* para uso nas escolas foi despachada no “Registro de obras aprovadas e adoptadas nas Escolas do Estado”, em 12/11/1913 (p. 192).

No acervo da Cia Editora Nacional (IBEP) foi localizada a ficha de movimentação das edições da cartilha *Meu Livro – segundo livro*, onde consta que a 9ª edição⁶⁹ da obra foi publicada em novembro de 1935 pela Tipografia Salles Oliveira e a 47ª edição em novembro de 1948, pela Tipografia São Paulo. Nesse período, a tiragem das edições variou entre 7.612 (1935) e 20.034 (1940), com a publicação total de 183.021 exemplares.

c) *Sei Lêr* – primeiro livro

Na folha de rosto da 6ª edição (1933), há a informação de que o livro pertence à série “Cesário Mota”. Assim como todos os livros desta série, *Sei Lêr* trata-se de um volume pequeno (7,6 X 11,2 cm) de 154 páginas. Até a página 149, o livro traz 61 textos narrativos sem identificação de autoria. Da página 151 a 154 há a reprodução da orientação “Leitura Expressiva”, direcionada ao professor.

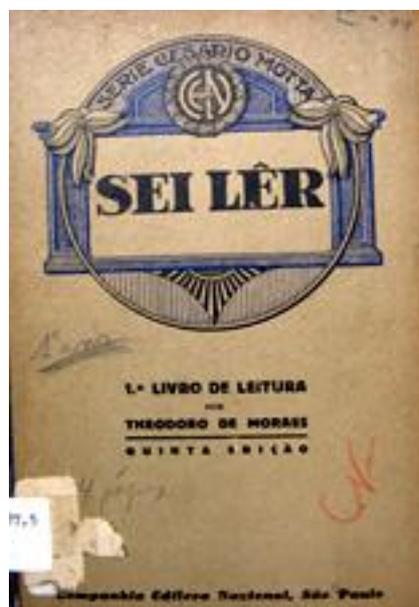


Figura 5: Capa *Sei Ler* -1º livro de leitura, 5ªedição, 1933 (CPP)

⁶⁹ Em 1936, a Cia Editora Nacional comprou os direitos de publicação da cartilha *Meu Livro – segundo livro* de Theodoro de Moraes.

Os textos do livro tratam da organização familiar, da própria identidade, do uso dos sentidos (ensino intuitivo), elementos da natureza (animais, clima, plantas) e fábulas de cunho moralizante. Alguns títulos são: “Em casa”, “Meu pai”, “Minha mãe”, “Eu?”, “Quem somos?”, “O inverno”, “Palpar”, “Ao anoitecer”, “Cheirar”, “A aranha”, “A desforra do elefante”, “Os doze mandamentos de ouro” e “O leão e o elefante”.

A orientação ao final do livro intitulada “Leitura expressiva”, publicada em Amparo no ano de 1925, retoma as indicações do capítulo homônimo do livreto *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Anos do Curso Preliminar* (MORAES et al, 1911). De acordo com o autor, a leitura expressiva vai além da decodificação das palavras, permitindo a compreensão e a expressão das idéias do texto:

Dominar o fonetismo de páginas impressas, articulá-las, é perceber com os olhos, é realizar o trabalho mecânico da leitura. Uma decifração e nada mais. Dominar o sentido de páginas impressas é comungar com outrem em idéias e pensamentos, é perceber com o espírito, é realizar o trabalho mental da leitura. Um ato de linguagem íntegro e hamonioso (MORAES, 1944, p. 307).

Moraes (1944) propõe ao professor uma organização do trabalho com a leitura, que tomará um dia para sua preparação (resumo do texto, interpretação, pesquisa de sinônimos) e outro para sua realização (leitura modelo pelo professor, leitura silenciosa pela classe, reprodução o trecho a ser lido pelo próprio aluno, leitura, realizada pelo aluno, do trecho de maneira “expressiva”).

De acordo com o *Anuario de Ensino de 1936-1937*, a aprovação do livro de leitura *Sei Lêr – 1º livro* (Serie Cesario Motta) para uso nas escolas foi publicada na “Relação de livros adotados” do Diário Oficial, em 14/01/1930 (p. 194).

No acervo da Cia Editora Nacional (IBEP) foi localizada a ficha de movimentação das edições do livro de leitura *Sei Lêr – primeiro livro*, onde consta que a 1ª edição da obra foi publicada em junho de 1928 e a 53ª edição em setembro de 1950, esta última publicada pela Tipografia Salvador Puzzielo . Nesse período, a tiragem das edições variou entre 3.066 (1935, Tipografia Salvador Puzzielo) e 17.091 (1936, Tipografia Alfredo Bisordi), com a publicação total de 278.761 exemplares.

d) *Sei Lêr* – intermediário

Na contracapa de *Sei Lêr – primeiro livro de leitura* (MORAES, 1933) há a seguinte referência sobre esta obra:

SEI LER – 1º livro de leitura intermediária. O no me do Autor dispensa qualquer apreciação. THEODORO DE MORAES é um dos maiores mestres do magistério paulista. Dahi, esta obra utilissima para o aprendizado da leitura. – Cartonado. 3\$000

A folha de rosto da 1ª edição (1928) traz a informação de que o livro pertence à série “Cezario Motta”. O livro possui 125 páginas e até a página 122 traz 35 textos narrativos e poéticos (rimas), alguns com identificação de autoria, como “Hymno ao Amôr” de João de Deus. Da página 123 a 125, há a reprodução da orientação direcionada ao professor “Leitura Expressiva”, já publicada no primeiro volume da coleção.

Os textos do livro tratam de temas morais, valorização do trabalho, da honestidade, profissões, relações sociais, escotismo, elementos da natureza e religião. Alguns dos títulos presentes no livro são: “O sermão de São Coelho”, “Partida se futebol”, “Na sala de jantar”, “O cofre de Raul”, “Escoteiros”, “Pai Nosso”, “Passeio de cabriolé”, “A cabeça de Tiradentes”, “São Nicolau” e “Jesus”.

De acordo com o *Anuario de Ensino de 1936-1937*, a aprovação do livro de leitura *Sei Lêr – leitura intermediária* (Serie Cesario Motta) para uso nas escolas foi publicada na “Relação de livros adoptados” do Diario Oficial, em 14/01/1930 (ALMEIDA JUNIOR, 1937, p. 189).

No acervo da Cia Editora Nacional (IBEP) localizou-se a ficha de movimentação das edições do livro de leitura *Sei Lêr - intermediário*, onde consta que a 1ª edição da obra foi publicada em janeiro de 1928 e a 51ª edição em setembro de 1949, esta última publicada pela Tipografia São Paulo. Nesse período, a menor (3.052) e a maior (20.000) tiragens do livro aconteceram no ano de 1937, impressas pela Tipografia Salvador Puzziolo. De 1928 a 1949, foram publicados 251.692 exemplares.

e) *Sei Lêr* – segundo livro

Na capa da 67ª edição (1944) há a informação de que o livro pertence à série “Cesário Mota” e que a publicação atinge, além de São Paulo, os Estados de Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre. O livro possui 309 páginas e até a página 305 traz 101 textos variados (narrativas, fábulas e poesias), sem identificação de autoria, com suas respectivas lições. Da página 307 a 309 há a reprodução da orientação “Leitura Expressiva”, já publicada no primeiro volume da coleção.

Os textos publicados neste volume são, em sua maioria, pautados nos valores morais da virtude, do trabalho, do patriotismo e religiosidade. Alguns títulos são: “Que é preciso aprender?”, “Deus e Poesia”, “Quem muito quer...”, “Resposta adequada”, “Um retrato de valor”, “Um preguiçoso de marca”, “Quem descobriu o Brasil?”, “Hoje por mim, amanhã por ti”, “O mal pago com o bem”, “Boas respostas”, “Deus”, “História do cafeeiro”, “7 de Setembro” e “Terra do Brasil”.

Após o índice, há uma orientação sobre como trabalhar o vocabulário do livro com os alunos:

Convém possuir cada aluno um caderno sob a forma de índice remissivo para, por ordem alfabética, nele transcrever, em casa, antes da lição, as palavras do vocabulário deste livro, que a registra pela ordem de seu aparecimento no texto.

O índice remissivo o próprio aluno deve fazer de um caderno comum de 50 folhas. A transcrição será uma boa tarefa caseira. O trabalho é simples. Pode o aluno aplicado fazê-lo sem precisar de auxílio.

No fim do ano, terá êle, pela sua diligência, um pequeno dicionário (MORAES, 1944, p. 11).

A primeira lição do livro traz o texto “Que é preciso aprender?”. Em seguida, há o vocabulário da lição e dois exercícios curtos. O primeiro trata-se de um exercício oral e escrito de conjugação de frases associadas ao texto e o segundo, da identificação dos tipos de sentença (interrogativa, declarativa, afirmativa, exclamativa, imperativa e optativa).

De acordo com o *Anuario de Ensino de 1936-1937*, a aprovação do livro de leitura *Sei Lêr* (segundas leituras) para uso nas escolas foi despachada no “Registro das obras aprovadas e adoptadas nas escolas do Estado”, em 12/11/1913 (ALMEIDA JUNIOR, 1937, p. 192).

No acervo da Cia Editora Nacional (IBEP) localizou-se a ficha de movimentação das edições livro de leitura *Sei Lêr – segundo livro*, onde consta que a 1ª edição da obra

foi publicada em março de 1930 e a 95ª edição em fevereiro de 1956, esta última publicada pela Tipografia São Paulo. Nesse período, a tiragem das edições variou entre 3.000 (1934) e 30.000 (1935), com a publicação total de 452.193 exemplares.

f) *Sei Lêr* – terceiro livro

De acordo com o *Anuario de Ensino de 1936-1937*, a aprovação do livro de leitura *Sei Lêr* (3º livro - Serie Cesario Motta) para uso nas escolas publicada na “Relação de livros adoptados” do Diario Official, em 14/01/1930 (ALMEIDA JUNIOR, 1937, p. 198).

Infelizmente, esta obra não foi localizada durante a coleta de fontes nos acervos, como também não se obteve outras informações sobre esta publicação em fontes secundárias.

g) *Cadernos de Calligraphia Vertical*

Segundo Esteves (2002, p. 86) , em 1909, a caligrafia vertical foi experimentada na seção masculina da Escola Modelo Isolada anexa à Escola Normal. Neste ano, a Escola Modelo Isolada era dirigida por Theodoro de Moraes e a caligrafia vertical foi adotada por ser “considerada a mais propícia para o trabalho comercial”.

A coleção *Cadernos de Calligraphia Vertical* foi publicada em 1910. No *Anuário de Ensino 1909-1910*, Oscar Thompson emite o seguinte parecer para aprovação e adoção deste material nas escolas públicas:

Os cadernos do professor Theodoro de Moraes, professor da Escola Isolada Modelo, anexa á Escola Normal, vazados da didactica americana, estão destinados a fazer uma revolução no ensino de calligraphia e auxiliar a reforma que modestamente foi iniciada nas escolas-modelo.

Sou, pois, de parecer que sejam os mesmos approved (THOMPSON, 1911, p. 11).

Na contracapa da 9ª edição (1920) da cartilha *Meu Livro - primeiras leituras de accôrdo com o methodo analytico*, há uma divulgação dos editores Augusto Siqueira & Comp. da coleção *Calligraphia Vertical*:

CALLIGRAPHIA VERTICAL
COLLECÇÃO BRAZILEIRA DE 5 CADERNOS
por
Theodoro de Moraes
Professor pela Escola Normal de São Paulo

Muitos são os predicados que justificam a preferencia dispensada à calligraphia vertical e, entre elles, sobrelevam por sua importancia:

1.º - A hygiene da escripta que permite a posição normal do corpo.

2.º - A legibilidade que permite o domínio rapido do manuscripto.

3.º - A simplicidade que permite serem as lettars traçadas com desembaraço.

4.º - A similhaça com os caracteres de imprensa o que permite a leitura simultanea da letra de forma e manuscripta.

5.º - O methodo adoptado na organização destes cadernos que permite, desde os primeiros passos, a escripta alliar-se á linguagem.

h) *Minhas Taboadas: aritmetica elementar*

Não foi possível localizar esta obra. Contudo, foram encontradas referências sobre *Minhas Taboadas* na contracapa de *Cartilha do Operário*, em uma divulgação da Coleção “Caetano de Campos”. *Minhas Taboadas* era destinada aos alunos o quarto ano primário e vendida a 2\$000.

3.2. Produção didática para a instrução de primária de adolescentes e adultos

Theodoro de Moraes também produziu duas obras, publicadas nos anos 20, para a educação de adolescentes e adultos: *Cartilhas do Operario* (2ª edição, 1924) e *Leituras do Operario* (1928).

a) *Cartilha do Operario*

Na capa da 2ª edição da *Cartilha do Operario*, há informação de que esta obra pertence à “Coleção Caetano de Campos, volume VIII”, impressa pela Tipografia Siqueira. Esta mesma informação vai aparecer na contracapa do livro *Leitura do Operario* (1928), do mesmo autor, é destinada a alunos do primeiro ano do curso primário e vendida a 2\$000.

Verificou-se no *Anuario de Ensino de 1936-1937* que a *Cartilha do Operario* foi aprovada para uso nas escolas em 16 de julho de 1921, por meio do despacho registrado no livro “Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos”(ALMEIDA JUNIOR, 1937, p. 186). Uma análise mais aprofundada sobre a materialidade desta *Cartilha* será tratada no capítulo IV.

b) *Leituras do Operário*

Na capa da 1ª edição, publicada em 1928, há a informação de que a obra pertence à “Coleção Caetano de Campos, volume IX”. O livro é pequeno (7,6 X 11,2 cm, 104 páginas) e possui capa cartonada com uma ilustração colorida (verde, azul e vermelha e preta).

A folha de rosto do livro nos traz as seguintes informações específicas sobre seu público-alvo: alunos da primeira série das escolas profissionais, liceus e cursos noturnos. Na contracapa, há a indicação de que esta publicação é destinada aos alunos do 2º ano e vendida a 2\$000.



Figura 6: *Leituras do Operario*, 1928 - capa e folha de rosto (CPP)

O livro traz 42 lições que reúnem fábulas, narrativas e poesias, sem identificação de autores. São textos de cunho moralizante em sua maioria, que enfatizam as virtudes do trabalho, honestidade, da generosidade, o patriotismo, os males do álcool, etc. Estes

são alguns títulos de textos do livro: “O trabalho”, “Sobriedade e saúde”, “Sabedoria e mansidão”, “A verdadeira generosidade”, “Como se desfaz um engano”, “A carteira achada”, “Doçura da vida campestre”, “A justiça de Deus”, “Pátria”, “O que é fraternidade”, “O povo exemplar”, “As duas nobrezas”, “Santos Dummont”⁷⁰, “Horas de descanso”, “Começo a trabalhar por minha conta” e “Ante a Bandeira”.

De acordo com o *Anuario de Ensino de 1936-1937*, a aprovação do livro de leitura *Leituras do Operario (adulto)* para uso nas escolas foi publicada na “Relação de livros adoptados” do Diário Oficial, em 14/01/1930 (ALMEIDA JUNIOR, 1937, p. 191).

A relação entre as obras didáticas de Theodoro de Moraes permite constatar que esse conjunto, composto por livros seriados, possui semelhanças em seu projeto editorial, no que se refere: ao tamanho dos volumes (7,6 X 11,2 cm); à disposição do conteúdo, sempre mantendo as orientações aos professores no final das obras e; à qualidade das edições, todas com capa cartonada, páginas impressas em papel liso e brilhoso e grande quantidade de ilustrações, inclusive nos livros de leitura.

4. Propagador do método analítico para o ensino da leitura

Como já foi discutido anteriormente, Theodoro de Moraes fez parte de uma comissão organizada pela Diretoria Geral de Instrução Pública a fim de inspecionar as matérias de leitura e linguagem nas escolas públicas, juntamente com M. Carneiro Junior, J. Pinto e Silva e Mariano de Oliveira. Em 1911, estes inspetores publicaram o livreto *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Annos do Curso Preliminar*, obra que apresentava as orientações aos professores públicos do Estado para que estes adequassem suas aulas de acordo com as normas estabelecidas pela Diretoria, entre elas, a utilização do método analítico para o ensino de leitura e linguagem.

A seguir, serão apresentadas duas publicações de Moraes destinadas a orientar os professores quanto ao uso do método analítico no ensino da leitura: o livreto *A leitura analytica* e a “Direcção” da cartilha *Meu Livro – primeiras leituras* (1909). É importante reforçar que estas publicações possuíam o respaldo da Diretoria Geral de

⁷⁰ Moraes publicou este texto na forma de artigo, com pequenas alterações na estrutura (sem os subtítulos) na revista *Educação*, v. 11, n. 12, dez, 1932, p. 127-130.

Instrução enquanto instrumentos de propagação do método analítico, adotado oficialmente pela instrução pública paulista na gestão de Oscar Thompson.

4.1. A leitura analytica (1913)

Em 1913, Theodoro de Moraes publica pela Tipografia Siqueira *A leitura analytica*, obra largamente distribuída pela Diretoria Geral de Ensino, segundo o prefácio da 6ª edição da cartilha *Meu Livro – primeiras leituras*. O livreto possui 32 páginas, 22 x 15 centímetros e capa flexível. Seu conteúdo é distribuído em três capítulos indicados por algarismos romanos, onde o autor discorre sobre os procedimentos a serem seguidos pelo professor para o ensino da leitura pelo método analítico.

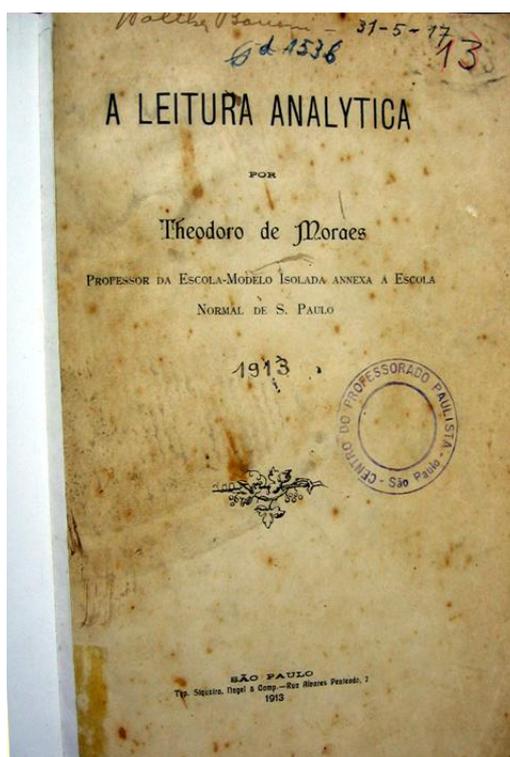


Figura 7: *Leitura Analytica*, 1913 – capa (CPP)

Na primeira arte da obra, Moraes comenta sobre as insistentes tentativas de implantação do método analítico de leitura no sistema escolar. Dentre as vantagens do método, o autor aponta o ensino intuitivo e seu “espírito lógico”. Partindo do estudo das sentenças, o método analítico afasta-se da soletração e da silabação para o aprendizado

da leitura, considerados métodos que transformam a criança “num receptaculo dos elementos inertes e inexpressivos da palavra” (p. 4).

O autor apóia-se nas considerações de Miss Arnold para explicar que a criança chega à escola com conhecimentos sobre a língua adquiridos em suas relações familiares e sociais, os quais devem ser retomados pelo professor, para que a criança tenha interesse durante o aprendizado.

Moraes afirma que o método analítico tem adquirido cada vez mais adeptos no ensino paulista e que o governo mineiro já havia aderido a esse movimento “sem rebuços”. Contudo, a adoção oficial do método em Minas Gerais sem preparo técnico dos professores é considerada “perda de tempo”, pois os mestres não preparados continuam presos aos métodos antigos. No caso paulista, a adoção acontecia aos poucos, sem a expressa recomendação dos programas oficiais, até que houvesse condições para sua definitiva implantação. Desta forma, espera-se que São Paulo colha “melhores frutos” com seu trabalho.

Na segunda parte, Moraes inicia orientações aos professores. A fim de colher o que a criança já sabe, o professor deve estabelecer aulas de conversação nas primeiras semanas de aula, para que a criança possa sistematizar o que já conhece. As estampas e os objetos serão temas para a exposição oral dos alunos e o professor irá encaminhá-los para que utilizem orações completas em suas respostas. A criança deve aprender a observar e pensar por si mesma, não repetindo apenas aquilo que o mestre diz. Ao professor “cabe o papel de despertador de idéas: seja elle, pois, tão sómente, o pedagogo, o guia discreto do alumno” (p. 10).

O método analítico ou *thought-method* propõe o ensino na leitura a partir de sentenças inteiras:

As sentenças serão usadas como unidades. A criança domina mais facilmente a sentença que a palavra; esta exprime uma idéa dispersa, isolada; aquela é um feixe de idéas coordenadas: é a fôrma tangível do pensamento.

Na sentença, onde se encadeiam logicamente, é que as palavras assumem e melhor accentuam as funções respectivas (MORAES, 1913, p. 11).

Silva Jardim, defensor do método João de Deus, afirmava que a palavração (como o método sintético) parte das palavras mais fáceis para as difíceis, das simples para as compostas. Moraes explica que, no método analítico, a escolha não deve recair

em palavras, mas em pensamento e idéias significativos à criança, o que despertará seu desejo inconsciente pela leitura.

Senão, compare-se o aspecto de duas classes: esta apprendendo a lêr pelo methodo synthetico e aquella pelo analytico. É um contraste: aqui as crianças, presas de torpor melancholico, vão destrinchando a emmaranhada meada de syllabas, palavras e sentenças suporíferas, acolá, as crianças lêem sem aquella arrastada melopéa e a vivacidade dos semblantes, a presteza dos movimentos, a naturalidade e a dicção com que se exprimem deixam no espirito do observador esta bôa e firme certeza: a de haver assistido a uma leitura intelligente (MORAES, 1913, p. 12).

Segundo Moraes, os estudos em psicologia de Ludwing Laqueur confirmam que o método analítico é mais fácil para criança, pois oferece frases com letra variadas (e não apenas frases formadas por palavras escolhidas, considerando apenas a letra que deverá ser aprendida), alternando aquelas que são facilmente discriminadas por seus traços (t, d, p, t, q, b), daquelas que não apresentam saliências em sua forma (c, m, n, etc.).

A “processuação do methodo analytico” deve seguir três passos:

1º. passo

Palestras com os alunos partindo da observação de estampas e objetos. As crianças deveram organizar suas respostas orais utilizando sentenças completas. O professor deve empregar uma linguagem acessível à criança e a comunicação entre eles deve ser espontânea. O professor só corrigirá o aluno depois que ele expuser o que pensa.

Moraes exemplifica a palestra empregando a lição da página 9 da *Cartilha de Arnold*. As explicações detalhadas sobre como devem ser encaminhadas as palestras em sala de aula são constantes nas orientações de Moraes para os professores. O destaque das falas do professor em itálico está presente no texto original, como transcrito a seguir:

Prof. – (Mostrando a estampa de um cão e inquirindo a classe de modo que todos os alumnos participem da palestra) – *Que é que vossês vêem nesta fgura?*

Al. – Vejo um cão.

Prof. – *Onde esta elle: em casa, na rua ou no campo?*

Al. – O cão está no campo.

Prof. – *Quantas pernas tem o cão?*

Al. – O cão tem quatro pernas.

Prof. *Para que servem as pernas do cão?*
 Al. – As pernas servem para elle andar.
 Prof. – *Só para isso?*
 Al. – As pernas servem tambem para elle correr e saltar.
 Prof. – *Que é que está fazendo este cão: está andando, está correndo, está saltando?*
 Al. O cão está parado.
 Prof. – *Que é que o cão tem em volta do pescoço?*
 Al. – O cão tem uma coleira em volta do pescoço.
 Prof. - *E o que está preso á coleira?*
 Al. – Está preso à coleira um guizo.
 Prof. - *Si me perguntassem o que sou, eu responderia: Eu sou um homem. E vossê, Renato, como responderia?*
 Al. – Eu sou um menino.
 Prof. - *E o cão, Waldemar, si pudesse falar, como nós fazamos, como responderia?*
 Al. – Eu sou um cão.
 Prof. – *Quem tem um cão em casa? Vossê, João Gomes, que deu signal, como é o nome delle?*
 Al. – O cão lá de casa chama-se Tigre.
 Prof. – *Pois o desta figura também tem nome. Chama-se Leal. Vossê, Narcizo, pergunte ao cão como elle se chama?*
 Al. – Como te chamas?
 Prof. – *Aqui está (mostrando a estampa) o retrato de um nosso conhecido. De quem é o retrato?*
 Al. O retrato é de Paulo.
 Prof. *Dê bom dia ao Paulo.*
 Classe – Bom dia, Paulo!
 Prof. - *Diga vossê, José, ao Paulo que este (mostrando a estampa) é Leal.*
 Al. – Paulo, este é Leal (MORAES, 1913, p. 13-15).

Moraes parte da observação de uma estampa e, pela palestra, questiona os alunos das coisas próximas de sua vida (animal de estimação), bem como exercita as situações comunicativas de saber o nome de alguém e a saudação. Segundo o autor, a partir da estampa “o alumno, como interlocutor e observador, adquire idéas por intuições bem sensíveis para relaciona-las em pensamento que exprime com satisfeita espontaneidade porque *vê para entender*⁷¹” (p. 15). Este trabalho inicial com a linguagem oral e a leitura deve durar duas semanas.

2º. passo

As doze primeiras lições de leitura devem ser dadas exclusivamente no quadro negro, “o campo de ação do mestre”, segundo João Köpke, citado por Moraes. O livro

⁷¹ Grifo do autor.

só deve ser entregue aos alunos quando a classe não tiver dificuldade em reconhecer e ler as sentenças escritas no quadro.

Ensina Miss Arnold:

É muito mais difícil às crianças a leitura de páginas impressas, tendo em mãos o livro e “estando quietas nos seus lugares” do que ler no quadro o que a mestra acaba de escrever. Convém, por este motivo, que as crianças conheçam as poucas palavras que se encontram nas primeiras páginas do livro (MORAES, 1913, p. 16).

Supõe-se, que a criança deva reconhecer na cartilha as sentenças antes lidas no quadro negro, de um golpe de vista (sight-sentence).

Nas lições de leitura, os alunos formarão duas fileiras em frente ao quadro parietal. O professor colocará no quadro os retratos dos personagens da história. Moraes utiliza como exemplo a “história da maçã” da *Cartilha de Arnold*, página 11. Exibindo aos alunos uma maçã ou uma estampa da fruta, o professor escreve na lousa as frases formuladas pelos alunos sobre a lição, para que os mesmos leiam.

Como nas palestras do primeiro passo, o professor deve questionar os alunos acerca do que observam nas estampas e objetos. As respostas dos alunos são registradas no quadro negro para leitura. Moraes explica que a lição deve ser dada na forma de um diálogo. O conjunto de sentenças elaboradas pelos alunos formará uma “história”, que deverá ser lida na ordem em que foi produzida, na ordem inversa e em colunas, para memorização.

Após o trabalho com a leitura das lições até a página 11 da *Cartilha de Arnold*, os alunos podem começar a reconhecer as palavras contidas nas sentenças, de um golpe de vista (sight-words).

A fragmentação da sentença em palavras já é um começo de analyse, unico supportavel pelo espirito da criança nesta phase inicial da leitura.

Destacando da sentença as palavras, deixaremos juntas aquellas que se prendam intimamente: os demonstrativos aos nomes, os pronomes aos verbos. (MORAES, 1913, p. 19).

Moraes cita Arnold para explicar que as palavras menores (preposições, conjunções, preposições e artigos) são mais difíceis para a leitura, pois não possuem sentido para a criança. Desta forma, elas devem ser ensinadas junto aos nomes e aos verbos a que estejam associadas (p. 20):

Olha
Vermelha
Verde
Esta rosa
Vês
A jarra
na jarra
também é

No trabalho de reconhecimento das palavras, Moraes propõe estratégias variadas para despertar o interesse da classe. Uma delas é a de desafiar os alunos pra que leiam palavras em colunas, a fim de “subir e descer a escada sem tropeçar”. Os alunos que vencem o desafio escrevem seu nome no “quadro de vencedores”.

O professor deve organizar lições retrospectivas para leitura, elaborando outras frases com as palavras das lições já aprendidas. A fim de *metodizar seu trabalho*, professor deve organizar as lições retrospectivas em um caderno próprio.

3º. passo

As etapas anteriores prepararam os alunos para o hábito da leitura e o manejo de revistas ilustradas, fornecidas pelo professor para apreciação de estampas, lhes deu o hábito para manejar um livro. Neste momento, os alunos receberão a cartilha. Moraes enfatiza que “a distribuição do livro far-se-ha em caráter festivo, de modo que se grave sympathicamente no espirito da criança esse tão memoravel dia de sua vida” (p. 23).

Ornamente-se a classe, vibre por tudo e em todos uma nota de alegria. Escolha o professor uma historieta que possa empolgar a atenção de seu auditorio, leia-a em tom medio de voz (como sempre deve fazer) e suspenda a leitura no ponto mais interessante, manifestando aos alumnos a satisfação que sentiria si elles pudessem continuar a lêr o conto até o fim. Diga-lhes o valor do livro, o modo por que devem trata-lo, a virtude do asseio e cuidado, a fealdade das paginas em frangalhos, cheias de manchas e garatujas.

Graças aos exercicios anteriores no quadro negro, as crianças lerão com facilidade em dois ou três dias as doze primeiras lições (MORAES, 1913, p. 23).

As lições novas serão primeiramente dadas no quadro e, em seguida, no livro e os alunos deverão realizar a leitura silenciosa, antes de ler a lição em voz alta.

No terceiro capítulo, Moraes explica que o trabalho de análise deve ser posterior ao hábito da leitura. Este ocorrerá naturalmente, com a identificação do som inicial de cada palavra.

Depois de aprender o som de várias letras, o trabalho com as rimas é um recurso simples para ampliação o vocabulário dos alunos. O professor não deve pronunciar a nova palavra, pois o aluno deve identificá-la, sem auxílio, por semelhança com as demais (p. 26):

dia	cão	bola
pia	vão	rola
mia	tão	mola
tia	são	sola
via	pão	cola
ria	mão	gola

Neste exercício de reconhecimento de palavras por associação, poderão ser agrupadas palavras, observando suas variações em gênero, número e grau, prefixo, sufixo, radical e desinências (p. 27-28):

o gato	o gato	o gatão
os gatos	a gata	o gatinho
o pato	o pato	o patão
os patos	a pata	o patinho
olhando	escrevendo	etc
falando	bebendo	
cantando	lendo	
caixa	faca	rato
caixão	facão	ratão
caixinha	faquinha	ratinho
café	laranja	jaboticaba
cafeeiro	laranjeira	jabotucabeira
cafezal	laranjal	jaboticabal

De acordo com Moraes, o aluno deve começar desde cedo os exercícios de linguagem escrita, reproduzindo sentenças da lousa e do livro de leitura, descrevendo o que observam nas estampas, considerando-se secundário, neste momento, “o traçado de letrinhas bonitas”.

Na conclusão da obra, Moraes explica que os resultados obtidos pelo método analítico não são imediatos como o do método sintético. Nas palavras de João Köpke, apesar de ser mais trabalhoso ao mestre, o método analítico demonstra-se mais adequado ao espírito da criança.

4.2. Orientações da cartilha *Meu Livro – primeiras leituras*.

As edições localizadas da cartilha *Meu Livro – primeira leituras de accôrdo com o methodo analytico* traziam o prefácio da 6ª edição, no qual havia indicações de que a parte final de orientações para os professores só incorporou a obra após a publicação de *A Leitura Analytica*, em 1913. Na “Direcção” (páginas 137 a 142), constam as instruções que os professores devem seguir para o bom uso da cartilha:

No texto desta cartilha as lições aparecem devidamente concatenadas, dizendo cada uma de suas sentenças um pensamento á altura e ao sabor da compreensão infantil.

Por todo o livro, encontram-se numerosos “retrospectos”, nos quaes, com o aproveitamento de palavras já conhecidas nas lições anteriores, apparecem sentenças que a classe lerá com facilidade. Será bastante para esse resultado que *antes da leitura oral façam os alumnos a leitura silenciosa dos retrospectos*. Estas lições são compostas em typo de corpo menor.

No final de cada lição, encontra-se reproduzida em manuscripto, uma de suas sentenças que deve ser utilizada para a leitura da linguagem escripta. Preferiu-se o typo vertical porque, além de outras vantagens, é o que mais se aproxima da “lettra de fôrma”. A similhaça é tão grande, que o alumno mal percebe a transição.

O ensino da leitura por esta cartilha deve obedecer, para o seu bom exito, ao seguinte roteiro:

- 1º.) Palestras com os alumnos sobre o texto das doze primeiras lições;
- 2º.) Leitura das doze primeiras lições no quadro parietal;
- 3º.) Utilização do livro comprehendendo:
 - a) leitura da sentença;
 - b) fragmentação da sentença;
 - c) rimas e palavras similhaentes (MORAES, 1920, p. 142).

As instruções prosseguem de acordo com o que é apresentado em *A Leitura Analytica*, indicando os mesmos passos a serem seguidos e, no lugar das referências à *Cartilha de Arnold*, Moraes retira os exemplos de sua própria cartilha. Ao final, Moraes inclui as estratégias para análise das palavras nas sentenças (sight-words), publicadas em *A Leitura Analytica*.

4.3. Influências do método de ensino intuitivo

De acordo com o artigo 10 do decreto nº 248 de 16 de julho de 1894, que aprova o regimento interno das escolas públicas “o professor deverá ter em vista, principalmente, desenvolver a faculdade de observação, empregando para isso os processos intuitivos”. O artigo 4º do decreto nº 930 de 13 de agosto de 1904, que modifica várias disposições das leis em vigor sobre a instrução pública do Estado reforça adoção do método de ensino intuitivo:

O poder executivo fará a revisão dos programmas de ensino preliminar, de modo que a distribuição das materias se atenda ao desenvolvimento intellectual dos alumnos e se observem os principios do methodo intuitivo.

Segundo Valdemarin (1998), a implantação do método intuitivo no ensino brasileiro seguiu uma tendência da renovação pedagógica européia, motivada pelas transformações sociais, econômicas e políticas durante a transição para o regime republicano. De acordo com Vidal (2000, p. 498):

O trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo método intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”.

Valdemarin (2004, p. 107-8), ao analisar o manual de Delon & Delon⁷², nos oferece uma significativa descrição do método intuitivo:

Na concepção dos autores desse manual, o método intuitivo corresponde ao método experimental em uso nos níveis mais avançados de ensino, pois “a experimentação é um procedimento aperfeiçoado pela observação”. O caminho a ser seguido é progredir “da percepção à idéia, do concreto ao abstrato, à inteligência por meio dos sentidos, ao julgamento por meio de provas”. A lição intuitiva, posta em prática numa linguagem apropriada aos alunos, assume a forma de diálogo, com perguntas e respostas que provocam e dirigem atividade das faculdades intelectuais. “Sua característica distintiva, que é a própria característica geral do método, é partir da observação

⁷² Autores do manual *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les précédés de Pestalozzi et de Froebel*, publicado em 1913.

direta e imediata, para fazer as crianças raciocinarem na presença do fato observado.” (DELON & DELON, 1913, p. 12, trad. minha). Imagens, desenhos ou moldes são materiais auxiliares que o método intuitivo emprega com bom proveito para realizar seus objetivos.

O método de ensino aí descrito pode ser sintetizado com dois termos, observar e trabalhar, segundo os autores, já aceitos por todos. Observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar implica a adoção de uma descoberta genial creditada a Fröebel, que consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir. Tanto o trabalho fröebeliano quanto o trabalho em geral consistem numa ação do ser humano sobre a natureza e sobre a matéria, isto é, na criação de objetos relacionados aos desejos e ao pensamento, concretizados na atividade transformadora por excelência, isto é, o trabalho. O trabalho na infância, por sua vez, consiste na expressão de um pensamento, ainda incipiente, por meio das construções reduzidas, feitas com material adequado a esta faixa etária. Por isso, todas as atividades propostas devem motivar o aprimoramento da observação e da inteligência consistindo em imitações das formas e objetos existentes no cotidiano da criança: os jogos com sólidos, cubos, prismas, bastões, tábuas, anéis, mosaicos etc. permitem reproduzir construções, móveis e utensílios familiares, aliados ao prazer na aprendizagem.

O manual de Norman Alison Calkins, *Primeiras lições de coisas*, traduzido e adaptado por Rui Barbosa em 1886 é considerado por Valdamarin (1988) um marco significativo da implantação do método intuitivo no ensino brasileiro. Em Mortatti (2000) temos a referência de que Theodoro de Moraes traduziu *Palestras Pedagógicas*, de William James e *Lições de Coisas*, de E. A. Sheldon, em 1917, ambos editados pela Tipografia Siqueira.

Segundo Hippeu (apud Bastos, 2002, p. 82), *Lições de Coisas* de E. A. Sheldon é um manual graduado de instrução elementar, “destinado a exercitar o sentido e desenvolver as faculdades intelectuais dos alunos”. Por esta indicação, deduz-se que a obra de Sheldon tratar-se de um material sobre o método intuitivo e, pelo fato de ter sido traduzido por Moraes, possivelmente influenciou suas produções. Além disso, comparação entre análise de Valdamarin (2004) sobre os manuais de Delon & Delon e Calkins com as orientações prescritas por Moraes aos professores em relação ao ensino da leitura pelo método analítico, reforça a hipótese de que Theodoro de Moraes foi fortemente influenciado pelas diretrizes que norteiam o ensino intuitivo.

Em *A Leitura Analytica* (1913) verificamos a grande importância que assume a observação para o aprendizado da linguagem oral e escrita, assim como a própria dinâmica das aulas, na forma de palestras, estabelecidas por meio de perguntas e respostas, num diálogo dirigido pelo professor. Os objetos e as imagens são o ponto de partida do conhecimento. Em Moraes (1913) constatamos que todas as aulas partem da visualização de um objeto ou de uma estampa associada à lição a ser estudada. No caso de histórias, os personagens também são representados por meio de ilustrações visíveis aos alunos, para que sejam estabelecidas relações entre o que é visto com o que é contado.

Valdemarin (2004) descreve a lição com a bola presente no manual Delon & Delon. A bola também é objeto nas lições de Moraes (1920). Nas orientações da cartilha *Meu Livro – primeiras leituras*, há o exemplo da palestra de uma das primeiras aulas, onde aparece a estampa da bola. Algumas considerações expostas pela autora sobre a lição com a bola - sua forma, seu uso e suas características – são verificáveis na palestra de Moraes:

Prof. – (mostrando a bola) – Que é isto?

Al. – Isso é uma bola.

Prof. – De que cor é a bola?

Al. – A bola é amarela.

Prof. – Que podemos fazer com a bola?

Al. – Podemos jogar a bola.

Prof. – E que faz a bola quando a jogamos?

Al. – A bola corre.

Prof. – E se a jogarmos com força?

Não sabem? Pois vejam o que ella faz (deixe o professor a bola cahir sobre o soalho). Ah? Muito bem! Sabem agora, não é assim? Diga lá você, Renato.

Al. – A bola salta primeiro e depois corre.

Prof. (levantando a bola) – Que é que vossês vêem? fale você, João Gomes.

Al. – Eu vejo a bola (MORAES, 1920, p. 137).

A atenção e a utilização dos sentidos (visão e tato) para a interpretação de objetos familiares à criança são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, como podemos observar na palestra acima. A observação é o ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O aluno exercita a linguagem descrevendo aquilo que observa.

Em Calkins (apud VALDEMARIN, 2004), aquilo que já é conhecido é a ponte para novos conhecimentos. Esse pressuposto também pauta a organização das lições de retrospecto nas obras de Moraes.

Valdemarin (2004), na análise do manual de Calkins, retoma um dos aspectos mais marcantes das orientações de Moraes quanto à relação entre a fala e a escrita. A fala está vinculada à escrita e pela fala a criança organiza sua produção escrita, sistematiza a composição das frases em palavras e fonemas, compreende o emprego das classes gramaticais e o conteúdo das leituras.

Apesar de muitas semelhanças, os passos do ensino de leitura pelo método intuitivo diferenciam-se em alguns aspectos das etapas estabelecidas do ensino pelo método analítico. De acordo com Calkins, o ensino da leitura pelo método intuitivo prevê três momentos. Em primeiro lugar, a partir da observação de objetos, deve-se estimular o diálogo entre as crianças, a fim de construir uma lista de palavras que serão decompostas em sons e letras para, então, associar letras e sons semelhantes.

Em seguida, a criança iniciará o uso do livro de leitura, sendo ensinada a manuseá-lo, sem que sejam abandonadas as atividades no quadro negro. Para exercitar a leitura nesta etapa, deverão ler as palavras em ordem salteada e as frases em ordem inversa. Por fim, a criança deve exercitar a exposição de fatos e pensamentos apresentados no texto, lendo-os com entonação e recontando a narrativa com suas palavras.

No ensino da leitura pelo método analítico descrito por Moraes, o professor parte da estampa ou objeto para sua palestra com os alunos, induzindo a expressão oral. Em seguida, são trabalhadas as sentenças e as palavras, as quais serão analisadas em seus sons e letras, para em seguida serem novamente reunidas, a fim de formar novas palavras e frases.

Ao final deste capítulo, diante do conhecimento sobre as grandes questões educacionais do período, acredita-se que a experiência de Theodoro de Moraes no magistério primário e como inspetor pode tê-lo inspirado na autoria de livros didáticos voltados tanto para alunos como para professores.

Capítulo IV – *Cartilha do Operario*, forma e conteúdo

Nesta pesquisa, a *Cartilha do Operario* é entendida como objeto e fonte, pois oferece informações significativas em relação à análise de sua materialidade e na compreensão da sua função enquanto uma estratégia oficial, responsável pela divulgação dos programas e métodos de ensino adotados pela Diretoria Geral de Instrução Pública no período republicano. Em um primeiro momento, será feita uma análise da *Cartilha* em relação aos aspectos de sua materialidade (capa, folha de rosto, disposição das lições e estampas)⁷³. Em seguida, será feito um estudo comparativo dos conteúdos veiculados na *Cartilha do Operario* com o Programa de Ensino das Escolas Noturnas (decreto n. 1915 de 19 de julho de 1910).

Durante a coleta de fontes em arquivos, tentou-se localizar a primeira edição da *Cartilha do Operario*, mas não se obteve êxito. Diante disto, assumiu-se o risco de fazer uma análise pela segunda edição de 1924, sabendo que poderia haver diferenças da primeira edição em relação à segunda⁷⁴. Uma outra informação importante que não conseguiu ser verificada refere-se à tiragem da *Cartilha*.

1. Capa, contracapa e folha de rosto

A análise da *Cartilha* terá como ponto de partida a sua materialidade, enfocando formato, capa e contracapa e folha de rosto.

Cartilha do Operario tem um formato pequeno (7,6 X 11,2 cm) e conta com 106 páginas. Possui capa cartonada com uma ilustração colorida (azul, amarela, branca e preta). Na contracapa, há a indicação de que esta publicação é destinada aos alunos do 1º ano e vendida a 2\$500. Assim como na *Cartilha Meu Livro*, nas últimas páginas da *Cartilha do Operario* (páginas 103 a 106) há uma parte intitulada “Direcção”, onde constam as instruções aos professores sobre o uso da *Cartilha*.

⁷³ A análise da materialidade foi utilizada na mesma perspectiva de Biccas (2001).

⁷⁴ Comparando algumas edições das *cartilhas Meu Livro – primeiras leituras* (9ª, 21ª, 23ª, 55ª e 60ª) e *Meu Livro – segundas leituras* (10ª, 22ª e 33ª) e dos livros de leitura *Sei Ler: primeiro livro* (1ª, 5ª e 49ª), *Sei Lêr- leituras intermediárias* (1ª e 2ª), *Sei Lêr- segundo livro* (1ª, 11ª e 94ª), temos indícios de que as obras de Moraes não sofreram alterações significativas em seu conteúdo. Em relação à materialidade das obras, foi possível constatar algumas modificações das capas e contra-capas, o que ocorreu, provavelmente, graças às mudanças de tipografia e editora, ao longo da publicação de suas edições. A partir desta constatação, acreditamos que, se houveram alterações entre a primeira e a segunda edição da *Cartilha do Operario*, as mesmas não sejam tão marcantes.



Figura 8: Capas *Cartilha do Operário*, 1924 e *Leituras do Operário*, 1928 (CPP)

Para análise da *Cartilha do Operário* (2ª edição, 1924), recorreu-se, em alguns momentos, à aproximação desta ao livro *Leituras do Operário* (1ª edição, 1928). Esta comparação torna-se pertinente, inicialmente, por serem as duas obras do mesmo autor publicadas em seqüência, para um mesmo público – adolescentes e adultos operários. Durante a pesquisa, outros indícios reforçaram a hipótese de que estas obras seriam produções graduadas e seqüenciais:

- a) *Cartilha do Operário* é o VIII volume da “Coleção Caetano de Campos” e *Leituras do Operário* é o IX volume da mesma coleção;
- b) Na folha do rosto da primeira edição de *Leituras do Operário* consta que o livro era destinado a alunos do primeiro ano⁷⁵. Contudo, na contracapa das duas obras há a divulgação da lista de títulos a venda da coleção “Caetano de Campos”, na qual há a indicação da *Cartilha do Operário* para o primeiro ano do ensino primário e de *Leituras do Operário* para segundo ano.

⁷⁵ Como localizamos apenas a primeira edição de *Leituras do Operário*, não foi possível verificar se a indicação para o 1º ano permaneceu nas edições posteriores.

Na ilustração da capa *Cartilha do Operário* há uma imagem em três planos: no primeiro, um maquinário industrial; no segundo, um guindaste a frente de uma fábrica e; ao fundo, no terceiro plano, uma empresa com altas chaminés, de onde sai fumaça. Na capa de *Leitura do Operário* há um homem e um rapaz, próximos, um olhando para o outro. Os dois seguram ferramentas: o homem, uma chave de boca e o rapaz uma marreta. Eles estão atrás de uma máquina (serra) e ao lado de uma bigorna.

O plano de fundo das capas das duas obras traz a mesma referência: uma empresa com altas chaminés, de onde sai fumaça. Estas capas trazem, na relação entre imagem e texto, os primeiros indícios ao leitor de que estes materiais foram elaborados para adolescentes e adultos operários.

A contracapa há uma divulgação da coleção “Caetano de Campos” de livros didáticos para os quatro anos do ensino preliminar, publicados pela Tipografia Siqueira, com o nome das obras e os preços. Consta a divulgação de *Meu livro – primeiras leituras*, *Cartilha do Operário* e *Minhas Taboadas*, obras de Theodoro de Moraes.



Figura 9: Folhas de rosto *Leituras do Operário*, 1928 e *Cartilha do Operário*, 1924 (CPP)

Na folha de rosto de *Leituras do Operário*, o subtítulo traz informações sobre onde este material teria circulado: “para escolas profissionais, lyceus e cursos noturnos”. Na folha de rosto da *Cartilha do Operário*, o subtítulo da obra traz informações sobre seu objetivo, seu meio (método) e para quem ela é destinada: “para o

ensino da leitura, pela processuação do methodo analytico, aos adolescentes e adultos”.

A folha de rosto da *Cartilha do Operario* ainda tem uma nota sobre o curso realizado por Moraes na Escola Normal de São Paulo, provavelmente, buscando validar sua experiência como normalista na sessão masculina da Escola Isolada anexa à Escola Normal da Capital. Essa informação talvez seja um mecanismo de assegurar a qualidade da *Cartilha*, pois seu autor concluiu seu curso secundário em uma das mais importantes instituições educacionais de São Paulo, no que se refere à formação docente no início do século XX.

2. As lições da Cartilha

Não é explícita na *Cartilha* uma delimitação clara das lições. Seus textos são curtos, quadros e esquemas com frases, palavras e letras são dispostos sem organização aparente e não há enunciados que esclareçam o que deve ser feito em cada atividade. É na parte da “Direcção”⁷⁶ que o leitor/professor consegue ter a compreensão do conjunto da obra, a finalidade de cada lição e como desenvolvê-las, de acordo com a proposta do autor.

Para realizar a análise da *Cartilha*, foi estabelecido o critério de delimitação das suas lições a partir dos assuntos tratados em suas estampas e textos. Foi construído um quadro esquemático que compreende o conteúdo da *Cartilha* em 59 lições e dois anexos e a “Direcção”, partindo do pressuposto de que cada lição, de uma maneira geral, segue a seguinte disposição: estampa, texto, sentença em letra cursiva (caligrafia vertical) e exercícios. Esse quadro está no anexo III.

3. Estampa

As estampas são recursos fundamentais para o ensino da leitura pelo método analítico, uma vez que ele parte da observação direcionada para a organização dos atos de fala e escrita. De acordo com as orientações de Moraes na própria *Cartilha*

⁷⁶ Estas orientações são tratadas com maior profundidade no item 4 neste capítulo, durante a análise dos exercícios da *Cartilha*.

(“Direcção”), as estampas e os objetos são o ponto de partida de cada lição, pois eles introduzem o tema para as palestras dialogadas entre professor e alunos.

De uma maneira geral, as estampas da *Cartilha do Operário* (assim como os temas tratados em suas lições) estão relacionadas com o universo operário. São ilustrações sobre diversas profissões dos operários da época (pedreiro, marceneiro, ferreiro, pintor, sapateiro, padeiro, chapeleiro, etc.); dos locais onde os operários trabalham (fábricas e oficinas); dos instrumentos utilizados nas diferentes profissões (tear, serra, martelo, forno, tesoura, etc.); dos produtos do trabalho dos operários (chapéus, sapatos, pães, couro, etc.) e; das matérias-primas utilizadas na fabricação desses produtos (algodão, pele de animais, pedras, ferro).

Um segundo agrupamento de estampas aborda a temática do corpo humano e um último bloco de estampas refere-se aos aspectos das relações sociais, as quais abordam os prejuízos do consumo do álcool, a importância do trabalho, do patriotismo e do estudo. Neste sentido, percebe-se a influência do método intuitivo, no qual a imagem tem um lugar de destaque para o processo de ensino-aprendizagem.

As estampas exercem duas funções principais no corpo da *Cartilha*. A primeira é a de iniciar cada lição, sendo posicionadas antes do texto, de forma que o aluno se atenha, primeiramente, à estampa, para, em seguida, compreender o texto proposto. As estampas que abrem as lições são sempre maiores, ocupando de $\frac{1}{4}$ de folha a uma página (variações entre 3x3 cm e 6x10 cm, aproximadamente). Das estampas coloridas impressas na *Cartilha*, todas fazem parte deste conjunto.

A segunda função das estampas na *Cartilha* é a de ilustrar os exercícios de leitura, análise de palavras e construção de sentenças. Essas estampas são menores (cerca de 1,5x 1,5 cm) e ilustram as palavras tratadas nos exercícios, o que motiva a *leitura pela imagem*. Aqui, podemos retomar a importância do desenho para os métodos analítico e intuitivo, no que tange o ensino da linguagem: pelo desenho, o aluno realiza o primeiro registro da palavra para então associá-lo às letras, que serão, posteriormente, lidas e escritas.

Nas 98 páginas da *Cartilha* destinadas às lições (p. 3 a 101), há um total de 147 estampas (125 se considerarmos apenas as lições), com a ressalva de que 21 páginas não possuem estampas (págs. 6, 9, 11, 14, 23, 31, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 45, 49, 50, 77, 78, 79, 88, 100 e 101). A tabela quantitativa está no anexo IV e especifica a concentração de estampas por lição da *Cartilha*.

a) Estampas relacionadas aos textos das lições

Moraes (1913), afirma que o aluno deve aprender a observar e pensar por si mesmo. Na *Cartilha do Operário*, as estampas abrem quase todas as lições, o que reforça o primeiro movimento de observar para, em seguida, ler. Das 59 lições da *Cartilha*, apenas nove não tiveram a estampa impressa antes do texto. Essa organização retoma a importância da observação para a aquisição da linguagem, segundo o que propõe o método analítico.

A lição da *Cartilha do Operário*, conforme pode ser observada abaixo, é um modelo de estampas relacionadas ao texto. Na estampa aparece um operário marceneiro. Sua roupa e os instrumentos que traz em uma das mãos servem para identificá-lo. O texto que aparece abaixo desta imagem está completamente relacionado a ela.



Figura 10: *Cartilha do Operário*, 1924, p.3 (CPP)

Nove lições da *Cartilha* não receberam estampas⁷⁷, iniciando-se pela lição 23 (p. 37). É importante destacar que, de acordo com Moraes, a fase de preparação inicial da alfabetização vai ser objeto das doze primeiras lições. A utilização de ilustrações na abertura de todas as lições iniciais da *Cartilha* e o fato de haver ausência de ilustrações em lições a partir da lição 23 indica que a esta altura, os alunos já não necessitam de

⁷⁷ Lições 23, 25, 27, 29, 33, 45, 46, 47 e 53

tanto rigor no que se refere à imagem, à observação, conforme pode ser observado na figura 11.

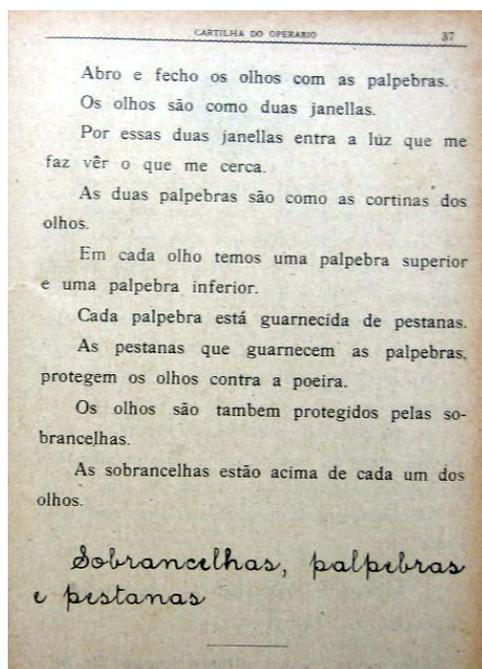


Figura 11: *Cartilha do Operário*, 1924, p.37 (CPP)

Apesar da ausência da estampa na lição 33 (p.54), sua disposição em página aberta da *Cartilha*, possibilita o uso da estampa da lição 32 (p. 55), pois o tema das duas é o mesmo.



Figura 12: *Cartilha do Operário*, 1924, p.54-55 (CPP)

As estampas que iniciam as lições, em sua maioria, estão diretamente associadas ao conteúdo do texto, contudo, há algumas situações em que a estampa apenas faz uma *alusão metonímica* (relação entre as partes com todo) ao conteúdo textual, não se remetendo a ele diretamente.

Este é o caso das lições 21 e 26. A lição 21 (p. 33) traz a estampa de um homem nu, em pé, provavelmente um índio ou um guerreiro, enquanto que o seu texto trata da divisão do corpo humano em cabeça, tronco e membros e da cabeça em crânio e face. A lição 26 (p. 42) apresenta a estampa do crânio humano (face) e mostra um texto sobre a dentição nas fases da vida.

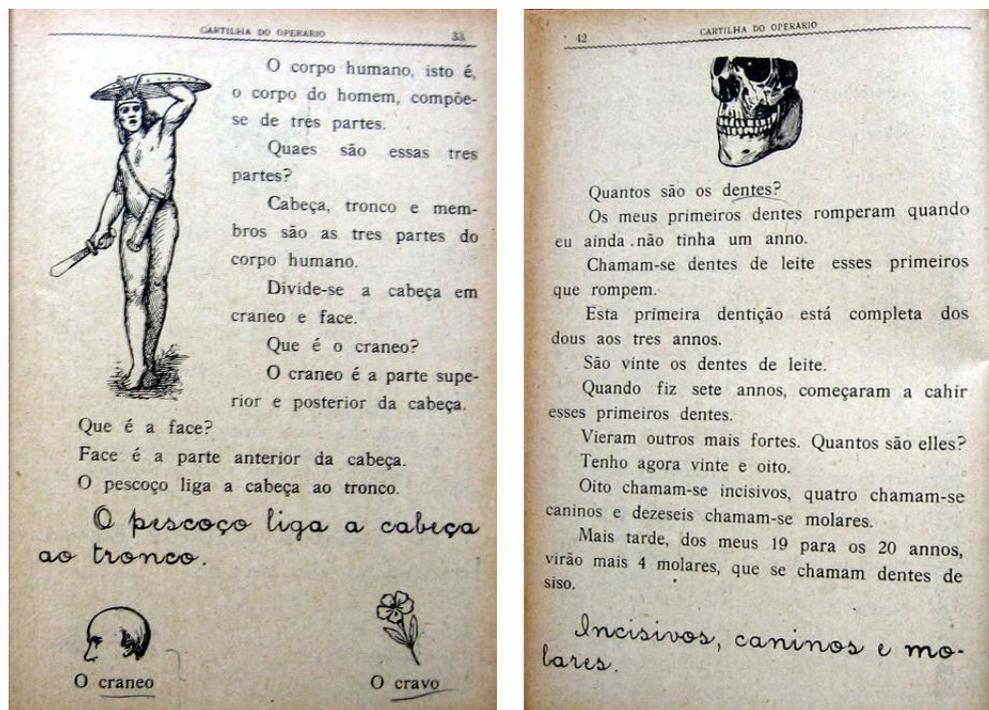


Figura 13: *Cartilha do Operário*, 1924, p.33 e 42 (CPP)

É também o caso das lições 28 e 30. A lição 28 (p. 48) traz a estampa de uma estátua grega, enquanto seu texto trata das partes do corpo: cabeça, pescoço, tronco, quadris e região lombar. A lição 30 (p. 50) traz a estampa de um homem seminú, em pé, enquanto que o texto trata da perna e sua extensão (coxa, perna pé e dedos), descrevendo o pé e indicando as atividades que com ele realizamos (andar, correr e saltar).

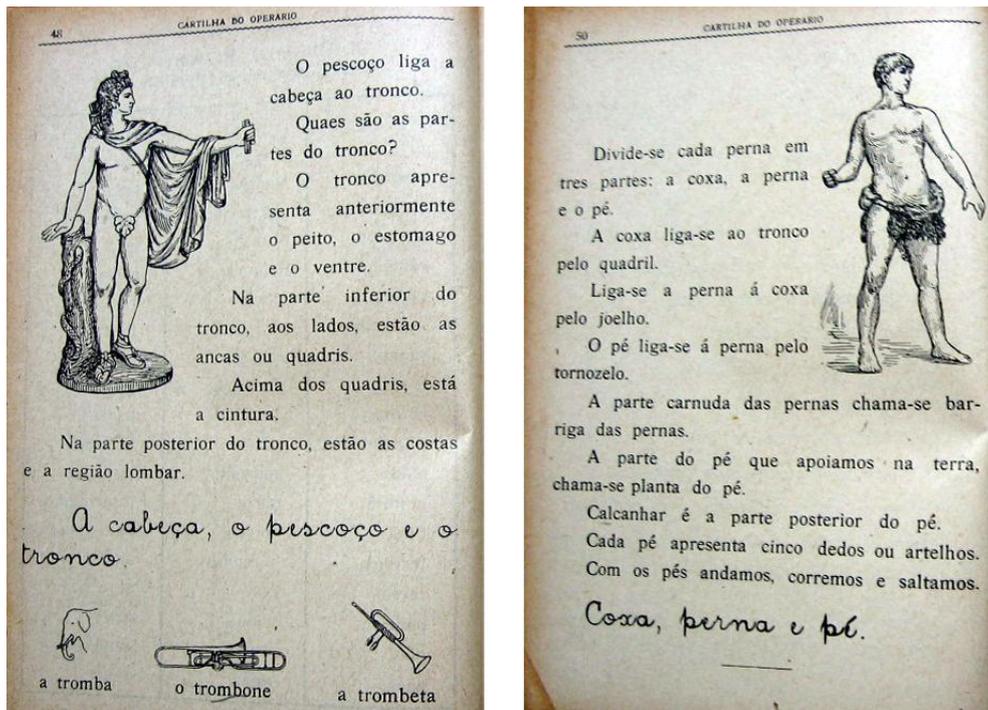


Figura 14: *Cartilha do Operário*, 1924, p.48 e 50 (CPP)

A seguir, destacam-se três formas em que as estampas aparecem da *Cartilha* de maneira diferenciada: a) três lições que apresentam estampas coloridas; b) uma lição da que traz duas estampas, uma no início e outra ao final do texto e, c) uma lição em que a estampa ocupa uma página inteira.

- Três lições com estampas coloridas



Figura 15: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 58, 61 e 62 (CPP)

É importante enfatizar a qualidade de produção da *Cartilha* quando se observa a utilização de cores em estampas de três lições diferentes. Do ponto de vista do ensino intuitivo, estes elementos são significativos no que se refere ao enriquecimento das imagens utilizadas.

- Uma lição com duas estampas

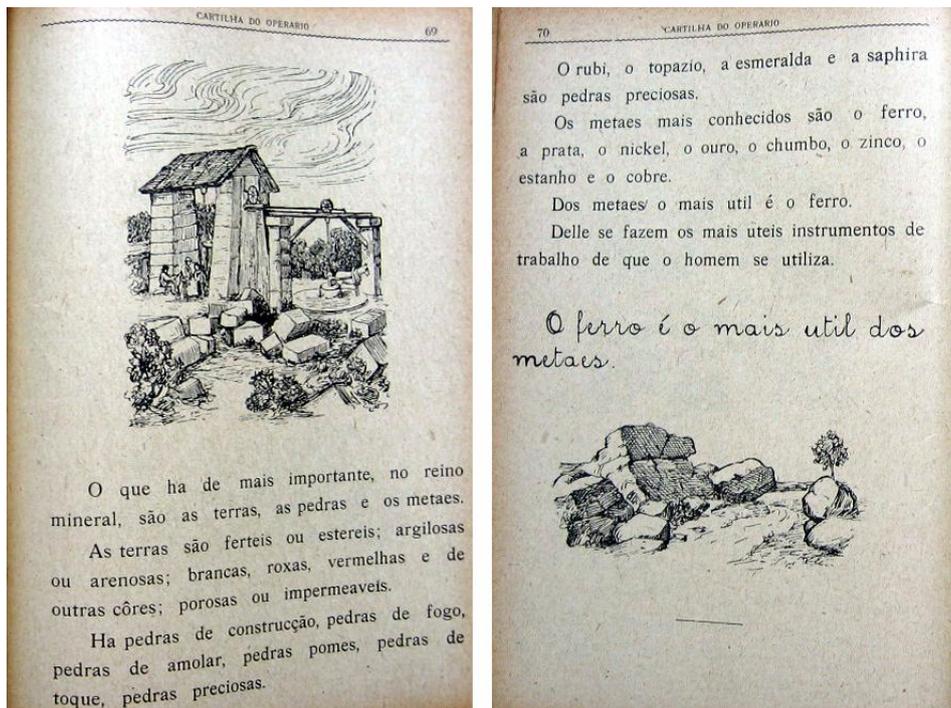


Figura 16: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 69-70 (CPP)

O recurso utilizado somente na lição 41, ou seja, utilizar duas estampas para o mesmo tema, toma a função de focar a imagem geral que se quer mostrar. A imagem que abre a lição parece ser uma área de mineração e o texto aborda o tema do reino mineral, fazendo uma caracterização geral. A lição é finalizada com uma frase manuscrita em destaque “*O ferro é o mais util dos metaes*”. Logo em seguida, aparece uma ilustração de rochas, de onde pode ser extraído o minério de ferro.

- Estampa de página inteira

A figura 17 apresenta uma cena de desagregação do lar e da família, em que o homem alcoolizado vandaliza sua própria casa, quebrando móveis e utensílios domésticos. Uma mulher sai pela porta com sua filha no colo e o filho maior procura fugir.

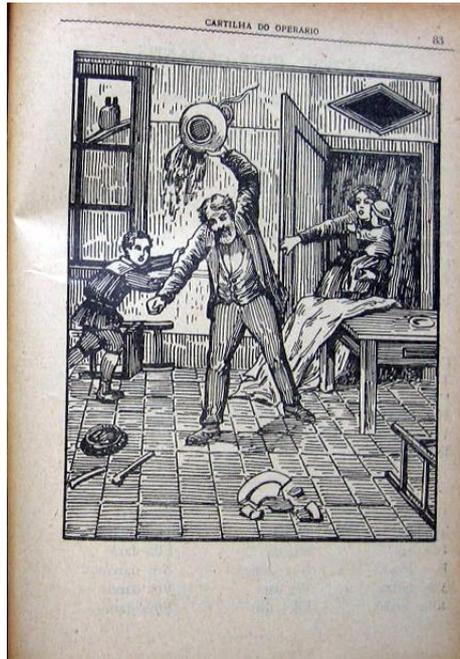


Figura 17: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 83 (CPP)

Esta estampa, em relação às demais possui uma singularidade por ser a única que ocupa uma página inteira da *Cartilha*, portanto em destaque. Ela aparece nas páginas de uma lição que tematiza os problemas do alcoolismo para a sociedade, para o trabalho e para a família. Esta lição tem quatro páginas e a estampa aparece no final, o que pode demonstrar uma intencionalidade de impactar os leitores no sentido de complementar a mensagem moralizadora do texto escrito.

De acordo com Hall (1991), este tipo de gravura foi muito utilizado pelos evangélicos no século XIX para moralizar os pobres e também como uma representação de como o álcool pode degenerar uma família operária.

b) Estampas relacionadas aos exercícios das lições

Das 59 lições da *Cartilha*, 34 trazem exercícios de leitura e análise de palavras e de completar sentenças. Nestes exercícios, as estampas têm a função de representar as palavras a serem estudadas, possibilitando a leitura pela associação visual.

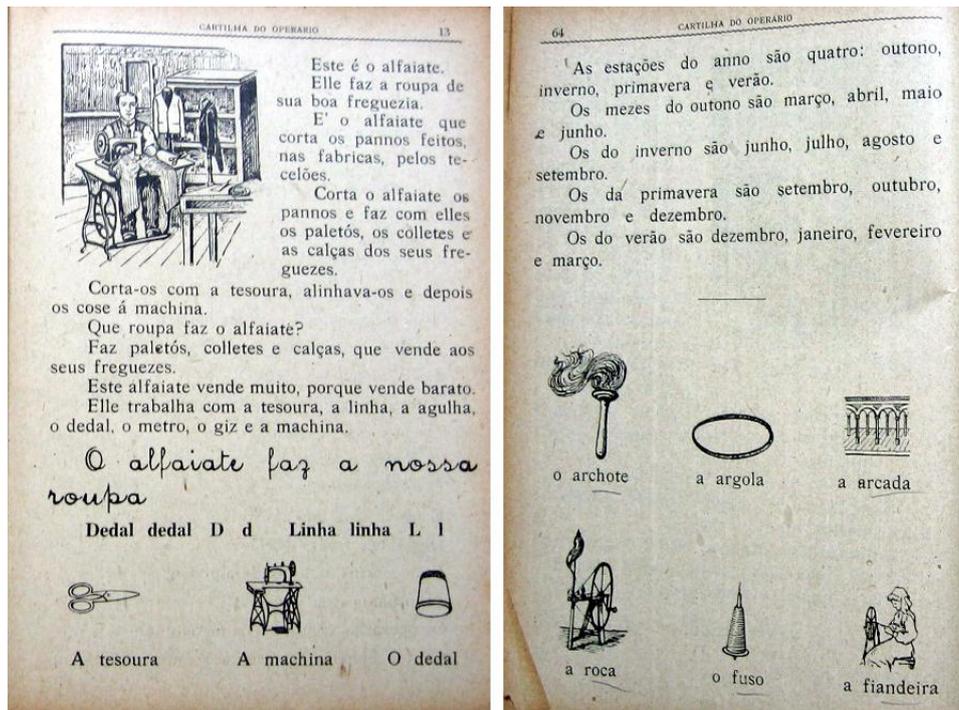


Figura 18: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 13 e 64 (CPP)

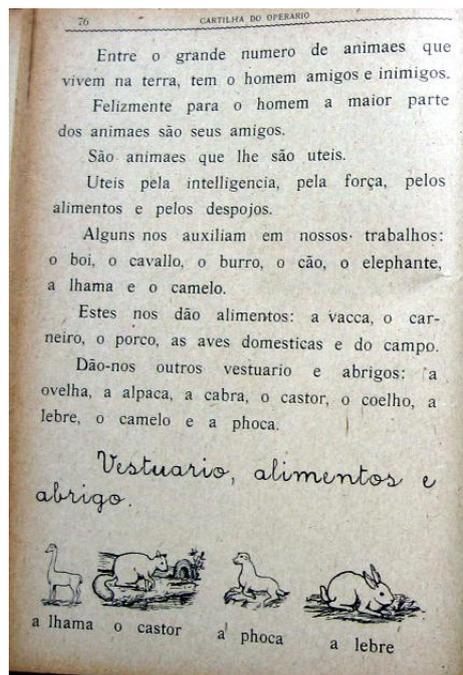


Figura 19: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 76 (CPP)

No caso da lição 45 (p. 76), não há estampa anterior ao texto e, abaixo da frase em caligrafia vertical, tem um exercício de palavras ilustradas com estampas menores. Como as palavras do exercício retomam o tema tratado no texto (animais úteis ao homem), estas estampas, por aproximação, também ilustram o texto da lição.

Conforme já foi anunciado anteriormente, a *Cartilha* possui dois anexos. No anexo 1, aparece um quadro de sons iniciais das palavras que reúne 24 estampas (foto abaixo). O quadro dispõe, em seqüência horizontal: a estampa, o nome da estampa e as letras iniciais da palavra (maiúscula e minúscula). O quadro apresenta as palavras em ordem alfabética, utilizando uma estampa e uma palavra para indicar o som inicial marcado por cada letra do alfabeto. As palavras que compõem esse quadro, em sua maioria, fazem parte das lições da *Cartilha*. São palavras relacionadas ao universo do operário adulto.

A colocação deste quadro ao final da *Cartilha* (p. 97-99), como um anexo, está de acordo com a proposta do método analítico, pois a fragmentação da palavra até o nível do fonema/letra consiste em uma das etapas finais do aprendizado da língua. Desta forma, o quadro adquire a função de apoio, um recurso para referência e pesquisa dos sons iniciais: primeiro o aluno observa a estampa que ilustra a palavra, em seguida associa a estampa à palavra e, por fim, relaciona a letra inicial ao som que ela produz.

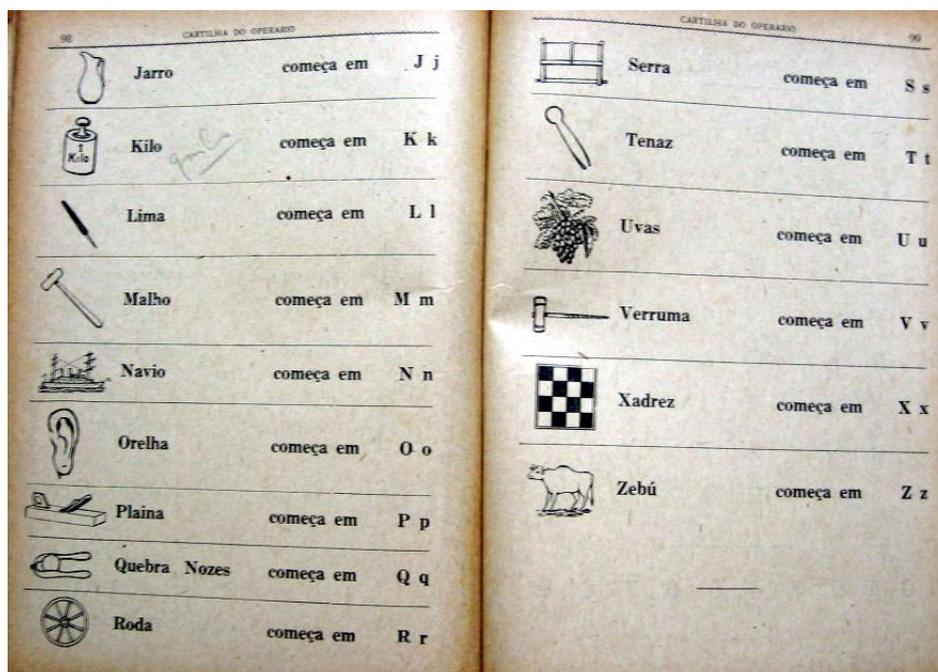


Figura 20: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 98-99 (CPP)

c) Da estampa para o texto ou do texto para a estampa?

Esta questão permeou toda a etapa de análise das estampas. Em algumas lições, é perceptível que o autor parte da estampa para construir seu texto, como no caso da lição 36, sobre o algodoeiro.

Em outras situações, o texto parece ter sido elaborado antes de ser associado à ilustração e, neste caso, a estampa não dá conta do assunto proposto. É o que acontece na lição 6, sobre os tecidos, que emprega a mesma ilustração do algodoeiro, em preto e branco.

Acredita-se que esta dificuldade em ter de produzir textos para uma estampa ou de não ter disponível uma estampa que se aproxime ao tema da lição, trata-se de uma questão da produção editorial dos materiais didáticos do período. Quais recursos tinham as tipografias de 1920 para a confecção deste tipo de material? Até que ponto o autor podia organizar seu material e quais limites ele tinha de enfrentar, impostos pelas restrições gráficas? Estas questões ainda estão em aberto e necessitam de investigação.

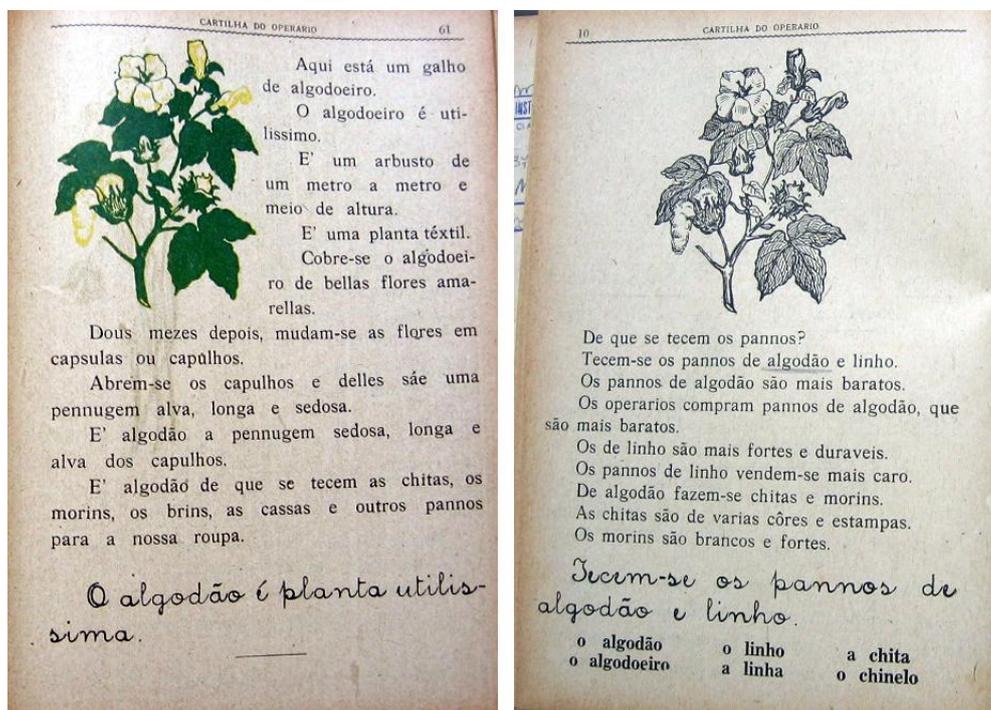


Figura 21: *Cartilha do Operário*, 1924, p.61 e p. 10 (CPP)

4. Conteúdo temático e programa de ensino

4.1. Leitura e Linguagem: os programas de ensino para escolas e cursos noturnos

Durante as investigações foram localizados dois programas que orientaram o ensino nas escolas noturnas, um estabelecido pelo decreto nº 248 de 26/07/1894, para ser utilizado tanto nas escolas preliminares como nas escolas noturnas e outro, estabelecido pelo decreto nº 1.915 de 19/07/1910 destinado especificamente às escolas noturnas. A comparação entre os dois programas destaca dois aspectos: a mudança da opção metodológica (do sintético para o analítico) e o interesse pela formação específica e adequada aos alunos operários.

a) Decreto n. 248 de 26 de julho de 1894

De acordo com o decreto n. 248 de 26 de julho de 1894, que aprova o regimento interno das escolas públicas, não há um programa específico para as escolas e cursos noturnos. Estes deveriam seguir o programa das escolas preliminares, com exceção das aulas de ginástica e maior ênfase ao estudo da geometria, direcionada à prática dos diversos ofícios:

Capitulo XI – Regimento Interno das Escolas Nocturnas

Artigo 90. O professor terá em vista, em taes cursos, ampliar o estudo da geometria, fazendo a explicação dos processos de desenho, empiricamente empregados nos diversos officios.

(...)

Artigo 93. O programma de ensino das escolas nocturnas será o mesmo das escolas preliminares, com exceção dos trabalhos manuaes, gymnastica e de todos os exercicios que não se adaptam á idade dos alumnos.

O programa das escolas preliminares, o ensino de leitura e linguagem ficou estabelecido pelo Decreto n. 248 de 1894 da seguinte maneira:

Quadro 1: Programa de leitura e linguagem das escolas preliminares (1894)

1º ano	
Primeira série	Segunda série
<i>Leitura.</i> <i>Escrepta.</i> – Cópia de palavras da lição de leitura. Letras do alfabeto e algarismos arabicos. Estes exercícos devem ser feitos no quadro negro pelo professor e copiados pelo alumno. <i>Exercícos oraes.</i> – Dialogos sobre os cinco sentidos.	<i>Leitura.</i> 1.º livro de leitura. <i>Soletração.</i> – Palavras de formação regular, dadas no quadro negro, no livro ou pedra. Exercícos oraes. Sentenças sobre cousas que usam, que vestem, que comem, etc. <i>Escrepta.</i> – Letras do alfabeto. Pequenas sentenças copiadas do quadro negro

2ª ano	
Primeira série	Segunda série
<p><i>Leitura</i> – Continuação do primeiro livro. Começar o segundo livro. Reconhecer e pronunciar os sons das letras em palavras de uma syllaba. Pequenas poesias recitadas em côro.</p> <p><i>Exercícios oraes.</i> Praticar palavras que exprimam qualidades das cousas, Qualidades opostas – Gráus de qualidades. – Palavras de acção no passado e no presentes.</p> <p><i>Escrepta.</i> – Ditar palavras faceis e mais tarde pequenas sentenças familiares. – Faceis e pequenas composições.</p> <p><i>Calligraphia.</i> Cadernos.</p>	<p><i>Leitura.</i> Continuação do “segundo livro”. Observar que o tom da leitura seja o mesmo da conversação. Atenção ás pausas. Ensaio sobre a significação das palavras do livro de leitura.</p> <p>Definição de objetos usuas. Leitura suplementar. Continuação dos exercicios da primeira série sobre sons.</p> <p><i>Exercícios oraes.</i> Palavras que mostram como se faz a acção. Palavras de localização. Palavras que dizem á duração do tempo. Palavras usadas em logar dos nomes. Palavras exprimindo quantidade e numeros. Palavras exclamativas e interrogativas. Formar sentenças e pequenas historias.</p> <p><i>Escrepta.</i> Ditas pequenas sentenças do “segundo livro”. Pequenas composições sobre assumptos communs.</p>
3º ano	
Primeira série	Segunda série
<p><i>Leitura.</i> – “Terceiro livro” com revista de pontuação. Uso particular das maiusculas. Dar a significação das palavras do livro ou de uso commum, definindo-as ou empregando-as em sentenças. Leitura suplementar. Recapitulação sobre sons e letras.</p> <p><i>Exercícios oraes.</i> Sentenças: formar pequenas sentenças sobre os objectos da sala de aula, da rua, da casa dos alumnos, extendendo estes exercicios a assumptos de outras aulas. Atenção á boa enunciação dos pensamentos.</p> <p><i>Escrepta.</i> – Dictar pequenos trechos expressivos para as creanças. Composição: escrever sentenças com palavras dadas e bem conhecidas. Pequenas historias lidas em classe com alguma antecedencia.</p> <p><i>Calligraphia.</i> Segundo e terceiro cadernos.</p>	<p><i>Leitura.</i> – Continuação do 3º livro. Continuar os exercicios sobre significação das palavras. Explicar o sentido figurado das palavras em exemplo do 3º livro. Primeiros exemplos de leitura expressiva de poesia. Decorar pequenos versos.</p> <p><i>Grammatica.</i> – Palavras que significam cousas. Palavras que significam qualidades ou limitação de cousas. Artigo. Pronomes. Palavras de acções e condicções de cousas. Adverbios. Preposições. Conjuncções. Interjeições.</p> <p><i>Escrepta.</i> – Continuação dos exercicios da 1ª série, com applicação a gramatica.</p> <p><i>Calligraphia.</i> Cadernos.</p>
4º ano	
Primeira série	Segunda série
<p><i>Leitura.</i> – Prosa e verso. Principio de elocução, regras e exercicios de cultura vocal. Leitura suplementar.</p> <p><i>Exercícios oraes.</i> – Grammatica: Revisão das partes do discurso com exercicios lexeologicos bem praticados. Variados exercicios de composição. Synonymos. Dicionarios.</p> <p><i>Exercícios oraes.</i> – Grammatica: Revisão das partes do discurso com exercicios lexeologicos bem praticados. Variados exercicio de composição. Synonymos. Dicionarios</p> <p><i>Exercícios escriptos.</i> Dictado. Composição livre. Reproduccões de assumptos de outras aulas. Cartas recibos facturas, etc.</p> <p><i>Calligraphia.</i> Cadernos.</p>	<p><i>Leitura.</i> – Continuação da 1ª.</p> <p><i>Grammatica.</i> – Elementos de syntaxe. Sentença simples e seus elementos. Ensaio de mudança de redacção de poesia em prosa. Algumas figuras de syntaxe.</p> <p><i>Exercícios escriptos.</i> – Composição, dictados e outros exercicios da primeira serie.</p> <p><i>Calligraphia.</i> – Cadernos.</p>

No programa de 1894, o ensino de leitura e escrita segue o método sintético: no primeiro ano inicia-se o ensino das letras e da soletração; no segundo, a leitura de palavras e pequenas sentenças; no terceiro, a escrita de sentenças com palavras conhecidas e; no quarto ano, escrita de composições livres e reproduções.

O uso do livro de leitura acontece na segunda parte do primeiro ano até o final do terceiro ano e, pelo programa, pode se tratar de uma série graduada em três volumes. Em relação à escrita, no primeiro ano, os exercícios são copiados do quadro para o caderno e, a partir do segundo ano, os alunos iniciam o uso dos cadernos de caligrafia.

O ensino da gramática segue o mesmo percurso proposto pelo método sintético, pois o aluno inicia a análise da língua por suas unidades menores, os sons (fonologia), para então iniciar o estudo das palavras e suas funções (morfologia) e, por fim, das orações (sintaxe). Neste programa, desde o segundo ano, os alunos aprendem a gramática por meio do estudo dos sons e das funções das palavras. No terceiro ano, o estudo morfológico tem continuidade e a nomenclatura gramatical é utilizada (artigo, pronomes, advérbios, preposições, conjunções e interjeições). No quarto ano os alunos iniciam o estudo da sintaxe.

b) Decreto n. 1915 de 18 de julho de 1910

Em 1910, decreto n. 1915 de 18 de julho regulamenta um programa específico para o ensino da leitura e da linguagem nas escolas noturnas. Diferentemente do programa de 1894, este não é disposto de forma seriada.

Os temas das lições da *Cartilha do Operário*, tratados em suas estampas e textos, seguem os programas de ensino estabelecidos pelo decreto n. 1.915 de 18 de 1910, que regulamenta as escolas noturnas para adultos. O programa das escolas noturnas é dividido em cinco matérias: Leitura e Linguagem, Aritmética, Lições Gerais, Educação Cívica e Moral e Desenho.

O programa de leitura e linguagem para as escolas noturnas é disposto em 15 itens que descrevem o método de ensino utilizado, os temas das aulas e os exercícios que o professor deve realizar para o ensino da leitura e da escrita.

PROGRAMMA DAS ESCHOLAS NOCTURNAS

Leitura e linguagem

1 – Exercícios de leitura elementar com auxílio do quadro-negro, onde as lições devem ser dadas em typo de letra de impressão e manuscrita.

Os exercícios práticos de linguagem devem ser feitos simultaneamente, desde o principio do curso, com as lições de leitura.

Antes de cada sentença da *Cartilha* ser lida no quadro negro, o professor entreterá uma ligeira palestra com os alumnos sobre as palavras de significação concreta que se encontrem nella ou, melhor sobre as causas, cujos nomes deseja ensinar, provocando a classe a se exprimir, por sentenças completas, sobre a sua fôrma, côr, partes, emprego qualidades, etc.

2 – Exercícios de leitura nas *Cartilhas* com reconhecimento das sentenças e vocabulos lidos no quadro-negro. Os mesmos exercicios no quadro com inversão da ordem dos vocabulos e sentenças da *Cartilha*.

3- Exercícios de leitura no quadro-negro de novas sentenças e vocábulos imaginados pelo professor.

4 – Formação de sentenças pelos alumnos sobre cousas que vêem, que usam, que vestem, que sem empregam no serviço domestico, no commercio, na industria, etc.

Nos exercicios de linguagem, quer oraes, quer escriptos, será de vantagem que o professor empregue ferquentemente os nomes de materias primas pertencentes aos tres reinos da natureza e que sejam de uso commum nas diferentes industrias, nas artes e officios, na agricultura, etc., de modo que as suas palestras possam sempre, por seu alcance pratico e instructivo, interessar a classe.

5 – Cópia a lapis no papel de palavras e sentenças de *Cartilha* ou escriptas pelo professor no quadro-negro.

6. Construcção de sentenças com palavras dadas pelo professor.

7 – Pequenos dictados.

8 – Respostas escriptas a questões formuladas pelo professor.

9 – Exercícios diversos para o emprego dos signaes de pontuação.

10 – Leitura corrente de assumptos que interessem ás classes operarias, com exercicios sobre o sentido das palavras e sentenças.

11 – Interpretação do assumpto lido, pelo professor e depois pelo alumno.

12 – Exercícios oraes e escriptos de linguagem combinada com lições de cousas, tratando-se principalmente das qualidades, emprego, uso e propriedade de corpos e objectos de uso frequente nas artes e industrias.

13 – Redacção de cartas simples e de recibos.

14 – Exercícios faceis de composição sobre factos relativos á familia, á sociedade, á vida operária.

15 – Reprodução de pequenos assumptos do livro de leitura. È de vantagem que no horário sejam consagradas algumas aulas por semana para a leitura suplementar, sendo escolhidos para tal fim livros que contribuam para a educação da vontade, onde sejam narrados os triumphos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida.

Em relação ao método de ensino, é visível a aproximação do programa aos passos estabelecidos pelo método analítico nos itens de 1 a 3. O item 4 orienta o professor ao emprego de palavras e sentenças relacionadas aos ofícios dos operários, locais de trabalhos, produtos fabricados e matérias-primas utilizadas, de modo a despertar o interesse da classe às “palestras”. Os itens 5 a 15 trazem estratégias a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, para o ensino da leitura e da escrita.

Sobre o tema das aulas, o programa indica o emprego de frases e palavras voltadas ao universo operário, a fim de que as “palestras” possam instruir e despertar o interesse dos alunos.

a) Temas das lições da *Cartilha do Operário* relacionados ao programa da matéria Lições Gerais para as escolas noturnas (1910)

O programa da matéria de Lições Gerais é organizado em 24 itens. Os itens de 1 a 13 tratam do estudo da geometria. A partir do item 14, são abordados temas variados e nestes é possível verificar a aproximação temática com as lições da *Cartilha do Operário*, como veremos no quadro a seguir:

Quadro 2: Programas de Lições Gerais e Lições da Cartilha do Operário

Programa das Escolas Noturnas (1910) Matéria: Lições Gerais	Lições da Cartilha do Operário Sentença de cada lição em caligrafia vertical
14 – Hygiene. – Idéa geral do organismo humano. – Influencia sobre elle exercida por tudo quanto o rodeia. – Perdas que experimenta o corpo. – Necessidade dos alimentos. – Digestão, circulação e respiração. – Hygiene destas funcções. – Secreções. (11 lições)	<p>Lição 21 (p. 33) - Trata da divisão do corpo humano em cabeça, tronco e membros e da cabeça em crânio e face. Sentença: <i>O pescoço liga a cabeça ao tronco.</i></p> <p>Lição 22 (p. 34) - Trata das partes do corpo associadas ao crânio: cabelos, olhos, nariz, bochecha, queixo, pescoço, garganta, nuca e orelhas. Sentença: <i>O cranio é uma caixa formada de ossos.</i></p> <p>Lição 23 (p. 37) - Trata dos olhos e das partes externas que o compõe: as pálpebras, as pestanas e as sobrancelhas. Sentença: <i>Sobrancelhas, palpebras e pestanas.</i></p> <p>Lição 24 (p. 38) - Trata-se da descrição detalhada das partes do olho humano: órbitas, esclerótica, íris e pupila. Sentença: <i>Olhos negros, pardos, azues e verdes.</i></p> <p>Lição 25 (p. 40) - Trata da boca e suas partes: maxilar, lábios, gengiva e dentes. Sentença: <i>Os lábios, as maxillas, os dentes.</i></p>

<p>Programa das Escolas Noturnas (1910) Matéria: Lições Gerais</p>	<p>Lições da Cartilha do Operario Sentença de cada lição em caligrafia vertical</p>
	<p>Lição 26 (p. 42) - Trata sobre a dentição nas fases da vida. Um dos trechos do texto traz referência sobre a faixa etária do público a quem a <i>Cartilha</i> é dirigida. "Mais tarde, dos meus 19 para os 20 annos, virão mais 4 molares, que se chamam dentes de siso". Sentença: <i>Incisivos, caninos e molares.</i></p> <p>Lição 27 (p. 45) - Trata das partes do dente: coroa, raiz do dente e alvéolo. Sentença: <i>Alvéolo, raiz, collo e corôa.</i></p> <p>Lição 28 (p. 48) - Trata das partes do corpo: cabeça, pescoço e tronco, quadris e região lombar. Sentença: <i>A cabeça, o pescoço e o tronco.</i></p> <p>Lição 29 (p. 49) - Trata do braço e sua extensão: antebraço, mão e dedos. Descreve a mão, o nome dos dedos e as funções da mão de pegar, atirar, empurrar e apalpar. Sentença: Braço, ante-braço e mão.</p> <p>Lição 30 (p. 50) - Trata da perna e sua extensão (coxa, perna, pé e dedos). Descreve o pé e indica as atividades que com ele realizamos de andar, correr e saltar. Sentença: <i>Coxa, perna e pé.</i></p> <p>Lição 47 (p. 78) - Trata de animais parasitas (piolhos, pulgas, percevejos, "trichinas" e solitárias), que se associam ao homem devido à falta de asseio em relação ao corpo e aos alimentos.</p>
<p>15 – Valor dos alimentos. – As bebidas. – O alcool; seu valor negativo como alimento, seus effeitos no organismo; sua influencia nos filhos de paes que delle abusam e como principal desorganizador da familia. – Perigos e inconvenientes que para a sociedade trazem as pessoas que delle abusam. – Os crimes, suicidios e numero de tuberculosos como consequencia do abuso do alcool.</p> <p>(3 lições)</p>	<p>Lição 48 (p. 80) - Explica que além das feras e dos parasitas, o álcool é um dos maiores inimigos do homem, independentemente de sua condição social.</p> <p>Lição 49 (p. 81) - Afirma que o álcool é uma desgraça para a humanidade maior que a guerra, a peste e a fome reunidas. O álcool envenena a inteligência e destrói o organismo, enchendo hospitais, hospícios, cadeias e asilos de mendigos.</p> <p>Lição 50 (p. 82-83) - Traz dados dos males provocados pelo alcoolismo para a sociedade, para o homem e sua família. "33% dos obitos, nos hospitaes, são de alcoolistas, pela accção directa do alcool no organismo. (...) 42% dos crimes que o homem commette, são por elle praticados no estado de embriaguez. (...) O ébrio é o carrasco da propria familia: rouba-lhe o pão, dá-lhe maus tratos e cobre-a de vergonha."</p>

<p>Programa das Escolas Noturnas (1910) Matéria: Lições Gerais</p>	<p>Lições da Cartilha do Operario Sentença de cada lição em caligrafia vertical</p>
<p>16 – O trabalho como fonte de saúde physica e moral e, portanto, como base da felicidade. – O somno: seu papel reparador. – Conselhos hygienicos a respeito de um e outro. – Vantagem do ar livre e da luz natural e abundante.</p> <p>(3 lições)</p>	<p>Lição 7 (p. 12) - O tecelão (personagem da narrativa) trabalha alegre e contente para ganhar dinheiro e sustentar sua família. Sentença: <i>O tear é a machina dos tecelões.</i></p> <p>Lição 9 (p. 15) - Faz referência ao trabalhador alegre, que canta em seu trabalho. Traz onomatopéias que indicam o barulho do trabalho na marcenaria: " Ric, rac! Toc, toc, toc! Ss, ssl!" Sentença: <i>Que alegre officina!</i></p> <p>Lição 55 (p. 91) - Trata do lazer nos dias de domingo, o passeio a pé pelo campo e ao cinema. Sentença: <i>Respiremos ar puro.</i></p>
<p>19 – Animaes uteis sob o ponto de vista de materia prima que fornecem aos diversos ramos da actividade humana: a lan, a sêda, o couro, a cêra, o chifre, o marfim, os oleos, etc.</p> <p>(4 lições)</p>	<p>Lição 35 (p. 59) - Explica como são preparadas as peles de animais em couro nos curtumes. Sentença: <i>A vacca, o bezerro e o carneiro.</i></p> <p>Lição 38 (p. 63) - Explica que há tecidos quentes e macios feitos de lâ tirada de carneiros e ovelhas. O pastor corta a lâ dos animais e a vende ao fabricante de tecido. Na fábrica, é lavada e fiada para fazer roupas, flanelas, cobertores, xales, tapetes, meias e paletós. Sentença: <i>A lâ é um pello quente e macio.</i></p> <p>Lição 43 (p. 72-73) - Diferencia animais domésticos, que vivem com o homem nas fazendas, vilas e cidades, dos selvagens, que vivem no campo, nas selvas e florestas. Sentença: <i>O cavallo, o boi e a vacca.</i></p> <p>Lição 45 (p. 76) - Trata dos animais amigos do homem, úteis para trabalho, alimentação e vestuário. Sentença: <i>Vestuario, alimentos e abrigo.</i></p>
<p>20 – Animaes nocivos. – Meios de os evitar e extinguir.</p> <p>(4 lições)</p>	<p>Lição 43 (p. 72-73) - Diferencia animais domésticos, que vivem com o homem nas fazendas, vilas e cidades, dos selvagens, que vivem no campo, nas selvas e florestas. Sentença: <i>O cavallo, o boi e a vacca.</i></p> <p>Lição 44 (p. 74-75) - Descreve as características dos animais selvagens do Brasil: a onça, a jibóia, o tamanduá e o peixe-boi. Sentença: <i>A onça, a giboia, o tamanduá e o manatim.</i></p> <p>Lição 46 (p. 77) - Animais ferozes e inimigos do homem: onças, leões, tigres, panteras e hienas. " Destas féras só as onças é que se encontram nas florestas do Brazil". Sentença: <i>As onças são menores que os tigres e leões.</i></p> <p>Lição 47 (p. 78) - Trata de animais parasitas (piolhos, pulgas, percevejos, " trichinas" e solitárias), que se associam ao homem devido à falta de asseio em relação ao corpo e aos alimentos.</p>

<p>Programa das Escolas Noturnas (1910) Matéria: Lições Gerais</p>	<p>Lições da Cartilha do Operario Sentença de cada lição em caligrafia vertical</p>
<p>21 – Vegetaes: sua utilidade. – Cuidado a dar ás plantas. – Preceitos agricolas sobre o plantio dos legumes, cereaes, do café, do algodão, da borracha, da canna, do cacau. (4 lições)</p>	<p>Lição 36 (p. 61) - Explica como o algodão, “pennugem alva, longa e sedosa” floresce no algodoeiro. Trata da sua utilização na fabricação de tecidos variados. Sentença: <i>O algodão é planta utilissima.</i></p> <p>Lição 37 (p. 62) - Descreve o planta do linho e o processo de extração do fio. Sentença: <i>O linho é uma planta têxtil.</i></p> <p>Lição 39 (p. 66-67) - Propõe ao aluno que imagine a situação real de trancar em um quarto, durante um ano, a ave, a pedra e a rosa. Ao final deste tempo apenas a pedra e a gaiola estariam da mesma forma, pois se tratam de corpos brutos. A ave e a rosa tratam-se de corpos vivos, que necessitam de alimento e água para sobreviver. Sentença: <i>Corpos brutos e corpos vivos.</i></p> <p>Lição 42 (p. 71) - Trata do vegetal (seiva, caule, ramos, folha, flores e sementes) e a importância da terra o para o crescimento das plantas. Sentença: <i>A terra é o prato da planta.</i></p>
<p>22 – Palestras sobre a fabricação do pão, do assucar, do papel, do vidro, do vinho, dos tecidos, etc. (14 lições)</p>	<p>Lição 3 (p. 5) -Faz referência ao formato dos chapéus (baixos, altos, duros e moles). Sentença: <i>Amo o trabalho.</i></p> <p>Lição 5 (p. 8) - Exalta a boa relação de trabalho entre os operários tecelões e faz referência à relação de prestação de serviço entre o tecelão e o sapateiro. Sentença: <i>Somos bons camaradas.</i></p> <p>Lição 6 (p. 10) - Compara os tecidos de algodão, linho, chita e morim em relação aos seus preços e qualidade. “Os operarios compram pannos de algodão, que são mais baratos”. Sentença: <i>Tecem-se os pannos de algodão e linho.</i></p> <p>Lição 8 (p. 13) - Faz referência ao trabalho do alfaiate com o tecido fabricado pelos tecelões e às ferramentas que utiliza em sua profissão (tesoura, linha, agulha, dedal, metro, giz e máquina de costura). Sentença: <i>O alfaiate faz a nossa roupa.</i></p> <p>Lição 10 (p. 17) - Trata das ferramentas utilizadas pelo marceneiro em sua profissão e do produto final de seu trabalho, os móveis. Sentença: <i>A serra, o martelo e a plaina.</i></p> <p>Lição 12 (p. 21) - Explica como são feitos as telhas e os tijolos de argila. Sentença: <i>Argila é o barro das telhas e tijolos.</i></p>

<p>Programa das Escolas Noturnas (1910) Matéria: Lições Gerais</p>	<p>Lições da Cartilha do Operario Sentença de cada lição em caligrafia vertical</p>
	<p>Lição 15 (p. 26) - : Trata do trabalho do "loceiro" e dos variados objetos que ele faz em sua oficina: vasos, potes, moringas, panelas, jarros, pratos e púcaros. Sentença: <i>O louceiro faz a louça.</i></p> <p>Lição 17 (p. 28) - Trata do trabalho do padeiro, feito em equipe. "Os padeiros trabalham com rapidez. Não perdem tempo". Sentença: <i>Os padeiros trabalham nas padarias.</i> Lição 31 (p. 53) - Explica como é feita a fabricação do feltro, "panno feito de pellos de coelho", e quais são as partes do chapéu (copa, fita, abra, debrum e forro). Sentença: <i>A copa, o forro e o fundo.</i></p> <p>Lição 32 (p. 54) - Apresenta as partes da botina: ponta, biqueira, talão, salto, sola, palmilha, atacadores, rosto e enfranque. Sentença: <i>A biqueira, a sola e o talão.</i></p> <p>Lição 33 (p. 55) - Descreve onde se encontram o talão e o enfranque no calçado. Sentença: <i>O talão e o enfranque.</i></p> <p>Lição 34 (p. 58) - Trata do couro, material flexível utilizado para fazer "botas, botinas, sapatos, luvas, arreios, rédeas, sellas, malas e outros objectos". Sentença: <i>O couro é flexível.</i></p> <p>Lição 37 (p. 62) - Descreve o planta do linho e o processo de extração do fio. Sentença: <i>O linho é uma planta têxtil.</i> Lição 38 (p. 63) - Explica que há tecidos quentes e macios feitos de lã tirada de carneiros e ovelhas. O pastor corta a lã dos animais e a vende ao fabricante de tecido. Na fábrica, é lavada e fiada para fazer roupas, flanelas, cobertores, xales, tapetes, meias e paletós. Sentença: <i>A lã é um pello quente e macio.</i></p>
<p>23 – Mineraes – O ferro, o carvão de pedra, o enxofre, o cobre, o chumbo, o zinco, a cal, etc. (2 lições)</p>	<p>Lição 40 (p. 68) - Trata dos três reinos da natureza; animas, vegetal e mineral. Sentença: <i>Mineraes, vegetaes e animaes.</i></p> <p>Lição 41 (p. 69-70) - Dá exemplos de seres do reino mineral: a terra e seus tipos (fêrteis, estéreis, arenosas, argilosas, brancas, roxas e vermelhas), as pedras e suas variedades (de amolas, pomes, de toque e preciosas) e os metais mais conhecidos (ferro, prata níquel, ouro chumbo, zinco, estanho e cobre). Sentença: <i>O ferro é o mais util dos metaes.</i></p>

Programa das Escolas Noturnas (1910) Matéria: Lições Gerais	Lições da Cartilha do Operario Sentença de cada lição em caligrafia vertical
24 – Da vida methodica, vantagens da distribuição acertada do tempo – Bôa administração do dinheiro, a economia; caixas economicas. – Influencias maleficas que exercem as casas de jogo, de bebidas, etc. (5 lições)	<p>Lição 16 (p. 27) - Trata da importância da relação entre tempo e trabalho e explica a função dos ponteiros do relógio. “Quem trabalha não póde perder tempo, precisa de um bom relógio como este” . Sentença: <i>O dia tem 24 horas.</i></p> <p>Lição 17 (p. 28) - Trata do trabalho do padeiro, feito em equipe. “Os padeiros trabalham com rapidez. Não perdem tempo” . Sentença: <i>Os padeiros trabalham nas padarias</i></p> <p>Lição 18 (p. 29) - História do carregador Raphael, que executa trabalhos rudes e pesados por ser analfabeto. “Esta é a triste vida dos que perdem tempo e crescem analphabetos” . Sentença: <i>Pobre Raphael!</i></p> <p>Lição 19 (p. 30) - Retoma a história de Raphael. O narrador conta que trabalha de dia e estuda a noite, no lugar de perder tempo nos cinemas. “De noite, aqui estou na escola, onde aprendo a ser útil a mim mesmo, aos meus e á patria” . Sentença: <i>Como é bom não ser analphabeto!</i></p> <p>Lição 57 (p. 93) - Trata da importância de economizar dinheiro, depositando-o na Caixa Econômica para render juros. Sentença: <i>Economizar é um dever.</i></p>

Pelo quadro comparativo acima temos, nove itens do programa de ensino da matéria de Lições Gerais relacionados a 45 das 59 lições da *Cartilha do Operario*, o que confirma a produção deste material didático visando o cumprimento do programa de ensino estabelecido pelo decreto n. 1.915 de 1910, que regulamenta o funcionamento das escolas noturnas.

No quadro 1, verificamos que uma lição pode abranger mais de um item do programa. Esse é o caso das lições 17 (itens 22 e 23), 37 (itens 21 e 22), 38 (itens 15 e 22), 43 (itens 19 e 20) e 47 (itens 14 e 20).

Dos itens elencados da matéria de Lições Gerais, o de número 22 (palestras sobre fabricação dos produtos) foi verificado em 14 lições da *Cartilha*, justamente por aproximar-se do item 4 do programa de ensino de Leitura e Linguagem, que orienta ao professor o desenvolvimento de aulas relacionadas ao tema do trabalho operário.

O item número 14 de Lições Gerais (o corpo humano: a higiene, idéia geral do organismo, influências do meio, a alimentação, digestão, a excreção, a circulação, a respiração e as secreções) foi associado a onze lições da *Cartilha do Operario*, uma quantidade bastante significativa, se relacionada aos demais itens. Contudo, percebe-se

que apenas um aspecto deste item (a descrição do corpo humano e suas partes) foi retomado em dez das onze lições. Somente a lição 47 diferencia-se deste grupo, pois apresenta as influências do meio para a saúde (animais parasitas) e da necessidade da higiene em relação ao corpo e aos alimentos.

b) Temas das lições da *Cartilha do Operário* relacionados ao programa da matéria Educação Cívica e Moral para as escolas noturnas (1910)

O programa da matéria de Educação Cívica e Moral é disposto em nove itens, dos quais cinco podem ser aproximados a 24 das 59 lições da *Cartilha do Operário*, como veremos no quadro a seguir:

Quadro 3: Programas de Educação Cívica e Moral e Lições da Cartilha do Operário

Programa das Escolas Noturnas (1910) - Matéria: Educação Cívica e Moral	Lições da Cartilha do Operário Sentença de cada lição em caligrafia vertical
<p>1 –Palestras e leituras tendentes a desenvolver nos alunos o sentimento de dignidade pessoal e de amor ao trabalho.</p> <p>(15 lições)</p>	<p>Lição 1 (p. 3) – Apresenta um operário marceneiro Sentença: <i>Sou Operario.</i></p> <p>Lição 2 (p. 4) – Apresenta uma fábrica de móveis Sentença: <i>Esta é a minha fábrica.</i></p> <p>Lição 3 (p. 5) – Refere-se ao formato dos chapéus (baixos, altos, duros e moles). Sentença: <i>Amo o trabalho.</i></p> <p>Lição 4 (p. 7) - Relaciona a prestação de serviço entre o tecelão, o sapateiro e o marceneiro. Sentença: <i>Aqui está o sapateiro.</i></p> <p>Lição 37 (p. 62) - Descreve o planta do linho e o processo de extração do fio. Sentença: <i>O linho é uma planta têxtil.</i></p> <p>Lição 5 (p. 8) - Exalta a boa relação de trabalho entre os operários tecelões e faz referência à relação de prestação de serviço entre o tecelão e o sapateiro. Sentença: <i>Somos bons camaradas.</i></p> <p>Lição 7 (p. 12) - O tecelão (personagem da narrativa) trabalha alegre e contente para ganhar dinheiro e sustentar sua família. Sentença: <i>O tear é a machina dos tecelões.</i></p> <p>Lição 8 (p. 13) - Faz referência ao trabalho do alfaiate com o tecido fabricado pelos tecelões e às ferramentas que utiliza em sua profissão. Sentença: <i>O alfaiate faz a nossa roupa.</i></p>

<p>Programa das Escolas Noturnas (1910) - Matéria: Educação Cívica e Moral</p>	<p>Lições da Cartilha do Operário Sentença de cada lição em caligrafia vertical</p>
	<p>Lição 9 (p. 15) - Faz referência ao trabalhador alegre, que canta em seu trabalho. Traz onomatopéias que indicam o barulho do trabalho na marcenaria: " Ric, rac! Toc, toc, toc! Ss, ss!" Sentença: <i>Que alegre officina!</i></p> <p>Lição 11 (p. 20) - Valoriza o trabalho arriscado dos marceneiros, homens fortes que não têm preguiça. "Honra aos fortes operários que ganham dinheiro a trabalhar". Sentença: <i>Honra ao trabalho!</i></p> <p>Lição 13 (p. 22) - Diálogo entre dois "camaradas". Um deles explica que faz parte de um grupo que está construindo uma casa. Sentença: <i>Vamos para o trabalho.</i></p> <p>Lição 14 (p. 14) - História de Samuel, pintor que saiu cedo para trabalhar. Durante o trabalho suas roupas ficam sujas de tinta e quando chega em casa, Samuel troca a sua blusa de trabalho por um paletó feito pelo alfaiate. Sentença: <i>Como é bom sair cedo para o trabalho!</i></p> <p>Lição 17 (p. 28) - Trata do trabalho do padeiro, feito em equipe. "Os padeiros trabalham com rapidez. Não perdem tempo". Sentença: <i>Os padeiros trabalham nas padarias.</i></p> <p>Lição 20 (p. 32) - História do ferreiro que trabalha desde cedo com seu aprendiz em sua oficina. "Minha vida é penosa, mas vivo contente. Ganho dinheiro e com elle sustento a minha família"</p> <p>Lição 56 (p. 92) - Conta a história de um operário que participa dos treinos e dos "quadros" (torneios) de futebol, com seus camaradas de fábrica. Sentença: <i>O futebol é um bom jogo.</i></p> <p>Lição 59 (p. 96) - "Trabalhar, meus irmãos, que o trabalho/É riqueza, é virtude, é vigor. / Dentre a orchestra da serra e do malho/Brotam vida, cidades, amor"</p>
<p>2 - Exemplos de homens que forma de condições humildes e que conseguiram celebridade e fortuna pela energia de vontade e pelo trabalho. (1 lição)</p>	<p>Lição 58 (p. 94-95) - Relata a história de Johann Guttemberg, James Watt, George Stephenson, Thomas Edson, Barão de Mauá, Manoel Victorino e Machado de Assis, que começaram trabalhando como operários, antes de serem reconhecidos por seus feitos. Sentença: <i>Deus a todos poz luz e deu mãos (p. 94). Honra á instrucção e ao trabalho (p. 95).</i></p>
<p>3 – Deveres para com a família. – Obrigações dos filhos, dos irmãos, dos paes, dos esposos, confôrme as necessidades da classe. (2 lições)</p>	<p>Lição 7 (p. 12) - O tecelão (personagem da narrativa) trabalha alegre e contente para ganhar dinheiro e sustentar sua família. Sentença: <i>O tear é a machina dos tecelões.</i></p> <p>Lição 20 (p. 32) - História do ferreiro que trabalha desde cedo com seu aprendiz em sua oficina. "Minha vida é penosa, mas vivo contente. Ganho dinheiro e com elle sustento a minha família".</p>

Programa das Escolas Noturnas (1910) - Matéria: Educação Cívica e Moral	Lições da Cartilha do Operário Sentença de cada lição em caligrafia vertical
7 – Palestras com o fim de desenvolver nos alunos o sentimento patriótico. (5 lições)	<p>Lição 19 (p. 30) - Retoma a história de Raphael. O narrador conta que trabalha de dia e estuda a noite, no lugar de perder tempo nos cinemas. "De noite, aqui estou na escola, onde aprendo a ser útil a mim mesmo, aos meus e á patria". Sentença: <i>Como é bom não ser analfabeto!</i></p> <p>Lição 51 (p. 85) - Exalta o país, o trabalho, o estudo e a bandeira brasileira (símbolo pátrio). Sentença: <i>A bandeira é o retrato da patria.</i></p> <p>Lição 52 (p. 86-87) - Hino à bandeira. Sentença: <i>O Brazil, por seus filhos amado, poderoso e feliz ha de ser. A bandeira do Brazil é pavilhão da justiça e do amor.</i></p> <p>Lição 53 (p. 88) - Explica que todos têm deveres com a pátria e que o operário, com seu trabalho, cumpre esse dever diariamente. "O operário é uma força, é uma intelligencia que faz a sociedade viver e progredir." Sentença: <i>O operario é um homem util.</i></p> <p>Lição 54 (p. 89-90) - Afirma que é dever de todo brasileiro não ser analfabeto, para "brilho e força" da pátria. Sentença: <i>Estudo com alegria e coragem.</i></p>
9 – Exemplos das grandes acções cívicas de brasileiros que se tornaram celebres nos factos mais memoraveis da historia nacional. (1 lição)	<p>Lição 58 (p. 94-95) - Relata a história de Johann Guttemberg, James Watt, George Stephenson, Thomas Edson, Barão de Mauá, Manoel Victorino e Machado de Assis, que começaram trabalhando como operários, antes de serem reconhecidos por seus feitos. Sentença: <i>Deus a todos poz luz e deu mãos (p. 94). Honra á instrucção e ao trabalho (p. 95).</i></p>

Neste quadro da matéria de Educação Cívica e Moral também verificamos a situação de uma lição abranger mais de um item do programa. A lição 7 abrange dois itens do programa (itens 1 e 3).

O item 1 do programa de Educação Cívica e Moral (palestras e leituras tendentes a desenvolver nos alunos o sentimento de dignidade pessoal e de amor ao trabalho) foi verificado em 15 lições da *Cartilha*. Ele se aproxima do item 4 do programa de ensino de Leitura e Linguagem (orientação para o desenvolvimento de aulas relacionadas ao universo operário), trazendo o elemento novo de exaltação do trabalho.

É importante observar que das cinco lições associadas ao item 7 do programa (palestras com o fim de desenvolver nos alunos o sentimento patriótico), duas vinculam o estudo e a alfabetização como um ato patriótico.

c) O que ficou de fora?

Do programa da matéria de Lições Gerais, a *Cartilha do Operário* não abordou o item 18, que trata da “Idéa do universo. – Systema planetario. – Palestras sobre o calor. – Machinas de vapor. – A eletricidade. – O trovão. – O vento. – A chuva. – O raio”.

Contudo, o que mais chama a atenção é o fato de não serem compreendidos nas lições da *Cartilha* nenhum dos itens da matéria de Educação Cívica e Moral que tratam sobre os direitos e deveres políticos, a cidadania, os poderes públicos e a naturalização.

4 – Direitos e deveres dos cidadãos. – Leituras com pequenos commentarios ou simples explicação dos principios basicos da Constituição da Republica e do Estado.

5 – Leituras e palestras sobre os direitos e deveres civis e politicos, sobre a soberania nacional e sobre a necessidade que tem o cidadão de exercer direito e o dever de votar. – Dever de respeitar as leis, de acatar e prestigiar as auctoridades constituídas.

6 – Noção muito simples sobre os poderes publicos.

8 – Naturalização e suas vantagens.

Diante disso, levanta-se a hipótese de que a não veiculação de conteúdos relacionados a direitos e deveres possivelmente trata-se de uma estratégia oficial, uma vez que os conflitos sociais motivados pelas greves operárias ainda eram recentes durante a circulação da *Cartilha*. Desta forma, a ausência estes conteúdos na *Cartilha* refletiriam uma consequente ausência de discussões políticas acerca de cidadania no ensino noturno para adolescentes e adultos operários.

4.2. Orientações aos professores para o uso da Cartilha do Operário

As orientações aos professores para o desenvolvimento das lições da *Cartilha* estão disponíveis apenas no final do manual, na parte intitulada “Direcção” (p. 103-106).

Na “Direcção”, Theodoro de Moraes discorre sobre as etapas a serem seguidas para o ensino da leitura pelo método analítico: o reconhecimento da sentença, das palavras, das sílabas e dos fonemas. A *Cartilha* traz exercícios de análise e síntese, composição e decomposição, que partem do conhecido para o desconhecido, a fim de que o aluno compreenda os elementos que formam a língua como unidades de um todo.

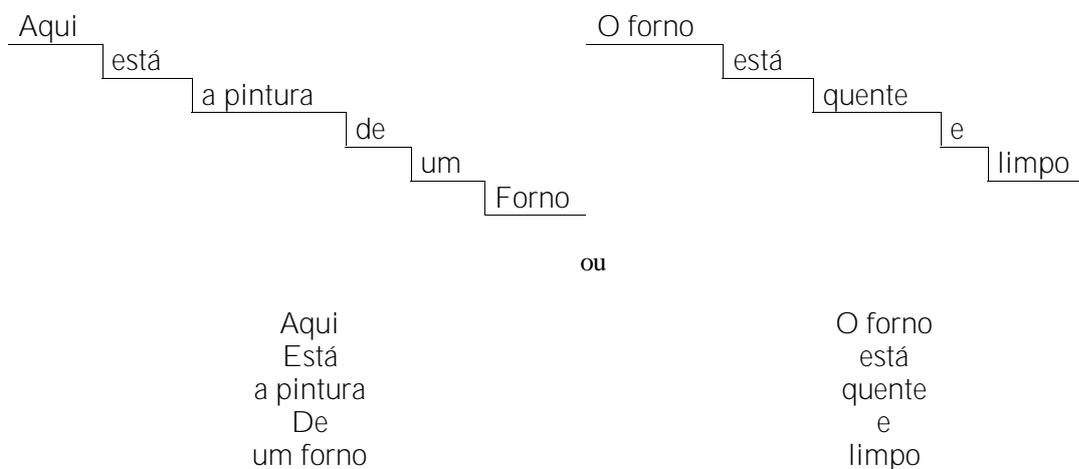
A seguir, são apresentadas as orientações expostas na “Direcção” que tratam sobre como devem ser desenvolvidas as lições da *Cartilha do Operário*, segundo a proposta de Moraes, pautada no emprego do método analítico para o ensino da leitura.

I) Reconhecimento da sentença

O professor realizará uma pequena palestra a partir de uma estampa, associada à lição a ser estudada, com o objetivo de orientar o aluno sobre o que deverá ler na *Cartilha*. Assim como é indicado em *A Leitura Analytica* (1913), durante a palestra, os alunos deverão elaborar, oralmente, sentenças completas. Os exercícios serão desenvolvidos no quadro negro, utilizando-se o professor, preferencialmente da relação entre a letra de forma e o “manuscripto vertical”. Nas lições de retrospecto, os alunos farão, primeiramente, a leitura mental silenciosa, seguida da leitura em voz alta para a classe.

II) Reconhecimento das palavras

Moraes expõe as estratégias propostas em *A Leitura Analítica* (1913) para o reconhecimento das palavras (sight-word): leituras das palavras em colunas, “subindo e descendo a escada”, em ordem direta e inversa para memorização, mantendo a lado a lado demonstrativos e artigos dos substantivos e os pronomes dos verbos. Também são apresentados exercícios de leitura de palavras agrupadas: rimas, antônimos, verbos, palavras de escrita semelhante e palavras de um mesmo campo semântico (MORAES, 1928, p. 104):



III) Reconhecimento de sílabas

Segundo Moraes, este é um exercício subsidiário com a finalidade de trabalhar a decomposição das palavras, estimulando maior independência de leitura ao aluno. As palavras decompostas oferecerão material para a formação de novas palavras e nestas atividades de análise e síntese, o aluno compara, reflete e descobre a formação das palavras.

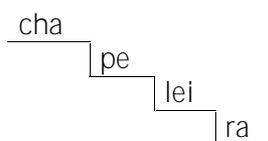
Escolheu o professor, para este exercício, as palavras *chapeleira*, *morim e linha* (pag 55, da *Cartilha*). Tendo verificado que os alunos conhecem a significação de cada uma delas, escolhe a primeira e a escreve no alto do quadro.

Pronuncia-a vagarosamente de modo que, pelo ouvido, reconheçam os alunos decompôr-se a palavra em partes.

- Quantas vezes abro a boca para dizer – *chapeleira*?, ou – Em quantas vezes digo – *chapeleira*?

- Em quatro, muito bem.

Que dizemos na 1ª., na 2ª., na 3ª. E na 4ª. Vez? – e o professor, á medida que as respostas vão sendo dadas, escreve as syllabas da palavra:



(...)

- Tomemos agora estas partes e formemos novas palavras. Vejam bem as partes que vou apontar. Que palavra formam ellas?

- *Chaleira* (E o professor escreve a palavra no quadro).

- Ainda há outras palavras que vocês podem formar. Vejam o que vou apontar. Que palavra é?

- *Pera*.

-E agora?

- *Moleira*.

E assim por diante. Acabado o trabalho, lerá a classe, escriptas como ficaram em columnas; as palavras que ella mesma formou. Volta a secção para os seus logares e, enquanto a outra turma esteja em lição oral, fará a copia daquellas palavras (MORAES, 1928, pg 105-106).

VI) Reconhecimento dos fonemas

O reconhecimento dos fonemas ocorre na comparação entre som e a letra inicial de cada palavra. Na *Cartilha* há lições com listagens de nomes em ordem alfabética, para reconhecimento dos fonemas.

4.3. Exercícios de leitura e escrita: prioridade do que ensinar

Conforme já foi afirmado, a *Cartilha do Operário* não apresenta separação de suas lições e a maior parte de seus exercícios não possui enunciado. As informações para realização das atividades da *Cartilha* estão na “Direção”, parte final da obra, que traz orientações aos professores sobre como utilizar este material didático, segundo os pressupostos do método analítico para o ensino de leitura.

a) Os enunciados

Dos 124 exercícios distintos discriminados na *Cartilha*, 27 receberam enunciados. Foram localizados doze enunciados diferentes, sendo que em 8 deles há subtítulos. Mesmo com os subtítulos, é obscuro o que deve ser realizado em cada exercício, se não for levado em conta as orientações já expressas por Theodoro de Moraes (1913), retomadas no final da *Cartilha*. Diante disto, os subtítulos das páginas 86 e 96 são exceções, pois oferecem maiores detalhes sobre como deve ser realizada a atividade em relação aos textos.

Quadro 3: Enunciados de exercícios da *Cartilha do Operário*

Enunciados	Páginas dos exercícios
Recordação	6 – 14 – 23 – 31
Leitura instantânea das palavras (descer e subir a escada)	9
Exercício de associação (de que você se lembra quando vê a roca?... A serra?) (de que te lembrás?)	16 – 25
Rimas	19 – 39 – 60 – 67
Agrupando (leitura instantânea de palavras)	35 – 60 – 67
Separação/reunião	36 – 52 – 65
Syllabas iniciaes identicas (quem sabe palavras que comecem em ...?)	44 – 46 – 51 – 56 e 57 – 60
Quadro de recordação (leitura instantânea das palavras)	47
Quadro de recapitulação	79
Hontem, hoje, amanhã Passado, presente, futuro	84
Hymno á bandeira (leia o professor estes versos á classe, explicando-os estrophe por estrophe. Escreva-os depois no quadro para leitura dos alumnos)	86
Hymno ao trabalho (leia o professor estes versos á classe, explicando-os estrophe por estrophe. Escreva-os depois no quadro para leitura dos alumnos)	96

b) Classificação dos exercícios segundo a “Direcção” da *Cartilha*

De acordo com Moraes, o aluno primeiro deve reconhecer sentenças, palavras, sílabas e fonemas, nesta ordem, partindo do conhecido para o que for desconhecido. A seguir, apresentaremos alguns exercícios da *Cartilha* que exemplificam cada fase de aprendizagem do aluno.

I) Reconhecimento de sentenças

Os exercícios de reconhecimento de sentença estão em maioria na *Cartilha* e aparecem em quase todas as lições, com exceção das lições 20, 48, 49 e 50. Dos 124 exercícios discriminados, 65 (52,4%) tratam do reconhecimento de sentenças e isso certamente deve-se ao fato do método analítico partir do estudo da sentença para a compreensão de suas partes (palavras, fonemas e letras).

Segundo a “Direcção” da *Cartilha do Operário*, são exercícios de reconhecimento de sentenças aqueles que apresentam a relação entre a letra de forma e o “manuscripto vertical”. As lições de recordação também trabalham o reconhecimento das sentenças e, segundo as orientações para esta atividade, os alunos devem fazer uma leitura mental silenciosa para, em seguida, realizar a leitura em voz alta para classe.

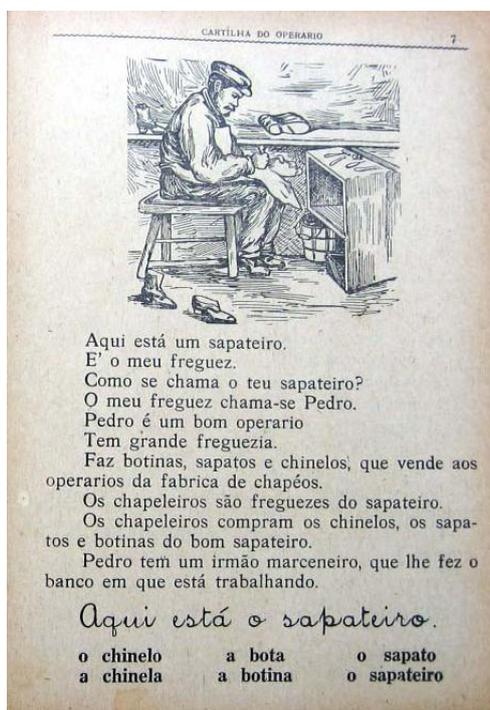


Figura 22: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 7 (CPP)

II) Reconhecimento de palavras

A *Cartilha* traz 32 exercícios (25,8%) de reconhecimento de palavras, nos quais o aluno deve identificar as palavras que compõem as sentenças (sight-word). Nas estratégias para realização destes exercícios, o professor deve testar a memorização da palavra, alternando sua posição em uma lista ou seqüência com outras palavras.

a) Leitura “subindo e descendo a escada” (p. 9).

b) Leitura das palavras em ordem direta e inversa para memorização, mantendo a lado a lado demonstrativos e artigos dos substantivos e os pronomes dos verbos (p. 11).

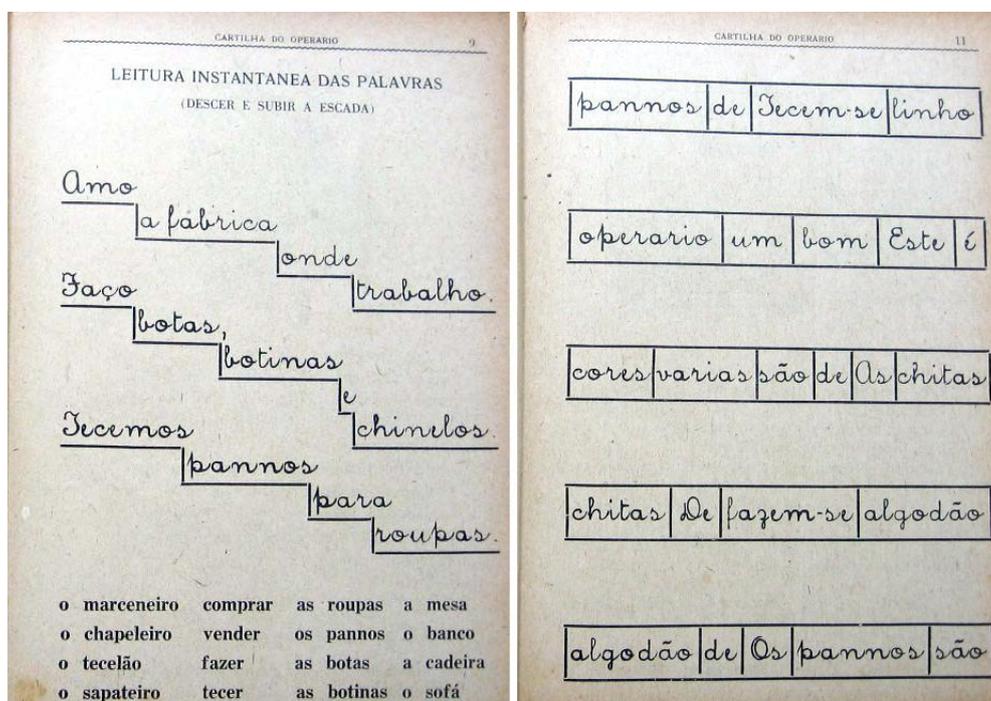


Figura 23: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 9 e 11 (CPP)

c) Palavras agrupadas de um mesmo campo semântico (p. 35 e p. 10).

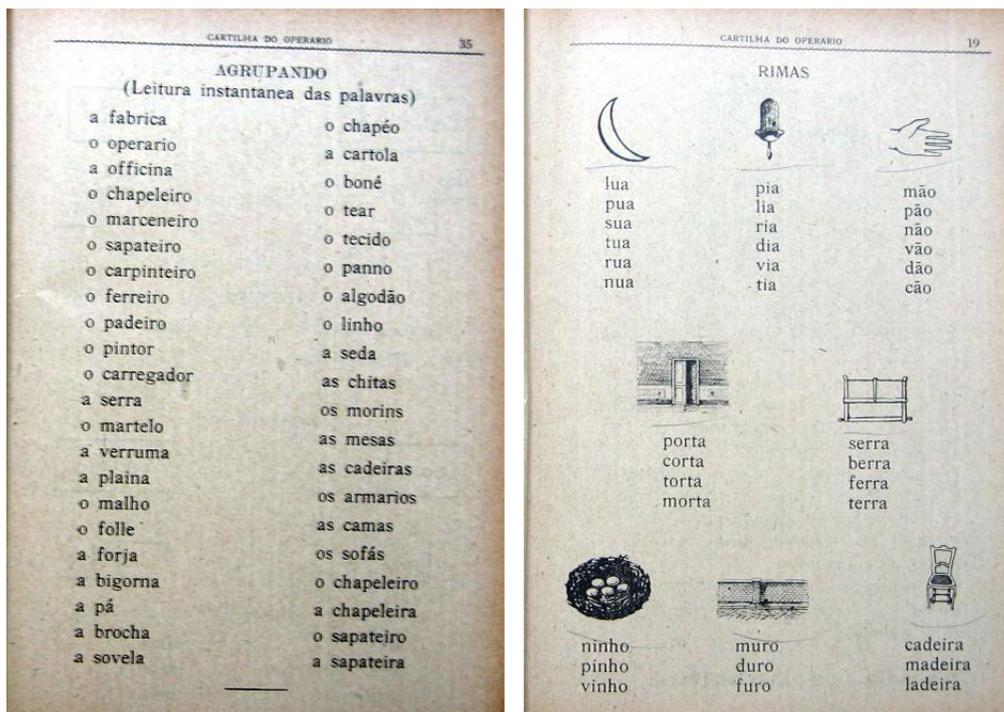


Figura 24: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 35 e 10 (CPP)

c) Palavras agrupadas por antônimos (p. 39).

d) Palavras agrupadas por rimas (p. 39).

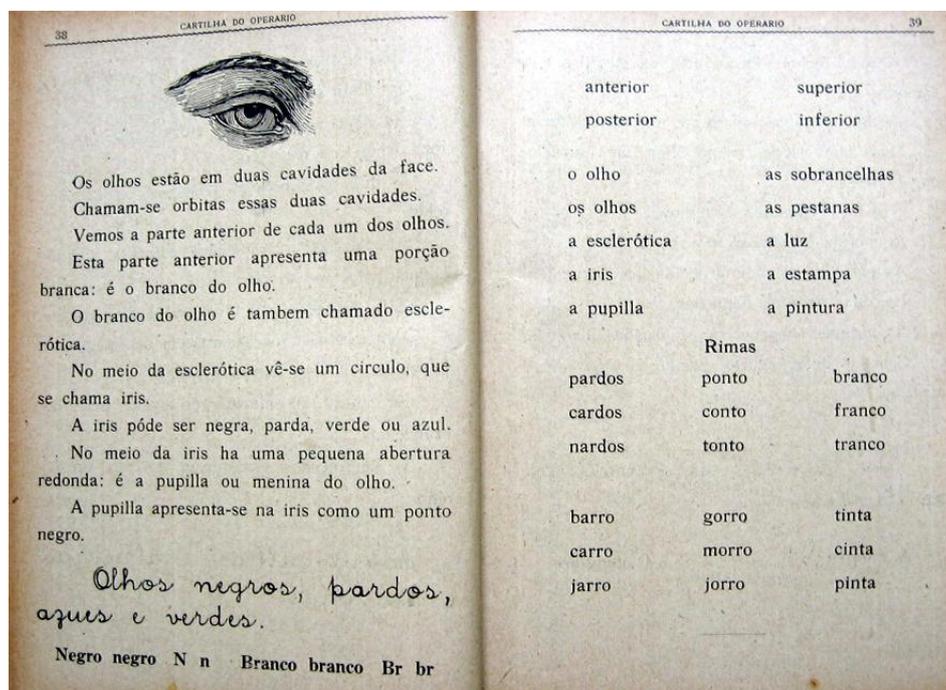


Figura 25: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 38-39 (CPP)

e) Palavras agrupadas: verbos (p. 47 e p. 84).

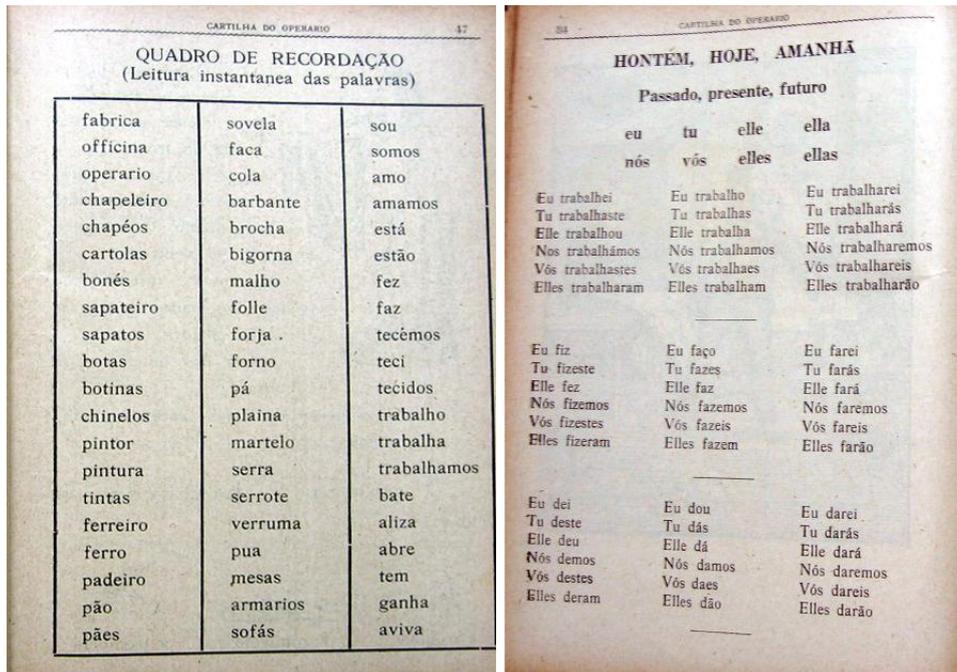


Figura 26: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 47 e p. 84 (CPP)

f) Palavras agrupadas por escrita semelhante (p. 48 e p. 67).



Figura 27: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 48 e p. 67 (CPP)

III) Reconhecimento de sílabas

Conforme a “Direcção” da *Cartilha do Operário*, o exercício de reconhecimento de sílabas é subsidiário, isto é, não é uma atividade essencial como o reconhecimento de sentenças. Conseqüentemente, sua freqüência é menor na *Cartilha*: foram localizados apenas 10 exercícios (8,06%) deste tipo no material.

Os exercícios de reconhecimento de sílabas têm a finalidade de trabalhar a decomposição das palavras, estimulando maior independência de leitura ao aluno. De acordo com Moraes (1928), as palavras decompostas oferecem material para a formação de novas palavras e, por meio das atividades de análise e síntese, o aluno compara, reflete e descobre a formação de outras palavras.

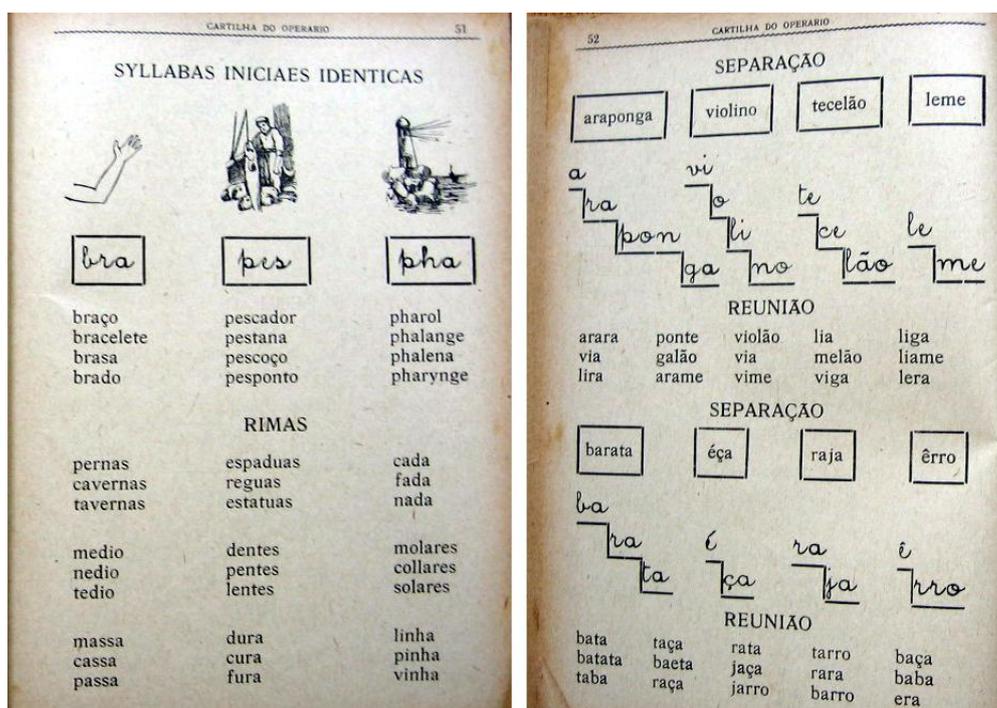


Figura 28: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 51-52 (CPP)



Figura 29: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 56-57 (CPP)

IV) Reconhecimento de fonemas

Na *Cartilha* foram localizados 17 exercícios (17,3%) que tratam do reconhecimento dos fonemas, nos quais são comparados o som e a letra inicial de cada palavra. As lições de listagens de nomes em ordem alfabética e o alfabeto com estampas ao final da *Cartilha* foram agrupados aqui, por também abordarem o reconhecimento dos sons iniciais das palavras.

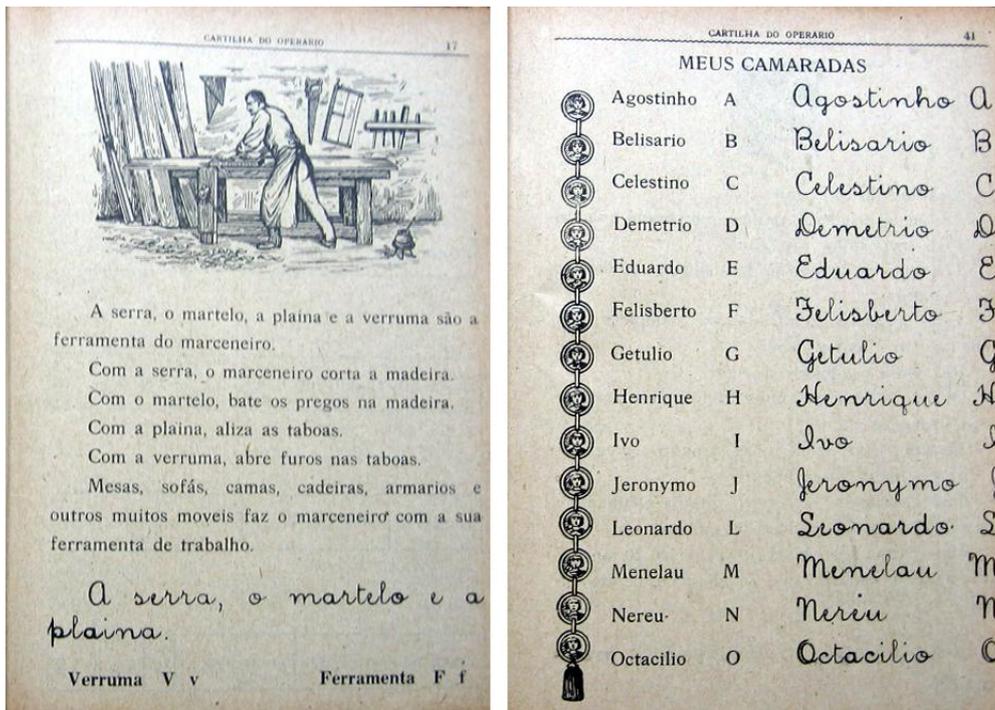


Figura 30: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 17 e 41 (CPP)



Figura 31: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 97 (CPP)

c) Distribuição dos exercícios na *Cartilha*

A seguir, apresentaremos o quadro 4, que trata da distribuição dos tipos de exercícios na *Cartilha*:

Quadro 4: Distribuição dos exercícios na Cartilha

Lições		Exercícios			
Lição	Págs. da Cartilha	Reconhecimento de sentença	Reconhecimento de palavras	Reconhecimento de sílabas	Reconhecimento de fonemas
1	3	1			1
2	4	1	1		
3	5-6	2			1
4	7	1	1		
5	8-9	1	3		
6	10-11	1	2		
7	12	1			1
8	13-14	2	1		1
9	15-16	2	1		
10	17-19	1	2		1
11	20	1			
12	21	1			
13	22-23	2			1
14	24-25	1	2		
15	26	1	1		
16	27	1			1
17	28	1			1
18	29	1			
19	30-31	2			1
20	32				
21	33	1			1
22	34-36	1	1	1	1
23	37	1			1
24	38-39	1		2	1
25	40-41	1			2
26	42-44	1	2	1	1
27	45-47	2	1	1	
28	48	1	1		
29	49	1			
30	50-52	1	1	2	
31	53	1	2		
32	54	1			
33	55-57	2	1	1	
34	58	1	1		
35	59-60	1	2	1	
36	61	1			
37	62	1			
38	63-65	1	2	1	
39	66-67	1	2		
40	68	1			

Lições	Exercícios				
Lição	Págs. da Cartilha	Reconhecimento de sentença	Reconhecimento de palavras	Reconhecimento de sílabas	Reconhecimento de fonemas
41	69-70	1			
42	71	1			
43	72-73	1			
44	74-75	1			
45	76	1	1		
46	77	2			
47	78-79	2			
48	80				
49	81				
50	82-84		1		
51	85	1			
52	86-87	1			
53	88	1			
54	89-90	1			
55	91	1			
56	92	1			
57	93	1			
58	94-95	2			
59	96	1			

Pelo desenho da tabela percebe-se que os exercícios de reconhecimento de sentenças estão distribuídos ao longo de toda a *Cartilha*. Os de reconhecimento de palavra, de maneira mais esparsa, também se distribuem ao longo da *Cartilha*, até a lição 50. Os exercícios de reconhecimento de fonemas concentram-se do início da *Cartilha* até a lição 26 e os de reconhecimento de sílaba, entre as lições 22 e 38, no meio da *Cartilha*.

Certamente, essa distribuição sinaliza um procedimento metodológico que privilegia a leitura de sentenças. Para que o aprendizado da leitura ocorra, o aluno deve realizar, paralelamente, exercícios de reconhecimento das partes das sentenças, ou seja, das palavras. Igualmente, é necessário que o aluno compreenda a leitura como um conjunto de sons. Desta forma, o aluno reconhece os sons que formam as palavras, primeiramente em fonemas e, em seguida, na forma de sílabas (conjunto de fonemas agrupados por cada emissão sonora que forma a palavra).

d) E o ensino da linguagem escrita?

Diante do que foi exposto até o momento é visível que a organização da *Cartilha do Operário* privilegia o aprendizado da leitura. No manual é apresentado um único

exercício de escrita, no qual o aluno deve completar as sentenças com informações pessoais.



Figura 32: *Cartilha do Operário*, 1924, p. 16 (CPP)

No programa de Leitura e Linguagem das escolas noturnas (decreto 1.915 de 19/07/1910), localizamos algumas orientações quanto ao ensino da escrita:

- 5 – Cópia a lapis no papel de palavras e sentenças de cartilha ou escriptas pelo professor no quadro-negro.
6. Construcção de sentenças com palavras dadas pelo professor.
- 7 – Pequenos dictados.
- 8 – Respostas escriptas a questões formuladas pelo professor.
- 9 – Exercicios diversos para o emprego dos signaes de pontuação.
- (...)
- 12 – Exercicios oraes e escriptos de linguagem combinada com lições de cousas, tratando-se principalmente das qualidades, emprego, uso e propriedade de corpos e objectos de uso frequente nas artes e industrias.
- 13 – Redacção de cartas simples e de recibos.
- 14 – Exercicios faceis de composição sobre factos relativos á familia, á sociedade, á vida operária.

Estes itens indicam que o ensino da escrita era de responsabilidade do professor e deveria ser propiciado durante as aulas. Como não tivemos acesso, durante o levantamento de fontes primárias em arquivos, a vestígios da prática docente em escolas

e cursos noturnos (diários de classe, cadernos de anotações ou relatórios de professores), não houve condições, neste trabalho, de analisar como se dava o ensino da escrita no processo de alfabetização de adolescentes e adultos durante a Primeira República.

Considerações Finais

Esta pesquisa realizou o esforço de compreender a educação paulista de adolescentes e adultos, durante a Primeira República, por meio da análise da 2ª edição da *Cartilha do Operario* (1924), livro didático de Theodoro de Moraes, professor normalista e inspetor de ensino.

O fato da *Cartilha do Operario* ter sido adotada para cursos e escolas noturnas oficiais, ajuda a analisar e compreender as políticas públicas republicanas direcionadas para a educação de adolescentes e adultos no sistema de ensino que ora se configurava. O final do Império já trazia uma série de iniciativas particulares voltadas ao atendimento desta população. Um eram expressas de forma assistencialista, a fim de oferecer condições ao menor desvalido de ter e um ofício, sendo realizadas pelo Liceu Salesiano e pelas Escolas Populares. Outras, mais específicas, eram destinadas à instrução e formação do operário, realizadas pelas Escolas Noturnas da maçonaria e pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

A regulamentação de cursos noturnos públicos (decreto 248 de 26 de julho de 1894) foi uma iniciativa de utilizar uma estrutura escolar existente em função do atendimento de adolescentes e adultos no ensino preliminar. Os cursos noturnos eram destinados a pessoas do sexo masculino, de faixa etária acima daquela atendida pelas escolas preliminares diurnas (a partir de 16 anos), que exercessem “afazeres” durante o dia, tratando-se, provavelmente de algum ofício. Neste primeiro momento, a educação de adolescentes e adultos não tinha especificidade no que se refere aos programas de ensino, pois utilizavam os mesmos programas das escolas preliminares voltadas para crianças.

Nos anos 10, é marcante na sociedade paulista a transição econômica do modelo agrário-comercial para urbano industrial. Essa transição associada aos elevados fluxos migratórios ocasionados pelo início da Primeira Grande Guerra (1914-1918) resultou na incorporação desta massa estrangeira à mão-de-obra industrial paulista. Dificuldades econômicas de ordem nacional, motivadas pelo contexto internacional de guerra, ocasionaram dificuldades de importação de produtos e o aumento inflacionário. Essas questões, associadas às más condições de trabalho nas fábricas e aos baixos salários dos operários, resultaram na eclosão de uma série de greves paulistas. Essas greves,

incitadas principalmente pelos imigrantes operários associados aos movimentos sindicalistas, perduraram durante toda a década.

Durante a década de 1910 foi realizada a distinção entre cursos e escolas e noturnas. Os cursos noturnos eram estruturados da mesma forma que as escolas isoladas, dependentes de uma demanda local e sem destinação de recursos financeiros para sua instalação. As escolas noturnas funcionavam em prédios cedidos pelos municípios. No início da década de 10, foi estabelecido o Programa das Escolas Noturnas pelo decreto 1915, pautado pelo método de ensino analítico recém adotado pela instrução pública paulista, enfatiza a especificidade do ensino noturno para adolescentes e adultos, estabelecendo o ensino da linguagem pelo emprego de situações relacionadas ao universo operário e trazendo o programa de ensino para as matérias de Aritmética, Lições Gerais, Educação Cívica e Moral e Desenho. Desta forma, além do ensino das primeiras letras, da matemática e do desenho, as matérias de Lições Gerais e Educação Cívica e Moral acresciam ao programa a formação desejada ao cidadão republicano: os valores patrióticos, a noção de direitos e deveres e importância do trabalho e da instrução como os caminhos para o progresso na nação.

Considerando o que foi exposto, é importante observar as distinções que o ensino noturno marca na institucionalização da educação primária durante a Primeira República: a definição da faixa etária de atendimento, cabendo ao curso noturno o oferecimento de instrução àqueles alunos acima da idade atendida pelos cursos diurnos (maiores de 14 anos, de acordo com o decreto nº. 2225 de 16/04/1912); a definição de horário de atendimento, o que caracteriza funcionamento destas escolas no período noturno devido ao perfil de seus alunos, operários que exerciam suas atividades profissionais durante o dia; a definição de gênero, pois a escola era destinada, na forma da lei, a alunos do sexo masculino e; a diferenciação de programas, ou seja, a escola e os cursos noturnos conseguiram manter sua especificidade, no que se refere aos métodos de ensino e conteúdos veiculados no ensino primário (decreto nº. 1915 de 19/07/1910).

No o capítulo II, a análise dos Livros de Matrícula da Escola Noturna para Adultos anexa à Escola Normal da Capital dos anos de 1911 e 1912 possibilitou aproximações em relação ao público potencial da *Cartilha*. Neste curso noturno recebeu a matrícula de brasileiros (cerca de 80%) e imigrantes (cerca de 20%), entre 12 e 37 anos. Os adolescentes entre 13 a 18 anos compunham quase 70% dos alunos atendidos neste curso noturno e aproximadamente 95% dos alunos matriculados declararam o

exercício de algum ofício, havendo o predomínio de profissões voltadas aos ramos industriais de tecelagem, metalúrgica, e construção civil.

Este contexto de produção motivou a produção da *Cartilha do Operario*. Pelo mapeamento da participação de Theodoro de Moraes na educação paulista republicana, como pela análise de suas produções educacionais discutidos no capítulo III, verificou-se que o autor da *Cartilha* esteve vinculado às orientações propostas pela Diretoria de Instrução Pública nos anos 10 e 20, o que pode ser confirmado em suas publicações em defesa e para a propagação do método analítico, destinadas à orientação de professores e pela produção de cartilhas e livros de leitura, recomendados e adotados oficialmente para uso em escolas públicas.

O fato da *Cartilha do Operario* ter sido produzida a partir das orientações oficiais de ensino estabelecidas no programa para as escolas noturnas de 1910, por meio do método analítico, foi uma estratégia republicana de imprimir à educação a tarefa de propagar a mentalidade republicana de nacionalismo, trabalho e progresso na formação do cidadão ativo, aquele que contribui com a grandeza da nação, procurando instrução e exercendo um ofício.

Contudo, o fato de determinados programas serem excluídos da proposta da *Cartilha*, tratando-se esses da questão da cidadania e dos direitos políticos, faz com que esse material didático torne-se uma estratégia direcionada a formação desta massa operária de 1910, vinculada a conflitos nas esferas sociais e econômicas, por meio do intenso movimento grevista.

Em 20, há o aumento das escolas noturnas e neste período ocorre a adoção oficial e circulação da *Cartilha do Operario*. Conclui-se que esta mão-de-obra operária de 20 não partilharia, via educação, das discussões republicanas iniciais sobre cidadania, direitos e deveres políticos.

Ao final deste trabalho, foi possível perceber que o investimento em escolas e cursos noturnos, durante a Primeira República, foi um momento marcante da história da educação de adolescentes e adultos em São Paulo. Se estas iniciativas oficiais tivessem ganhado espaço ao longo do tempo, no lugar de serem substituídas pelas campanhas emergências de educação de massa a partir dos anos 30, possivelmente a elevada taxa de analfabetismo absoluto no Brasil não estaria na pauta dos debates e políticas educacionais contemporâneos.

Esta pesquisa apresenta importantes contribuições para a história de educação de adolescentes e adultos e para a história da alfabetização. No primeiro caso, por trazer a

análise deste atendimento na Primeira República, portando, rompendo com a idéia de que esta história só começou com as campanhas de alfabetização iniciadas em 1930-1940.

No segundo caso, por abordar a constituição do campo e do conhecimento construído sobre alfabetização de adolescentes e adultos a partir da análise uma cartilha, a *Cartilha do Operario* que, de certa forma, pode ser considerada representativa de uma prática que se queria instaurar dos ideários pedagógicos vigentes, bem como das práticas editoriais postas em circulação.

A abordagem histórica da *Cartilha do Operario* ajuda a compreender de forma específica as práticas escolares de leitura e da escrita, voltadas, pela primeira vez, para adolescentes e adultos, na sua especificidade, trabalhadores; e as transformações das concepções de ensino e aprendizagem ocorridas ao longo do tempo.

Espera-se que esta pesquisa desperte o interesse de outros pesquisadores em aprofundar uma série de questões aqui indicadas e que não foram possíveis de serem abordadas.

Referências bibliográficas

1. Fontes primárias

1.1. Produção de Theodoro de Moraes

a) Imprensa Pedagógica

MORAES, T. “Orthographia pratica” in: *Revista de Ensino*, ano 1, n. 2, jun/1902, 247-255.

MORAES, T. “O velho mestre - ao professor Arnaldo Barreto” in: *Revista de Ensino*, ano 1, n. 4, out/1902, 741-744.

MORAES, T. “História de um grillo” in: *Revista de Ensino*, ano 2, n. 1, abr/1903, 43-45.

MORAES, T. “João de Barros e o tuim” in: *Revista de Ensino*, ano 2, n.6, fev/1904, 568-570.

MORAES, T. “Leitura analytica” in: *Revista de Ensino*, ano 1, n.8, mar/1909, 17-20.

MORAES, Theorodo et all. *Como ensinar leitura e linguagem nos primeiros annos do curso preliminar*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1911.

MORAES, T. “Methodos de Ensino” in: *Revista de Ensino*, ano 10, n.3, dez/1911, 25-28.

MORAES, T. “O conceito de leitura” in: *Revista de Ensino*, ano 10, n.3, dez/1911, 65-73.

MORAES, T. “O que os hábitos valem para o educador” in: *Revista de Ensino*, ano 10, n.3, dez/1911, 53-62.

MORAES, T. “Relatórios apresentados pelos inspetores escolares ao Exm. Snr. Dr. Secretário do interior, em 1911: Do inspetor escolar Theodoro de Moraes” in: *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1910-1911*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1910.

MORAES, T. *A leitura analytica*. São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel e Comp., 1913.

MORAES, T. “Escolas normais livres”. in: *Educação*, v. 4, n. 2/3, ago-set, 1928, p. 148-153.

MORAES, T. “Cooperação”. in: *Educação*, v. 10, n. 2, fev, 1930, p. 167-172.

MORAES, T. “Santos Dumont”. in. *Educação*, v. 11, n. 12, dez, 1932, p. 127-130.

b) Impressos pedagógicos

MORAES, T. *Cartilha do Operário: para o ensino da leitura, pela processuação do methodo analytico, aos adolescentes e adultos*. 2. ed. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1924.

MORAES, T. *Leituras do Operário: para escolas profissionaes, lyceus e cursos nocturnos (1ª. Série)*. 1ª. ed. São Paulo: Typographia Siqueira – Salles Oliveira Rocha e Cia, 1928 (Coleção Caetano de Campos, volume IX).

MORAES, T. *Meu Livro: primeiras leituras de accôrdo com o metodo analitico*. 9 ed. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1920.

MORAES, T. *Meu Livro: primeiras leituras de accôrdo com o metodo analitico (1º. Ano)*. 9 ed. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1920.

MORAES, T. *Meu Livro: segundas leituras de accôrdo com o metodo analitico*. 5ª ed. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1931.

MORAES, T. *Sei Lêr: primeiro livro de leitura*. 6.ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933 (Serie Cesario Motta).

MORAES, T. *Sei Lêr: leituras intermediárias*. 1.ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1928 (Serie Cesario Motta).

MORAES, T. *Sei Lêr: segundo livro para os 4º. E 5º. anos primarios*. 67. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1944.

1.2. Outras fontes consultadas

a) Escrituração escolar

ESCOLA NORMAL DA CAPITAL. *Termos de Matrícula do Primeiro Anno – Sexo Masculino*, nº 8, 1894-1913 (Acervo CRE Mário Covas – Brás).

ESCOLA NORMAL DA CAPITAL. *Registro de classificação por merecimento em exames do 1º anno do Curso Secundario*, 1893-1907 (Acervo CRE Mário Covas – Brás).

ESCOLA NORMAL DA CAPITAL. *Registro de classificação por merecimento em exames do 2º anno do Curso Secundario*, nº 121, 1893-1907 (Acervo CRE Mário Covas – Brás).

ESCOLA NORMAL DA CAPITAL. *Registro de Diplomas de Habilitação do Curso Secundário*, n° 7, 1906-1907 (Acervo CRE Mário Covas – Brás).

ESCOLA NORMAL DA CAPITAL. *Livro de Ponto do Pessoal Docente*, n° 7, 1984 (Acervo CRE Mário Covas – Brás).

INSTITUTO CAETANO DE CAMPOS. *Exames de Admissão Normal Secundário, 1894-1922* (Acervo CRE Mário Covas – Brás).

SECRETARIA D'ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR. *Livro de movimentação dos professores adjuntos, 1905-1920* (Acervo do Arquivo do Estado de São Paulo).

SECRETARIA DE ESTADO DE NEGÓCIOS DO INTERIOR. *Livro de matrícula dos alunos da Escola Nocturna para Adultos anexa à Escola Normal, 1911-1912* (Acervo do Arquivo do Estado de São Paulo).

SECRETARIA DE ESTADO DE NEGÓCIOS DO INTERIOR. *Livro de chamada dos alunos da Escola Nocturna para Adultos anexa à Escola Normal, 1911* (Acervo do Arquivo do Estado de São Paulo).

SECRETARIA DE ESTADO DE NEGÓCIOS DO INTERIOR. *Livro de chamada dos alunos da Escola Nocturna para Adultos anexa à Escola Normal, 1913* (Acervo do Arquivo do Estado de São Paulo).

b) Anuários de Ensino

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1909-1910*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1911-1912*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1913*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1914*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1917*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1920-1921*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1922*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1923*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1924-1925*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1926*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1935-1936*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

SAO PAULO, Estado de. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública.

c) Legislação

SAO PAULO, Estado de. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1889-1920*.

d) Diversos

AMPARO (Município). *Amparo: seu povo, commercio, industrias e recursos no anno de seu Primeiro Centenário 1829 - setembro - 1920*. Amparo, SP, 1929.

CAMARGO, A. A. *Efemérides Amparenses (século XIX)*. São Paulo: Clássico-Científica, 1969.

JORGE FILHO, J. “Reminiscências do Velho Grupo”. Amparo, junho de 2003.(publicado em jornal, fonte desconhecida)

“Theodoro de Moraes - Dados Biográficos” (mimeografado, fonte desconhecida).

2. Bibliografia

ANTUNHA, H. C. G. *A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo: FEUSP, 1976 (Estudos e Documentos, v. 12)

ARROYO, M. G. “Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. SOARES, L. (org) et alli. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BASTOS, M. H. C. “Leituras da ilustração brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883)”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 3, jan-jun, 2003, p. 73-112.

BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

BERTOLLETTI, E. N. M. *Cartilha do povo e Upa, cavalinho! : o projeto de alfabetização de Lourenço Filho*. Marília: UNESP, 1997, dissertação.

BICCAS, M. S. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*. São Paulo: FEUSP, 2001, tese.

BITTENCOURT, C. M. F. “Práticas de leitura em livros didáticos”. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 1, jan-jun, 1996, p. 89-110.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.) “História, produção e memória do livro didático”. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, set-dez, 2004a, p. 471-473.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.) “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810 – 1910)”. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, set-dez, 2004b, p. 475-491.

BOSI, A. “As Letras na Primeira República”. BOSI, F. (dir.) *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a (tomo III, volume 2).

BOSI, F. “A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930”. *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a (tomo III, volume 2).

BOTO, C. “Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático”. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, set-dez, 2004a, p. 493-511.

CABRINI, C. A. *Memória do livro didático: os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. São Paulo: ECA-USP, 1994, dissertação.

CARVALHO, M. M. C. “Educação e política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação”. In: DE LORENZO, H. C. e COSTA, W. P. (orgs.) *A década de 20 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.

CARVALHO M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1934)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998a.

CARVALHO, M. M. C. “Reformas da instrução pública”. LOPES, E. M. T. et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 225-252.

CARVALHO, M. M. C. “Modernidade pedagógica e modelos de formação docente”. *São Paulo em perspectiva*, 14 (1), 2000b, p. 111-120.

CARVALHO, M. M. C. “Usos escolares do impresso: questões de historiografia”. *Caderno de história e filosofia da educação*, vol III, n. 5, 2000c, p. 165-177.

CARVALHO, M. M. C. “A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre as estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil”. FARIA FILHO, L. M. (org) *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CARVALHO, M. M. C. “A República e os perigos do analfabeto”. PRADO, M. L. C. e VIDAL, D. G. (Orgs.) *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002a.

CARVALHO, M. M. C. “Antônio de Sampaio Dória”. FÁVERO, M. L. A. e BRITTO, J. M. *Dicionários de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ; CONPED; INEP, 2002b.

CARVALHO, M. M. C. “A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo”. *Educação em Questão*, v. 21, n. 7, set.-dez. 2004, p. 90-97.

CARVALHO, S. A. S. *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*. São Paulo: PUC-SP, 1998b, dissertação.

CATANI, D. B. e SOUSA, C. P. *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)*. São Paulo, Plêiade, 1999.

CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CAVALIERE, A. M. “Entre o pioneirismo e o impasse: reforma paulista de 1920”. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, jan.-jun., 2003, p. 27-44.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. São Paulo: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. (trad. Cristiane Nascimento) *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. (trad. Reginaldo de Moraes). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial, 1999a.

CHATIER, R. (trad. Mary Del Priori) *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1999b.

CHINOY, E. (trad. Octavio Mendes Cajado) *Sociedade: uma introdução à Sociologia*, 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

CHOPPIN, A. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte” (trad. Maria Adriana C. Cappello). *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, set-dez, 2004a, p. 549-566.

CNE/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC: 2000.

DEAN, W. “A industrialização durante a República Velha” in: FAUSTO, B. *O Brasil Republicano, volume 1: Estrutura de poder e economia (1889-1930)*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

DI PIERRO, M. C. “Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil” *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ESTEVES, I. L. *As prescrições para o ensino de caligrafia e da escrita na escola pública primária paulista (1909-1947)*. São Paulo: FEUSP, 2002, dissertação.

FARIA FILHO, L. M. “O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise”. In: FONSECA, T. N. L. e VEIGA, C. G. (orgs.) *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-97.

FAUSTO, B. *Trabalho urbano e conflito social*. 4.ed. São Paulo: Difel, 1986.

FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. . 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, A. T. C. “Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas”. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, set-dez, 2004a, p. 531- 545.

FOUCAULT, M. (trad. Luiz Felipe Baeta Neves) *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, A. M. O. *Cordel: leitores e ouvintes* Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Historial).

GALVÃO, A. M. O. e BATISTA, A. A. G. “Manuais escolares e pesquisa em história da educação”. VEIGA, C. G. e FONSECA, T. N. L. (orgs.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALVÃO, A. M. O. e SOARES, L. J. G. “Histórias da Alfabetização de Adultos no Brasil”, 2004 (mimeografado).

GOMES, H. S. *Análise de texto: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Atual, 1991 (coleção Tópicos da Linguagem).

GONÇALVES, G. N., *A trajetória profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a Instrução Pública em São Paulo (1989-1920)*. São Paulo: PUCSP, 2002, mestrado.

GONÇALVES, G. N. e WARDE, M. J. “Oscar Thompson”. FÁVERO, M. L. A. e BRITTO, J. M. *Dicionários de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ; CONPED; INEP, 2002.

- HADDAD, S. (coord.) *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2002 (Série Estado do Conhecimento).
- HADDAD, S e DI PIERRO, M. C. “Escolarização de Jovens e Adultos”. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai-ago, 2000, p. 108-130.
- HALL, C. “Sweet Home”. in: *História da Vida Privada*, V. 4. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- HALLEWELL, L. (trad. Maria Penha Villalobos e Lólio Lorenço de Oliveira) *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T.A. Queiroz; Edusp, 1985.
- HILSDORF, M. L. S. *Historia da Educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- JANUZZI, G. S. M. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- JULIA, D. “A cultura escola como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, jan-jun, 2001, p. 09-43.
- LESAGE, P. “A pedagogia nas escolas mútuas”. BASTOS, M. H. e FARIA FILHO, L. M. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, MG: Edufp, 1999.
- LISBOA, A. *O livro didático*. Belo Horizonte, (sem data).
- LOPES, E. M. T. et all. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOPES, E. M. T. e GALVÃO, A. M. O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MACIEL, F. “As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos”. *História da Educação*, v. 6, n. 11, abr, 2002, 147-168.
- MACIEL, F. I. P. “História da alfabetização: perspectivas de análise”. VEIGA, C. G. e FONSECA, T. N. L.(orgs.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MARQUES, O. I. *A escrita na escola primária*. São Paulo; Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1936 (Biblioteca da Educação, volume XXVI).
- MATE, C. H. *Dimensão da educação paulista nos anos 20: inquirindo, reformando, legitimando uma escola nova*. São Paulo: PUCSP, 1991, dissertação.
- MEC/INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2003.
- MEDEIROS, V. A. *Antônio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: PUCSP, 2005, tese.

MORAES, C. S. V. *Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo, 1873/1934*. São Paulo: FFLCH-USP, 1990, tese.

MORAES, C. S. V. “Instrução ‘popular’ e ensino profissional: uma perspectiva histórica” VIDAL, D. G. e HILSDORF, M. L. (orgs) *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

MORAES, C. S. V. e ALVES, J. F. (orgs) *Escolas profissionais do Estado de São Paulo: uma história em imagens (álbum fotográfico)*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994*. São Paulo: UNESP/CONPED, 2000.

MUNAKATA, K. “Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção”. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, set-dez, 2004a, p. 513-529.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NAGLE, J. “A educação na Primeira República”. BOSI, F. (dir.) *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004 (tomo III, volume 2).

NERY, A. C. B. *A Sociedade de Educação em São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: USP, 1999, tese.

OLIVEIRA, C. R. G. A. e SOUZA, R. F. “As faces do livro de leitura”. *Caderno Cedes*, n. 52, nov, 2000, p. 25-40.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PERROT et all. *História da vida operária 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paul: Companhia da Letras, 1991.

PETRONE, M. T. S. “Imigração”. BOSI, F. (dir.) *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004 (tomo III, volume 2).

PFROMM NETTO, S. et all. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PINHEIRO, P. S. “Classes médias e urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política”. BOSI, F. (dir.) *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a (tomo III, volume 2).

PINHEIRO, P. S. “O proletário industrial na Primeira República”. BOSI, F. (dir.) *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b (tomo III, volume 2).

REIS FILHO, C. *Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista 1890-1945*. São José do Rio Preto: FFCL, 1964.

SANTOS, M. L. *Os métodos de ensino da leitura e da escrita em São Paulo (1920-1930): uma história de continuidades e discontinuidades*. São Paulo: PUCSP, 2001, dissertação.

SOARES, L. J. G. *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. São Paulo: FEUSP, 1995 (tese).

SOARES, L. J. G. et all. (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, 1991.

SOARES, M. B. “Letramento e escolarização”. RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, R. F. “Ciência e intuição na escola primária ou como semear o ‘pão do espírito’: lições de conteúdo e método”. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

VALDEMARIN, V. T. “Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado”. In: SOUZA, R. F. et all. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998, p. 63-106.

VALDEMARIN, V. T. “Capítulo 3. Método de conhecimento e método de ensino”. *Estudando a lição as coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. São Paulo: FAPESP; Autores Associados, 2004.

VIDAL, D. G. “Escola nova e o processo educativo”. In: LOPES, E. M. T. et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-518.

VIDAL, D. G. “Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930”. FARIA FILHO, L. M. (org) *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIDAL, D. G. et all “História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual”. São Paulo: 2004 (mimeografado).

VIDAL, D. G., VICENTINI, P. P., SILVA, K. N. e SILVA, J. C. S. “História da Educação no Brasil: a configuração do campo e a produção atual no Estado de São Paulo (1943-2003)”. São Paulo: 2004 (mimeografado).

VÓVIO, C. L. Viver, aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos. In: Vera Maria Masagão Ribeiro. (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras e ALB/Ação Educativa, 2001.

WARDE, M. J. e CARVALHO, M. M. C. “Política e cultura na produção da história da educação no Brasil”. *Contemporaneidade e Educação*, ano V, n. 7, 1º. sem, 2000, p. 9-33.

WARDE, M. J. e GONÇALVES, G. N. “Antonio Caetano de Campos”. FÁVERO, M. L. A. e BRITTO, J. M. *Dicionários de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ; COMPED; INEP, 2002.

Anexos

Anexo I - Produção didática para alfabetização de adolescentes e adultos

Levantamento realizado nos acervos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e na Ação Educativa (AE). A listagem de materiais do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) conta com o acréscimo de produções localizadas em acervo particular.

1. Produção das Campanhas Nacionais de Alfabetização (1947 a 1958)

OLIVEIRA, Alaide Lisboa de. Cartilha brasileira para adultos e adolescentes. Belo Horizonte: Vitória, 1954. 79 p. (FEUSP)

2. Produção dos Movimentos e Campanhas Populares (1959 a 1964)

PEIXOTO, Vicente. Meu caminho : 1960.

FUNDO DE ALFABETIZAÇÃO LOUBACH. Podemos ler : 1962.

MEC. Cartilha ABC. [s.l.]: MEC; O Cruzeiro, 1962. 59 p.

Resumo: Cartilha de alfabetização produzida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante o governo João Goulart.

GODOY, Josina Maria Lopes de ; COELHO, Norma Porto Carreiro. Livro de leitura para adultos. Recife: MCP; Editora do Recife, 1962. Não paginado.

Resumo: Cartilha de alfabetização e livro de leitura para adultos elaborado pelo Movimento de Cultura Popular (MCP). Contem frases, textos, fotos e desenhos de elementos da cultura popular e Político-sociais. Trabalha com palavras retiradas dos textos, desdobrando-as em sílabas e letras.

TRANCOSO, Marilda A. Uma família operaria: manual de alfabetização para adultos e adolescentes. Belo Horizonte: Centro Popular de Cultura, 1962. 62 p.

Resumo: Cartilha com exercícios de ortografia voltada para a alfabetização de adultos e adolescentes. Traz textos e ilustrações que retratam o cotidiano dos alunos.

LUCENA, Maria Diva da Salette. De pe no chão também se aprende a ler: livro de leitura. Natal: Secretaria de Educação, 1963. 90 p.

Resumo: Adaptação do livro de leitura para adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife, PE, e utilizado na campanha "De Pe no Chão Também se Aprende a Ler", organizada pela prefeitura de Natal, RN. Traz exercícios de ortografia e textos baseados no cotidiano da população.

MEB. Viver e Lutar: segundo livro de leitura. [s.l.], 1963. 64 p.

Resumo: Livro de leitura para pós-alfabetização de adultos, contendo textos e fotos que representam elementos do cotidiano e reflexões político-sociais, em linguagem que se

aproxima das formas populares de expressão. Apresenta noções de gramática e exercícios.

2.1. Produção didática pós-golpe militar (a partir de 1965)

Cruzada Evangélica de Alfabetização de Adultos. Cartilha abc para adultos. 1965.

MEB. Ajuda. [s.l.], 1965. Não paginado.

Resumo: Cartilha de alfabetização, elaborada a partir de palavras e frases que representam situações ou elementos político-sociais.

MEB. Mutirão: primeiro livro. [s.l.], 1965. 38 p.

Resumo: Cartilha com textos e desenhos abordando elementos e situações do cotidiano da população rural. Trabalha com palavras do texto, desdobrando-as em sílabas e letras.

MEB (Caico, RN). [Pos alfabetização e matemática]. Caico, 1970. 44 p.

Resumo: Cartilha de pós-alfabetização em Matemática e Língua Portuguesa.

MEB (Caico, RN). Cartilha experimental do sistema Caico. Caico, 1970. 7 p.

Resumo: Conjunto de textos para pós-alfabetização sobre os seguintes temas: produção agrícola e sua comercialização; trabalho; a participação das mulheres no trabalho comunitário; saúde e higiene.

ALMEIDA, Tiago de; BARROS, Lélío de. Método Dom Bosco de educação de base: manual do monitor. 4. ed. Rio de Janeiro: Sono Viso do Brasil, 1971. 64 p.

Resumo: Elaborado dentro da Campanha da Fraternidade, propõem um método rápido e eficiente para que qualquer pessoa pudesse participar de projetos de alfabetização de adultos. O método batizado S.D.B. que significa Método Salesiano de Dom Bosco inspirou-se em três métodos: no Caminho Suave, utilizando a alfabetização por imagem, conforme Frank Laubach; no Método Processo Sodrê de Benedita Stahl Sodrê, ensinando de início apenas palavras com a vogal "a"; e também em um método denominado CIMA, surgido em Goiânia, que parte de poucas sílabas-chave para formar depois as palavras.

MEB (SE). Ciclo complementar - terceiro ano. [s.l.], 1971. 41 p.

Resumo: Textos de pós-alfabetização que retratam a vida no meio rural. Acompanhados de exercícios de interpretação de texto.

MEB (CE). O livro de todos. Sobral, 1972. 18 p.

Resumo: Cartilha de alfabetização dividida em 9 lições e voltada para o meio rural.

MEB (Sobral, CE). O livro de todos: 2a. etapa do segundo ciclo. Sobral, CE, 1972. 10 p. Contem desenhos. Cópia de documento datilografado.

Resumo: Cartilha de pós-alfabetização contendo cinco lições. Cada lição traz um pequeno texto para leitura, com elementos culturais do sertão do Ceará, enfatizando o trabalho em grupo e comunitário. Após cada texto há exercícios de escrita, com cópias e sugestões para redações.

MEB (Natal, RN). O Camponês. Natal, 1975. 156 p.

Resumo: Livro didático para pós-alfabetização nos Centros de Educação de Base do MEB em Natal e Caico, RN. Pretende atender aos educandos alfabetizados da primeira fase do 1o. grau do Supletivo Dinâmico. Baseado em dados da experiência cotidiana da população rural, envolve atividades de leitura, aquisição de vocabulário, escrita, expressão oral e operações básicas de matemática. Com o estudo de situações vividas pelo educando, pretende integrá-lo ao processo de desenvolvimento comunitário.

GRUPO ESCOLAR EXPERIMENTAL DR EDMUNDO CARVALHO. Curso básico de adultos, São Paulo, 1969.

SOUSA, Darcilea Silva E. Vale do saber : 1969.

CEARÁ, Secretaria do Estado do. Primeiro livro para adultos. Departamento de Ensino de 1. Grau: Divisão de Educação de Adultos: 1970.

3. Produção do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)

BETHLEM, Nilda. Nosso mundo. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972. 157 p.
Resumo: Livro didático utilizado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBREAL) que aborda temas nas áreas de Ciências e Estudos Sociais.

MOBREAL (São Paulo, SP). Livro do aluno: nível 2 - leitura e exercícios. São Paulo: SAO PAULO (Cidade). Secretaria do Bem-Estar Social, 1971. 88 p.

Resumo: Livro de leitura com pequenos textos e exercícios de interpretação e gramática, dirigidos a pós-alfabetização de alunos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBREAL) do município de São Paulo.

MOBREAL. [Cartazes para alfabetização]. São Paulo: Abril, 1971. não paginado
Resumo: Cartazes contendo fotos de cenas cotidianas da vida popular, com elementos da zona rural, relacionando-as com palavras que se desdobram em sílabas, elaborados para utilização em cursos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBREAL).

MOBREAL (São Paulo, SP). Provas de língua pátria. São Paulo: [s.n.], 1974. paginação irregular.

Resumo: Conjunto de provas de Língua Portuguesa, utilizado no Movimento Brasileiro de Alfabetização do Município de São Paulo, SP (MOBREAL - São Paulo, SP). Compõe-se de prova de triagem, prova do primeiro trimestre do curso e segunda prova de Língua Portuguesa.

MOBREAL, Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. Soletre Mobral e leia Brasil : [1976]

3.1. Produção do Mobral levantada em acervo particular (1970-1980)

Em acervo particular foi possível localizar uma extensa produção do Mobral. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBREAL) fazia parte da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS. A produção destes materiais foi financiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e suas publicações foram feitas pelas editoras Melhoramentos, Bloch Educação e Abril Educação.

- a) Publicações sobre o programa do Mobral
1. A Educação de Adultos (1978)
 2. O Mobral e a Educação de Adultos (1978)
 3. Estatuto ASMOB – Associação dos Servidores do Mobral (1984)
- b) Roteiros para alfabetizadores
1. Roteiro de Orientações ao Alfabetizador: Programa de Alfabetização Funcional (1979)
 2. Quem Lê
 3. Roteiro – Exercícios de Linguagem
 4. Roteiro de Alfabetização
 5. Roteiro do Alfabetizador
 6. Como Utilizar o Livro – Caderno nas Classes de Alfabetização Funcional: Guia do Alfabetizador (1983)
 7. Manual do Alfabetizador para a Utilização do Livro – Caderno de Alfabetização Funcional (1984)
 8. Objetivos do Programa de Educação Integrada – PEI (1984)
 9. Manual do Professor: Roteiro para a Utilização do Material do Autodidatismo nas Classes de Educação Integrada (1974)
 10. Manual do Professor: Educação de Adultos Supletivo 1º Fase 1º Grau (1985)
 11. Alfabetização: Guia do Alfabetizador
- c) Coleção “ Cada Cabeça é um Mundo...”
1. Uma Coisa Puxa a Outra (1979)
 2. É só Fazer Depois Contar (1979)
 3. Um Conto com Muitos Pontos (1979)
 4. Você Sabia quê... (1979)
 5. O Sol Nosso de Cada Dia (1979)
 6. Como Roca tem seu Fuso Coisa Velha tem seu Uso (1979)
 7. Casa, Comida e Água Fresca (1980)
 8. Nossos Avós Já Usavam (1980)
 9. Casa de Ferreiro Espeto de Ferro (1980)
 10. Santo de Casa Faz Milagres (1980)
 11. Com Menos Suor Neste Rosto (1981)
 12. Quem Semeia Idéias (1980)
- d) Materiais para alfabetização
1. Alfabetização: Livro de Leitura
 2. Alfabetização: Livro de Matemática
 3. Alfabetização: Livro de Exercícios
 4. Livro – Caderno de Alfabetização Funcional (1983)
 5. Livro – Caderno de Alfabetização Funcional volume II (1983)
 6. 68 Cartazes com Palavras Geradoras: Remédio, Sapato, Trabalho, Fossa, Barriga, Hospital, Foguete, Plástico, Professora, Dinheiro, Comida, Enxada, Cachaça, Circo, União, Viagem, Poço, Jornal, Máquina, Futebol, Vida, Limpeza, Saúde, Anzol, Família, Chapéu, Terra, Peixe, Farinha, Posto, Jangada, Água, Amor, Lâmpada, Bola, Rádio, Tijolo, Povo, Gente, Hino, Palha e Feira. (Há Repetições)
 7. Três Cartazes Ilustrados (Frente e Verso)
 8. Dez Quadros de Sílabas: Plástico, Barriga, Futebol, Tijolo, Máquina, Remédio, Limpeza, Viagem, Professora e União

e) Materiais de pós-alfabetização

1. Programa de Educação Integrada Um Passo a Mais – Textos Geradores (1983)
2. Programa de Educação Integrada Um Passo a Mais – Matemática (1983)
3. Programa de Educação Integrada Um Passo a Mais – Integração Social de Ciências (1983)

Anexo II - Decreto n. 1915 de 18 de julho de 1910: Regulamento para as escolas noturnas para adultos

O vice-presidente do Estado, em exercicio, para execução da lei n. 1195 de 24 de Dezembro de 1909, manda que se observe o seguinte

REGULAMENTO DAS ESCOLAS NOCTURNAS PARA ADULTOS

Artigo 1.º As escolas noturnas, creadas pela lei n. 1195 de 24 de Dezembro de 1909, se destinam ás pessoas do sexo masculino maiores de 14 annos.

Artigo 2.º Estas escolas funcionarão todas as noites, das 6 ½ ás 9 horas, salvo os dias feriados por lei.

Artigo 3.º O curso das escolas noturnas comprehenderá ás seguintes materias: leitura, escripta, linguagem, aritmetica e lições geraes – comprehendendo noções de geometria, desenho, hygiene, educação moral e civica e principais applicações das sciencias physico-naturaes.

§ unico. Estas materias serão explicadas em lições diarias, de accôrdo com o programma annexo.

Artigo 4.º A matricula das escolas estará aberta tres dias antes do inicio dos trabalhos lectivos.

§ unico. É de cincoenta o numero de alumnos a matriculas em cada escola a qual não poderá funcionar com frequencia media inferior a vinte e cinco.

Artigo 5.º As escolas noturnas serão localisadas em centros de população operaria, tendo preferencia em seu provimento aquella para cujo funcionamento as municipalidades offerecem predio adequado.

Artigo 6.º Nas localidades onde existirem mais de duas escolas poderão ellas, a juizo do Governo, funcionar nos predios dos grupos escolares, competindo a sua direcção ao director do grupo. Em outros casos, caberá cummulativamente a direcção a um dos professores que fôr designado pelo governo.

§ 1.º O governo poderá nomear um servente para as escolas assim agrupadas.

§ 2.º O pessoal administrativo dos grupos que servir nas escolas noturnas terá uma gratificação “pra labore”, arbitrada pelo governo.

Artigo 7.º As escolas noturnas serão regidas pela legislação escolar em vigôr em tudo o que não estiver previsto neste regulamento.

Artigo 8.º As disposições deste regulamento serão applicadas aos cursos noturnos no que se referir á matricula, horario e programma de ensino e localização das escolas.

Artigo 9.º O presente regulamento estará em vigor desde já.

Palacio do Governo do Estado de São Paulo, 18 de Julho de 1910.

FERNANDO PRESTES DE ALBUQUERQUE.

Carlos Guimarães.

PROGRAMMA DAS ESCHOLAS NOCTURNAS

Leitura e linguagem

1 – Exercícios de leitura elementar com auxilio do quadro-negro, onde as lições devem ser dadas em typo de letra de impressão e manuscripta.

Os exercicios praticos de linguagem devem ser feitos simultaneamente, desde o principio do curso, com as licções de leitura.

Antes de cada sentença da cartilha ser lida no quadro negro, o professor entreterá uma ligeira palestra com os alumnos sobre as palavras de significação concreta que se encontrem nella ou, melhor sobre as causas, cujos nomes deseja ensinar, provocando a classe a se exprimir, por sentenças completas, sobre a sua fôrma, côr, partes, emprego qualidades, etc.

2 – Exercícios de leitura nas cartilhas com reconhecimento das sentenças e vocabulos lidos no quadro-negro. Os mesmos exercicios no quadro com inversão da ordem dos vocabulos e sentenças da cartilha.

3- Exercícios de leitura no quadro-negro de novas sentenças e vocábulos imaginados pelo professor.

4 – Formação de sentenças pelos alumnos sobre cousas que vêem, que usam, que vestem, que se empregam no serviço domestico, no commercio, na industria, etc.

Nos exercicios de linguagem, quer oraes, quer escriptos, será de vantagem que o professor empregue frequentemente os nomes de materias primas pertencentes aos tres reinos da natureza e que sejam de uso commum nas diferentes industrias, nas artes e officios, na agricultura, etc., de modo que as suas palestras possam sempre, por seu alcance pratico e instructivo, interessar a classe.

5 – Cópia a lapis no papel de palavras e sentenças de cartilha ou escriptas pelo professor no quadro-negro.

6. Construcção de sentenças com palavras dadas pelo professor.

7 – Pequenos dictados.

8 – Respostas escriptas a questões formuladas pelo professor.

9 – Exercícios diversos para o emprego dos signaes de pontuação.

10 – Leitura corrente de assumptos que interessem ás classes operarias, com exercicios sobre o sentido das palavras e sentenças.

11 – Interpretação do assumpto lido, pelo professor e depois pelo alumno.

12 – Exercícios oraes e escriptos de linguagem combinada com lições de cousas, tratando-se principalmente das qualidades, emprego, uso e propriedade de corpos e objectos de uso frequente nas artes e industrias.

13 – Redacção de cartas simples e de recibos.

14 – Exercícios faceis de composição sobre factos relativos á familia, á sociedade, á vida operária.

15 – Reproducção de pequenos assumptos do livro de leitura. È de vantagem que no horário sejam consagradas algumas aulas por semana para a leitura suplementar, sendo escolhidos para tal fim livros que contribuam para a educação da vontade, onde sejam narrados os triumphos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida activa, fecunda e tranquilla do trabalhador honesto.

Arithmetica

- 1- Escripção e leitura dos números. – Uso dos sinais arithméticos.
 - 2- Exercícios orais e escritos com auxílio das cartas de Parker.
 - 3 -Exercícios analyticos muito simples de cálculos mentaes, em que entrem pequenas questões relativas ás quatro operações, propostas sempre por meios concretos.
 - 4 -Exercícios numericos orais e escritos das taboadas de sommar, subtrahir, multiplicar e dividir.
 - 5 – Exercícios mais completos sobre problemas de uso commum relativos ás quatro operações.
 - 6 – Idèa, mediante objectos divididos ou que se possam partir, do que seja $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$; $\frac{2}{2}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{2}{4}$, etc. Representação numerica das facções decimaes e ordinarias.
 - 7 – Systema metrico: unidades principaes; multiplo e submultiplos.
 - 8 – Conhecimento pratico das medidas metricas e antigas em uso. Relação entre aquellas e estas. Problemas diversos sobre conversões.
- É bastante que, dentre as medidas antigas, sejam apenas estudadas as que ainda se usam em diversas localidades, taes como: a arroba; a libra, a braça, a legoa, a milha, o alqueire (superficie e capacidade), a quarta, a pipa, etc.
- 9 – Moéda de curso legal e seus valores.
 - 10 – Revisão: problemas diversos, figurando principalmente os mais frequentes nas relações commerciaes de compra e venda.

Lições Geraes

- Geometria (pelo estudo da fôrma);
- 1 – Analyse do cubo: pelo estudo dos elementos geometricos que o fôrma. – Linhas ou arestas do cubo. – Posição absoluta e relativa das linhas. – Cantos ou angulos do cubo: sua grandeza. – Quinas. – Noção de superficie ou plano á vista do cubo. – Numero de superficies do cubo.
 - 2 – Noção do quadrado: sua construcção. – Diagonal. – Noção de triangulo, partindo, como exemplo dos que são formados pelas diagonaes e dos lados do quadrado.
 - 3 – Ennumeração de corpos, (polyedros) de como o cubo têm seis superficies.
 - 4 - Analyse da esphera. – Superficie curva. Corpos que tem uma só superficie curva, como a esphera.
 - 5 – Hemispherio. – Suas superficies. – Noção de circumferencia e do circulo pelo estudo da superficie plana do hemispherio. – Achar o centro do circulo. – Conhecimento do semi-circulo, diametro e raio.
 - 6 – Analyse do cilindro. – Estudo de sua superficie e das linhas que o limitam. – Objectos de fôrma cylindrica.
 - 7 – Parallepipedo. – Diferenças e similhanças entre este corpo e o cubo, mostrado aos alumnos os lados e quadrilateros que limitam a superficie de um e outro. – Triangulos formados pelas diagonaes e arestas dos parallepipelos. – Divisão dos parallelepipedos em dois prismas triangulares.
 - 8 – Exercícios sobre cálculos de áreas dos triangulos e quadrilateros.
 - 9 – Problema sobre construcção de triangulos, do quadrado e do rectangulo.
 - 10 – Problemas sobre a inscripção na circumferencia do triangulo quadrado, do pentagono e do hexagono.

- 11 – Prismas: suas especies. – Estudo das faces, arestas e bases.
- 12 – Pyramides: suas especies. – Como se obtem o volume de uma pyramide, a superficie lateral, a superficie total.
- 13 – Cône. – A superficie lateral e a superficie total. – Volume do cône.
- 14 – Hygiene. – Idéa geral do organismo humano. – Influencia sobre elle exercida por tudo quanto o rodeia. – Perdas que experiemta o corpo. – Necessidade dos alimentos. – Digestão, circulação e respiração. – Hygiene destas funcções. – Secreções.
- 15 – Valor dos alimentos. – As bebidas. – O alcool; seu valor negativo como alimento, seus effeitos no organismo; sua influencia nos filhos de paes que delle abusam e como principal desorganizador da familia. – Perigos e inconvenientes que para a sociedade trazem as pessoas que delle abusam. – Os crimes, suicidios e numero de tuberculosos como consequencia do abuso do alcool.
- 16 – O trabalho como fonte de saúde physica e moral e, portanto, como base da felicidade. – O somno: seu papel reparador. – Conselhos hygienicos a respeito de um e outro. – Vantagem do ar livre e da luz natural e abundante.
- 17 – O asseio em geral. – Sua necessidade para a saúde. – A agua; sua utilidade. – Os banhos. – Preocupações contra o de envolvimento da tuberculose. – Utilidade da vaccina como preservativo da variola. – Precauções para evitar a propagação de molestias contagiosas e antisepticos mais usuaes; modos e opportunidades para delles se servir.
- 18 – Idéa do universo. – Systema planetario. – Palestras sobre o calor. – Machinas d evap. – A eletricidade. – O trovão. – O vento. – A chuva. – O raio.
- 19 – Animaes uteis sob o ponto de vista de materia prima que fornecem aos diversos ramos da actividade humana: a lan, a sêda, o couro, a cêra, o chifre, o marfim, os oleos, etc.
- 20 – Animaes nocivos. – Meios de os evitar e extinguir.
- 21 – Vegetaes: sua utilidade. – Cuidade a dar ás plantas. – Preceitos agricolas sobre o plantio dos legumes, cereaes, do café, do algodão, da borracha, da canna, do cacáu.
- 22 – Palestras sobre a fabricaçção do pão, do assucar, do papel, do vidro, do vinho, dos tecidos, etc.
- 23 – Mineraes – O ferro, o carvão de pedra, o enxofre, o cobre, o chumbo, o zinco, a cal, etc.
- 24 – Da vida methodica, vantagens da distribuição acertada do tempo – Bôa administração do dinheiro, a economia; caixas economicas. – Influencias maleficas que exercem as casas de jogo, de bebidas, etc.

Educação civica e moral

- 1 –Palestras e leituras tendentes a desenvolver nos alumnos o sentimento de dignidade pessoal e de amor ao trabalho.
- 2 - Exemplos de homens que forma de condições humildes e que conseguiram celebridade e fortuna pela energia de vontade e pelo trabalho.
- 3 – Deveres para com a familia. – Obrigações dos filhos, dos irmãos, dos paes, dos esposos, confôrme as necessidades da classe.
- 4 – Direitos e deveres dos cidadãos. – Leituras com pequenos commentarios ou simples explicação dos principios basicos da Constituição da Republica e do Estado.

5 – Leituras e palestras sobre os direitos e deveres civis e politicos, sobre a soberania nacional e sobre a necessidade que tem o cidadão de exercer direito e o deve de votar. – Dever de respeitar as leis, de acatar e prestigiar as auctoridades constituídas.

6 – Noção muito simples sobre os poderes publicos.

7 – Palestras com o fim de desenvolver nos alumnos o sentimento patriótico.

8 – Naturalização e suas vantagens.

9 – Exemplos das grandes acções civicas de brasileiros que se tornaram celebres nos factos mais memoraveis da historia nacional.

Desenho

Reprodução de objectos simples pelo methodo natural. – Exercicios nas arozas, no quadro negro e no papel.

Nos primeiros tempos convém que sejam dados como modelos objectos de fórmulas regulares.

É de necessidade que desde o principio do curso se dê ao ensino desta disciplina um carater educativo, considerando-a como uma manifestação graphica da linguagem.

Pela copia de seres e cousas que lhes falem aos sentidos procurar-se-á desenvolver nos alumnos a imaginação, o espirito de observação e o gosto esthetico.

Anexo III - Cronologia de Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes (1884 – 1956)

1884 - Segundo sua biografia, Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes nasceu em 18 de agosto de 1884, na cidade de São Paulo. Iniciou seus estudos em Cuiabá (Mato Grosso), onde fez o curso básico.

1899 - Theodoro de Moraes foi professor do Grupo Escolar “Luiz Leite”⁷⁸, na cidade de Amparo (CAMARGO, 1969). De acordo com sua biografia, Moraes estava, então, com 15 anos. Seria possível Moraes ter exercido o magistério em um grupo escolar aos 15 anos? Qual seria sua formação neste momento?

1900 - Enquanto estava em Amparo, Moraes participou de outras atividades educacionais importantes. De acordo com o livro do primeiro centenário de Amparo (1829-1929), o “professor Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes” foi sócio-fundador do Grêmio Literário “Carlos Ferreira”, em 27 de abril de 1900, assumindo o cargo de 1º secretário da associação.

Personalidades da sociedade amparense foram os fundadores deste grêmio, entre eles médicos, professores, músicos e militares, com a finalidade de organizar um gabinete de leitura na cidade. Além de Moraes, também participaram os professores: Aristides Epiphany de Macedo, Antonio Mendes da Silva, Amadeu Mendes, José Ferraz de Campos, Antonio Villela Junior e Clemente Quaglio. Dentre esses, Quaglio teve uma trajetória semelhante à de Moraes, pois ambos foram professores da E. E. “Rangel Pestana”, em Amparo, e foram convidados a participar da primeira gestão de Oscar Thompson da Diretoria Geral de Instrução Pública, no ano de 1910.

1902 - Aos 18 anos, Theodoro de Moraes publica dois artigos para *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo, “Ortographia pratica” (junho) e “O velho mestre” (outubro), os quais são assinados da cidade de

⁷⁸ O Grupo Escolar Luiz Leite foi instalado em 4 de outubro de 1894, pela reunião das oito escolas públicas que funcionavam na cidade de Amparo, cinco masculinas e três femininas. Inicialmente o grupo funcionava em um prédio alugado e, no início de novembro de 1899, a escola foi transferida para seu prédio próprio, projetado pelo arquiteto Victor Dubugras. Exerceram o cargo de diretor desta escola o professor Antonio Villela Jr (comissionado de 04/10/1894 a 18/11/1895) e o professor João F. Pinto e Silva (comissionado até 11/12/1896). Em 12/12/1896, foi nomeado como diretor efetivo o professor Aristides Epiphany Macedo, que já exercia a função de adjunto (Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br, acessado em 17 de maio de 2005).

Amparo. É importante notar que Moraes já colaborava com a imprensa pedagógica de formação docente antes de ingressar na escola normal. Os artigos eram assinados em Amparo (o que sugere que Moraes ainda exercia o magistério nesta localidade) e enviados à *Revista de Ensino*, publicação oficial de formação pedagógica, na qual os debates estavam centrados no uso dos métodos de ensino analítico e intuitivo.

1903 a 1906 - Theodoro de Moraes seguiu o curso secundário na Escola Normal da Capital, sendo o primeiro aluno aprovado com “distinção – grau 10” na seção masculina do curso secundário, no ano de 1903. Constatamos, nos documentos da Escola Normal “Caetano de Campos”, que Moraes frequentou o curso normal nesta instituição entre os anos de 1903 a 1906 (dos 19 aos 22 anos) e essa informação também foi confirmada pelo próprio autor em seu artigo “Escolas Normais Livres”, publicado na *Revista Educação* (volume 2, 1928). Neste período, Moraes continua colaborando com a *Revista de Ensino*, onde publicou duas histórias na sessão de Literatura Infantil: “História de um grillo”, em abril de 1903 e “João de Barros e o tuim”, em fevereiro de 1904.

1908 a 1909 - De acordo com o relatório publicado no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1908-1909)*, Theodoro de Moraes, entre 24 e 25 anos de idade, foi professor da Escola Modelo Isolada, anexa à Escola Normal, na seção masculina. De junho de 1908 a dezembro de 1909, Augusto R. Carvalho é redator secretário da *Revista de Ensino* e Moraes faz parte do corpo de redatores efetivos deste periódico, juntamente com Benedito Maria Tolosa, Antonio Peixoto, Justiniano Vianna e José A. de Azevedo.

1909 a 1910 - Segundo o relatório publicado no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1909-1910)*, Theodoro de Moraes foi inspetor de ensino da 5ª seção, em 1910, durante a gestão de Oscar Thompson da Diretoria Geral de Instrução Pública (1909-1911). Na *Revista de Ensino*, Moraes publicou o artigo “Leitura analítica”, em março de 1909.

O primeiro livro de Theodoro de Moraes, *Meu Livro – primeiras leituras de acordo com o método analítico* (1º ano) também é publicado em 1909. Esta cartilha foi indicada por Oscar Thompson para adoção nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1909-1910*. Em 1910, são publicados os *Cadernos de Calligraphia Vertical*, também deferidos por Thompson, resultados da

experiência de Moraes enquanto professor do curso masculino da Escola Isolada anexa á Escola Normal.

1910 a 1911 - Theodoro de Moraes deixa o corpo efetivo de redatores da *Revista de Ensino* em março de 1910, contudo, continua sendo seu colaborador, enviando publicações para a edição de dezembro de 1911: a tradução “Methodos de Ensino”; a conferência “O que os hábitos valem para o educador”, realizada no Grêmio Normalista Itapetiningano em 7 de setembro de 1911 e; a tradução “O conceito de leitura” de Guilherme Carabajal (hijo)⁷⁹, originalmente publicado no periódico *El Monitor de la Educación Comun* de Buenos Aires, em junho de 1911.

O Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1910-1911) traz um relatório de Moraes (ainda no cargo de inspetor escolar) sobre o ensino da linguagem. Em 1911 é publicado, pela Diretoria Geral de Instrução Pública, o livreto Como ensinar a leitura e linguagem nos diversos anos do ensino elementar, escrito pelos inspetores escolares Miguel Carneiro, J. Pinto e Silva, Mariano de Oliveira e Theodoro de Moraes.

1913 a 1916 - Em 1913, foi publicado o livreto A leitura analytica, pela Tipografia Siqueira. Na folha de rosto da obra consta que Theodoro de Moraes foi professor da Escola-Modelo Isolada anexa à Escola Normal de São Paulo. Não há indicações se ele ainda exercia ou não esse cargo em 1913.

No livro do primeiro centenário de Amparo (1829-1929) consta que Moraes foi professor adjunto do Grupo Escolar “Rangel Pestana”⁸⁰ e, como já foi dito inicialmente, esta obra não precisa as datas em que o autor atuou no quadro do magistério da cidade. Essa etapa da pesquisa contou com a colaboração da bibliotecária Lygia Símaro da E. E. “Rangel Pestana”, que forneceu uma cópia de um artigo de um jornal amparense (sem indicação de fonte, publicado em junho de 1993). Este artigo tratava-se de uma homenagem ao 90º aniversário da escola, por meio do relato de um ex-aluno, José Jorge

⁷⁹ Essa conferência é tratada por Carvalho (1998b), na discussão sobre a oficialização do método analítico pelo regime republicano.

⁸⁰ O Grupo Escolar Dr Rangel Pestana foi criado por decreto em 24/03/1903 e instalado em 18/06/1903. Funcionou em um prédio adaptado, alugado pelo governo até 1914. Em 11 de junho de 1915 foi inaugurado seu edifício, projetado por Manoel Sabater. “Seu corpo docente era formado por oito professores; mais tarde anexou-se a esse grupo a única cadeira isolada que funcionava no perímetro urbano, e depois foi nomeado um professor para a classe de 4º ano, aumentando para dez o número de professores da escola” (Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br, acessado em 17 de maio de 2005).

Filho. Em seu relato, José declara que foi um dos alunos de Theodoro de Moraes e suas memórias nos ofereceram algumas referências sobre o autor.

José Jorge Filho ingressou no Grupo Escolar Rangel Pestana aos sete anos e frequentou o ensino primário de 1913 a 1916. Ele passou pelo período em que a escola saiu do prédio alugado pelo governo (na Rua Duque de Caxias, em 1914) para ser edifício próprio (na Praça Dr. Meirelles Reis, em 1915). Ao lembrar de seus professores, José relata que Theodoro de Moraes foi seu último professor do 4º ano primário. A seguir, transcreve-se, da notícia, as reminiscências de José Jorge Filho em relação ao professor Theodoro de Moraes:

Fiz o 1º ano, o segundo, terceiro e quarto e quando recebi o diploma primário. Minhas professoras foram Alice de Souza Campos, Alcina Rocha, Benedito de Souza Campos, depois formou-se em medicina falecendo em Campinas muitos anos depois, Joaquim Augusto Monteiro, Aristides Augusto Fernandes, depois advogado, e por último o prof. Theodoro de Moraes. Este professor era Capitão do Exército Nacional, mas por questões de ordem íntima, afastou-se e preferiu ser professor. Para nós, esse homem foi um verdadeiro apóstolo do ensino, não só quanto ao seu método pedagógico como também pela dedicação, pelo empenho que demonstrava pelo nosso futuro. Suas aulas de matemática nos levavam da regra de três às raízes cúbicas, juros e outras matérias correlatas. Nas aulas de educação moral e cívica suas explicações eram tão lúcidas e vibrantes que nos enchiam de emoções íntimas. (...)

Num certo dia, para mim inesquecível, consegui sofrer um animal que disparava atrelado a um tróle, onde duas crianças gritavam de medo, montadas nesse carrinho na praça do Grupo Escolar. Sem pensar nas conseqüências do meu gesto, consegui parar o animal e acalmar as crianças, filhos de um leiteiro. Esse fato bastou para que o professor Teodoro de Moraes exaltasse na aula a minha coragem, expondo-me a sério perigo e me considerando um pequeno herói. É que o professor residia na mesma praça e ao ouvir os gritos das duas crianças saíra à janela e vira minha atitude de menino corajoso (por acaso!).

Diante deste relato percebemos uma série de lacunas que esta trajetória não consegue preencher. Se Theodoro de Moraes foi militar, quando e onde ele iniciou e interrompeu essa carreira? Quais razões íntimas levaram Moraes a se afastar do exército (casamento, filhos)? Há vestígios de Moraes ou sua família nesta casa da Praça Dr. Meirelles Reis? Na visita feita à cidade de Amparo em julho de 2005, não se obteve respostas ou indícios para averiguar estas questões. Nesta época, a E. E. “Luiz Leite” e a E. E. “Rangel Pestana” estavam em recesso, os prédios foram esvaziados para reformas e não havia funcionários. Contudo, constatou-se que ao lado da E. E. “Rangel Pestana”

estava localizado o Tiro de Guerra de Amparo – Sudeste 02001. Infelizmente, não foi possível coletar informações sobre esta instituição militar.

1916 a 1917 - Na biografia de Moraes consta que ele era conhecedor dos idiomas japonês, inglês, alemão e grego e que publicou artigos em jornais, o que indica que este autor possuía uma vasta cultura. De acordo com Mortatti (2000), em 1916, Theodoro de Moraes deu uma entrevista ao *Jornal do Comércio* intitulada “O ensino da leitura pelo método analítico”. Em 1917, Moraes traduziu as “Palestras Pedagógicas” de William James e “Lições de Cousas” de E. A. Sheldon, ambos editados pela Tipografia Siqueira. Infelizmente, não foi possível o acesso a esses materiais, pois o *Jornal do Comércio* de 1917 não estava disponível para consulta no Arquivo do Estado de São Paulo e, durante esta pesquisa não foram localizadas as duas traduções mencionadas por Mortatti (2000).

1919 - No acervo da Instrução Pública que está no Arquivo do Estado de São Paulo, foi localizado o *Livro de controle dos professores adjuntos (1905 – 1920)* no qual consta que Theodoro de Moraes era professor secundário e foi removido de uma Escola Isolada para o Grupo Escolar Dr. Cesário de Bastos, na cidade de Santos, em 11 de julho de 1919, entrando em exercício no dia 27 do mesmo mês. Moraes foi novamente removido “a pedido” para o Grupo Escolar Rangel Pestana (Amparo) em 13 de agosto de 1919, entrando em exercício no dia 25 do mesmo mês.

A partir de 1920, as informações biográficas sobre Theodoro de Moraes tornaram-se escassas na imprensa pedagógica. Então, optou-se por apresentar alguns dados obtidos a respeito da publicação de suas obras, a fim de demonstrar que Moraes continuou exercendo a atividade de escritor de livros didáticos, além do magistério. As informações sobre as edições e tiragens das cartilhas e dos livros de leitura do curso primário - Meu livro e Sei Lêr - foram obtidas junto ao Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos (IBEP), que preserva o acervo da Companhia Editora Nacional.

1921 - De acordo com o *Anuário de Ensino de 1936-1937*, a aprovação da *Cartilha do Operário* para uso nas escolas foi registrada no livro “Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos”, despachado em 16/07/1921 (ALMEIDA JUNIOR, 1937, p. 186).

1924 - Publicação da segunda edição da *Cartilha do Operário – para o ensino do methodo analytico aos adolescentes e adultos*, impressa pela Tipografia Siqueira – Salles Oliveira, em São Paulo.

1925 - Em *Sei Lêr – leituras intermediárias* (1928) é publicado o apêndice “Leitura Expressiva”, datado na cidade de Amparo, em janeiro de 1925.

1927 - O prefácio da 6ª edição de *Meu Livro: primeiras leituras* é datado na cidade de São Paulo, em 6 de janeiro de 1927.

1928 - Publicação do artigo “Escolas normais livres” na revista *Educação* (volume 4). Consta, na apresentação do autor, que Theodoro de Mores era Inspetor Fiscal da Escola Normal Livre anexa ao Colégio Nossa Senhora de Amparo. Publicação da primeira edição de *Leituras do Operário*, pela Tipografia Siqueira. Publicação da primeira edição de *Sei Lêr – leituras intermediárias* pela Companhia Editora Nacional, em janeiro, na série Cesário Mota, na tiragem de 8.000 exemplares. *Sei Lêr – 1º livro* teve sua primeira edição pela Companhia Editora Nacional, em junho, na série Cesário Motta, com a tiragem de 5.000 exemplares.

1930 - É publicado o artigo “Cooperação” no volume 10 da revista *Educação*. Consta, na apresentação do autor, que Theodoro de Mores era Inspetor Geral da Instrução Pública. Publicação da 1ª edição de *Sei Ler – 2º Livro* pela Companhia Editora Nacional, em março, na série Cesário Mota, com a tiragem de 3.500 exemplares.

1932 - Publicação do artigo “Santos Dumont” na revista *Educação* (volume 11), que trata da biografia deste personagem homônimo. De acordo com a biografia localizada na E. E. “Theodoro de Moraes”, o educador dedicou 33 anos de sua vida ao magistério. Conclui-se que Moraes afastou-se da docência em 1932, aos 48 anos.

1956 - Segundo a biografia localizada na E. E. “Theodoro de Moraes”, Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes faleceu em 1956, aos 72 anos.

Anexo IV - Delimitações das lições por indícios de forma e conteúdo

A seguir, apresentamos um quadro esquemático, com a proposta de delimitarmos as lições da cartilha pelos assuntos tratados em suas estampas e textos. Para a construção deste quadro, partimos do pressuposto de que cada lição, de uma maneira geral, segue a seguinte disposição: estampa, texto, sentença em letra cursiva (caligrafia vertical) e exercícios.

Considerando esta disposição geral, delimitamos as lições da cartilha atribuindo-lhes números, os quais serão utilizados como recurso de referência no decorrer de nosso trabalho. Em itálico, estão as sentenças escritas em letra cursiva, que finalizam cada texto.

Lição	Descrição da estampa Informações do texto Sentença de cada lição, em letra cursiva (caligrafia vertical)	Página da cartilha
1	Estampa: Um operário. Texto: Apresenta um operário marceneiro. <i>Sentença: Sou operário.</i>	3
2	Estampa: Uma fábrica. Texto: Apresenta uma fábrica de móveis. <i>Sentença: Esta é a minha fábrica.</i>	4
3	Estampa: Um chapéu Texto: Refere-se ao formato dos chapéus (baixos, altos, duros e moles). <i>Sentença: Amo o trabalho.</i>	5
4	Estampa: Um sapateiro. Texto: Relaciona a prestação de serviço entre o tecelão, o sapateiro e o marceneiro. <i>Sentença: Aqui está o sapateiro.</i>	7
5	Estampa: Um tecelão. Texto: Exalta a boa relação de trabalho entre os operários tecelões e faz referência à relação de prestação de serviço entre o tecelão e o sapateiro. <i>Sentença: Somos bons camaradas.</i>	8
6	Estampa: Um algodoeiro. Texto: Compara os tecidos de algodão, linho, chita e morim em relação aos seus preços e qualidade. "Os operarios compram pannos de algodão, que são mais baratos". <i>Sentença: Tecem-se os pannos de algodão e linho.</i>	10
7	Estampa: Um tear. Texto: O tecelão (personagem da narrativa) trabalha alegre e contente para ganhar dinheiro e sustentar sua família. <i>Sentença: O tear é a machina dos tecelões.</i>	12
8	Estampa: Um alfaiate. Texto: Faz referência ao trabalho do alfaiate com o tecido fabricado pelos tecelões e às ferramentas que utiliza em sua profissão (tesoura, linha, agulha, dedal, metro, giz e máquina de costura). <i>Sentença: O alfaiate faz a nossa roupa.</i>	13
9	Estampa: Uma marcenaria. Texto: Faz referência ao trabalhador alegre, que canta em seu trabalho. Traz onomatopéias que indicam o barulho do trabalho na marcenaria: "Ric, rac! Toc, toc, toc! Ss, ss!" <i>Sentença: Que alegre officinal!</i>	15

Lição	Descrição da estampa Informações do texto Sentença de cada lição, em letra cursiva (caligrafia vertical)	Página da cartilha
10	Estampa: Um marceneiro trabalha com uma plaina em uma tábua sobre a mesa. Na parede, ao fundo estão penduradas as ferramentas utilizadas pelo marceneiro. Texto: Trata das ferramentas utilizadas pelo marceneiro em sua profissão e do produto final de seu trabalho, os móveis. <i>Sentença: A serra, o martelo e a plaina.</i>	17
11	Estampa: Dois carpinteiros trabalhando em um telhado. Texto: Valoriza o trabalho arriscado dos marceneiros, homens fortes que não têm preguiça. "Honra aos fortes operarios que ganham dinheiro a trabalhar". <i>Sentença: Honra ao trabalho!</i>	20
12	Estampa: Uma olaria Texto: Explica como são feitos as telhas e os tijolos de argila. <i>Sentença: Argila é o barro das telhas e tijolos.</i>	21
13	Estampa: O trabalho dos pedreiros em uma construção Texto: Diálogo entre dois "camaradas". Um deles explica que faz parte de um grupo que está construindo uma casa. <i>Sentença: Vamos para o trabalho.</i>	22
14	Estampa: Um homem pinta uma grade Texto: História de Samuel, pintor que saiu cedo para trabalhar. Durante o trabalho suas roupas ficam sujas de tinta e quando chega em casa, Samuel troca a sua blusa de trabalho por um paletó feito pelo alfaiate. <i>Sentença: Como é bom sahir cedo para o trabalho!</i>	24
15	Estampa: Um "louceiro" faz um vaso de argila em um torno. Texto: Trata do trabalho do "loceiro" e dos variados objetos que ele faz em sua oficina: vasos, potes, moringas, panelas, jarros, pratos e púcaros. <i>Sentença: O louceiro faz a louça.</i>	26
16	Estampa: Um relógio de mão. Texto: Trata da importância da relação entre tempo e trabalho e explica a função dos ponteiros do relógio. "Quem trabalha não póde perder tempo, precisa de um bom relógio como este". <i>Sentença: O dia tem 24 horas.</i>	27
17	Estampa: Padeiros trabalham junto ao forno. Texto: Trata do trabalho do padeiro, feito em equipe. "Os padeiros trabalham com rapidez. Não perdem tempo". <i>Sentença: Os padeiros trabalham nas padarias</i>	28
18	Estampa: Um carregador levando uma grande caixa às costas. Texto: História do carregador Raphael, que executa trabalhos rudes e pesados por ser analfabeto. "Esta é a triste vida dos que perdem tempo e crescem analphabetos". <i>Sentença: Pobre Raphael!</i>	29
19	Estampa: Uma sala de aula: professora em pé, de costas, e alunos sentados em fileiras. Texto: Retoma a história de Raphael. O narrador conta que trabalha de dia e estuda a noite, no lugar de perder tempo nos cinemas. "De noite, aqui estou na escola, onde aprendo a ser útil a mim mesmo, aos meus e á patria". <i>Sentença: Como é bom não ser analphabeto!</i>	30
20	Estampa: O trabalho do ferreiro em sua oficina. Texto: História do ferreiro que trabalha desde cedo com seu aprendiz em sua oficina. "Minha vida é penosa, mas vivo contente. Ganho dinheiro e com elle sustento a minha família". <i>Sentença: não há.</i>	32

Lição	Descrição da estampa Informações do texto Sentença de cada lição, em letra cursiva (caligrafia vertical)	Página da cartilha
21	Estampa: Um homem nu, em pé. Provavelmente um índio ou um guerreiro, pois traz consigo os seguintes acessórios: em sua cabeça um adereço que lembra um cocar, um escudo ou cesto levantado acima da cabeça com o braço esquerdo, uma espada na mão direita e a bainha da espada presa ao longo do corpo por uma tira. Texto: Trata da divisão do corpo humano em cabeça, tronco e membros e da cabeça em crânio e face. Sentença: <i>O pescoço liga a cabeça ao tronco.</i>	33
22	Estampa: Um crânio humano. Texto: Trata das partes do corpo associadas ao crânio: cabelos, olhos, nariz, bochecha, queixo, pescoço, garganta, nuca e orelhas. Sentença: <i>O crânio é uma caixa formada de ossos.</i>	34
23	Estampa: não há. Texto: Trata dos olhos e das partes externas que o compõe: as pálpebras, as pestanas e as sobrancelhas. Sentença: <i>Sobrancelhas, pálpebras e pestanas.</i>	37
24	Estampa: O olho humano. Texto: Trata-se da descrição detalhada das partes do olho humano: órbitas, esclerótica, íris e pupila. Sentença: <i>Olhos negros, pardos, azues e verdes.</i>	38
25	Estampa: não há. Texto: Trata da boca e suas partes: maxilas, lábios, gengiva e dentes. Sentença: <i>Os lábios, as maxillas, os dentes.</i>	40
26	Estampa: O crânio humano (face). Texto: Trata sobre a dentição nas fases da vida. Um dos trechos do texto traz referência sobre a faixa etária do público a quem a cartilha é dirigida. "Mais tarde, dos meus 19 para os 20 anos, virão mais 4 molares, que se chamam dentes de siso". Sentença: <i>Incisivos, caninos e molares.</i>	42
27	Estampa: não há. Texto: Trata das partes do dente: coroa, raiz do dente e alvéolo. Sentença: <i>Alvéolo, raiz, collo e corôa.</i>	45
28	Estampa: Uma estátua grega. Texto: Trata das partes do corpo: cabeça, pescoço e tronco, quadris e região lombar. Sentença: <i>A cabeça, o pescoço e o tronco.</i>	48
29	Estampa: não há. Texto: Trata do braço e sua extensão: antebraço, mão e dedos. Descreve a mão, o nome dos dedos e as funções da mão de pegar, atirar, empurrar e apalpar. Sentença: <i>Braço, ante-braço e mão.</i>	49
30	Estampa: Homem nu, em pé. Sua genitália é coberta por uma planta presa em volta de sua cintura. Texto: Trata da perna e sua extensão (coxa, perna pé e dedos). Descreve o pé e indica as atividades que com ele realizamos de andar, correr e saltar. Sentença: <i>Coxa, perna e pé.</i>	50
31	Estampa: Um chapéu. Texto: Explica como é feita a fabricação do feltro, "panno feito de pellos de coelho", e quais são as partes do chapéu (copa, fita, abra, debrum e forro). Sentença: <i>A copa, o forro e o fundo.</i>	53
32	Estampa: Um par de botinas. Texto: Apresenta as partes da botina: ponta, biqueira, talão, salto, sola, palmilha, atacadores, rosto e enfranque. Sentença: <i>A biqueira, a sola e o talão.</i>	54
33	Estampa: não há. O texto desta página dá continuidade ao assunto que foi tratado na página anterior e, como uma página está ao lado da outra, a mesma ilustração serve para os dois textos. Texto: Descreve onde se encontram o talão e o enfranque no calçado. Sentença: <i>O talão e o enfranque.</i>	55

Lição	Descrição da estampa Informações do texto Sentença de cada lição, em letra cursiva (caligrafia vertical)	Página da cartilha
34	Estampa: Três botas, uma preta, uma vermelha e outra amarela. Esta é a primeira estampa colorida da cartilha. Texto: Trata do couro, material flexível utilizado para fazer "botas, botinas, sapatos, luvas, arreios, rédeas, sellas, malas e outros objectos". Sentença: <i>O couro é flexível.</i>	58
35	Estampa: Um homem raspa os pêlos de um pedaço de couro de animal. Texto: Explica como são preparadas as peles de animais em couro nos curtumes. Sentença: <i>A vacca, o bezerro e o carneiro.</i>	59
36	Estampa: A mesma estampa do algodoeiro impressa na página 10, agora colorida em verde e amarelo. Texto: Explica como o algodão, "pennugem alva, longa e sedosa" floresce no algodoeiro trata da sua utilização na fabricação de tecidos variados. Sentença: <i>O algodão é planta utilissima.</i>	61
37	Estampa: Um ramo de linho, colorido em verde e amarelo. Texto: Descreve o planta do linho e o processo de extração do fio. Sentença: <i>O linho é uma planta têxtil.</i>	62
38	Estampa: Um homem tosquia uma ovelha. Texto: Explica que há tecidos quentes e macios feitos de lã tirada de carneiros e ovelhas. O pastor corta a lã dos animais e a vende ao fabricante de tecido. Na fábrica, é lavada e fiada para fazer roupas, flanelas, cobertores, xales, tapetes, meias e paletós. Sentença: <i>A lã é um pello quente e macio.</i>	63
39	Estampa: Uma gaiola com uma ave, uma pedra e uma rosa. Texto: Propõe ao aluno que imagine a situação real de trancar em um quarto, durante um ano, a ave, a pedra e a rosa. Ao final deste tempo apenas a pedra e a gaiola estariam da mesma forma, pois se tratam de corpos brutos. A ave e a rosa tratam-se de corpos vivos, que necessitam de alimento e água para sobreviver. Sentença: <i>Corpos brutos e corpos vivos.</i>	66-67
40	Estampa: Uma linha de trem beirando um morro. Texto: Trata dos três reinos da natureza; animas, vegetal e mineral. Sentença: <i>Mineraes, vegetaes e animaes.</i>	68
41	Estampa: Homens em uma construção feira de pedra e de telhado de madeira (um pórtico), um pilão e algumas pedras no chão, próxima a arbustos. Texto: Dá exemplos de seres do reino mineral: a terra e seus tipos (férteis, estéreis, arenosas, argilosas, brancas, roxas e vermelhas), as pedras e suas variedades (de amolas, pomes, de toque e preciosas) e os metais mais conhecidos (ferro, prata níquel, ouro chumbo, zinco, estanho e cobre). Sentença: <i>O ferro é o mais util dos metaes.</i>	69-70
42	Estampa: Um campo com árvores. Duas árvores têm raiz aparente. Texto: Trata do vegetal (seiva, caule, ramos, folha, flores e sementes) e a importância da terra o para o crescimento das plantas. Sentença: <i>A terra é o prato da planta.</i>	71
43	Estampa: Cavalo, boi, burro, ovelha e carneiro. Texto: Diferencia animais domésticos, que vivem com o homem nas fazendas, vilas e cidades, dos selvagens, que vivem no campo, nas selvas e florestas. Sentença: <i>O cavallo, o boi e a vacca.</i>	72-73
44	Estampa: Uma onça, uma jibóia, um tamanduá e um peixe-boi numa selva. Texto: Descreve as características dos animais selvagens do Brasil: a onça, a jibóia, o tamanduá e o peixe-boi. Sentença: <i>A onça, a giboia, o tamanduá e o manatim.</i>	74-75
45	Estampa: não aparece anterior ao texto, mas logo abaixo da frase em caligrafia vertical, na mesma página, a lista de palavras traz as estampas da lhama, do castor, da foca e do coelho. Texto: Trata dos animais amigos do homem, úteis para trabalho, alimentação e vestuário. Sentença: <i>Vestuario, alimentos e abrigo.</i>	76
46	Estampa: não há. Texto: Trata de animais ferozes e inimigos do homem: onças, leões, tigres, panteras e hienas. "Destas feras só as onças é que se encontram nas florestas do Brazil". Sentença: <i>As onças são menores que os tigres e leões.</i>	77

Lição	Descrição da estampa Informações do texto Sentença de cada lição, em letra cursiva (caligrafia vertical)	Página da cartilha
47	Estampa: não há. Texto: Trata de animais parasitas (piolhos, pulgas, percevejos, "trichinas" e solitárias), que se associam ao homem devido à falta de asseio em relação ao corpo e aos alimentos. Sentença: <i>Garras e dentes aguçados.</i>	78
48	Estampa: Garrafas de bebida (cerveja, licor, conhaque, vinho e caninha). Texto: Explica que além das feras e dos parasitas, o álcool é um dos maiores inimigos do homem, independentemente de sua condição social. Sentença: não há.	80
49	Estampa: Homens bebendo numa mesa de bar. Texto: Afirma que o álcool é uma desgraça para a humanidade maior que a guerra, a peste e a fome reunidas. O álcool envenena a inteligência e destrói o organismo, enchendo hospitais, hospícios, cadeias e asilos de mendigos. Sentença: não há.	81
50	Estampa: Aparece inteira na página ao lado do texto (p. 83). Um homem alcoolizado quebra os objetos da casa e a mãe e os filhos, assustados, procuram fugir. Texto: Traz dado dos males provocados pelo alcoolismo para a sociedade, para o homem e sua família. "33% dos obitos, nos hospitaes, são de alcoolistas, pela acção directa do alcool no organismo. (...) 42% dos crimes que o homem commette, são por elle praticados no estado de embriaguez. (...) O ébrio é o carrasco da propria familia: rouba-lhe o pão, dá-lhe maus tratos e cobre-a de vergonha." Sentença: não há.	82-83
51	Estampa: Bandeira brasileira hasteada. Colorida. Texto: Exalta o país, o trabalho, o estudo. e a bandeira brasileira (símbolo pátrio). Sentença: <i>A bandeira é o retrato da patria.</i>	85
52	Estampa: Busto de Olavo Bilac. Texto: Hino à bandeira. Sentença: <i>O Brazil, por seus filhos amado, poderoso e feliz ha de ser. A bandeira do Brazil é pavilhão da justiça e do amor.</i>	86-87
53	Estampa: não há. Texto: Explica que todos têm deveres com a pátria e que o operário, com seu trabalho, cumpre esse dever diariamente. "O operario é uma força, é uma intelligencia que faz a sociedade viver e progredir." Sentença: <i>O operario é um homem util.</i>	88
54	Estampa: Uma sala de aula. O professor sentado em sua mesa diante dos alunos, sentados em dupla. Texto: Afirma que é dever de todo brasileiro não ser analfabeto, para "brilho e força" da pátria. Sentença: <i>Estudo com alegria e coragem.</i>	89-90
55	Estampa: A estrada de um cinema. Texto: Trata do lazer nos dias de domingo, o passeio a pé pelo campo e ao cinema. Sentença: <i>Respiremos ar puro.</i>	91
56	Estampa: Adolescentes jogando futebol. Texto: Conta a história de um operário que participa dos treinos e dos "quadros" (torneios) de futebol, com seus camaradas de fábrica. Sentença: <i>O futebol é um bom jogo.</i>	92
57	Estampa: Fachada de um prédio comercial. Texto: Trata da importância de economizar dinheiro, depositando-o na Caixa Econômica para render juros. Sentença: <i>Economizar é um dever.</i>	93

Lição	Descrição da estampa Informações do texto Sentença de cada lição, em letra cursiva (caligrafia vertical)	Página da cartilha
58	Estampa: Bustos de Johann Guttemberg, James Watt, George Stephenson, Thomas Edson, Barão de Mauá, Manoel Victorino e Machado de Assis. Texto: Relata a história de cada um destes personagens, que começaram trabalhando como operários, antes de serem reconhecidos por seus feitos. Sentença: <i>Deus a todos poz luz e deu mãos (p. 94). Honra á instrução e ao trabalho (p. 95).</i>	94-95
59	Estampa: Um ferreiro e um marceneiro trabalhando em suas oficinas. Texto: "Trabalhar, meus irmãos, que o trabalho/É riqueza, é virtude, é vigor. / Dentre a orchestra da serra e do malho/Brotam vida, cidades, amor" ("Hymno ao trabalho", CASTILHO). Sentença: não há.	96
Anexo 1	Quadros dos sons iniciais das palavras	97-99
Anexo 2	Quadro do alfabeto em letra de fôrma e caligrafia vertical	100-101
Direcção	Orientações aos professores quanto ao uso da cartilha pelo método analítico	103-106

Anexo V - Distribuição das estampas na Cartilha do Operario

Lições		Estampas	
Nº da lição	Págs. da Cartilha	Relacionadas ao texto	Relacionadas aos exercícios
60	3	1	0
61	4	1	0
62	5-6	3	0
63	7	1	0
64	8-9	1	0
65	10-11	1	0
66	12	1	0
67	13-14	1	3
68	15-16	1	3
69	17-19	1	7
70	20	1	-*
71	21	1	-
72	22-23	1	0
73	24-25	1	2
74	26	1	3
75	27	1	0
76	28	1	0
77	29	1	-
78	30-31	1	0
79	32	1	-
80	33	1	2
81	34-36	1	2
82	37	0	-
83	38-39	1	0
84	40-41	0	1
85	42-44	1	4
86	45-47	0	3
87	48	1	3
88	49	0	-
89	50-52	1	3
90	53	1	-
91	54	1	-
92	55-57	0	12
93	58	1 (colorida)	3
94	59-60	1	3
95	61	1 (colorida)	-
96	62	1 (colorida)	-
97	63-65	1	6
98	66-67	1	0
99	68	1	0
100	69-70	2 (início e final de texto)	-
101	71	1	-
102	72-73	1	0
103	74-75	1	-
104	76	0	4
105	77	0	0
106	78-79	0	0
107	80	1	-
108	81	1	-

* Indicação de que não há exercícios de leitura e análise de palavras e de completar sentenças nestas lições.

Lições		Estampas	
Nº da lição	Págs. da Cartilha	Relacionadas ao texto	Relacionadas aos exercícios
109	82-84	1 (pg 83 inteira)	0
110	85	1 (colorida)	-
111	86-87	1	-
112	88	0	-
113	89-90	1	-
114	91	1	-
115	92	1	-
116	93	1	-
117	94-95	7	-
118	96	1	-
Anexo 1	97-99	24	-
Anexo 2	100-101	0	-