

Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil

Maria do Rosário Longo Mortatti

Resumo

Visando contribuir para a compreensão da história da formação de professores no Brasil, apresentam-se reflexões sobre a formação do professor responsável pela alfabetização de crianças, desde o final do século 19 até os dias atuais, e sua relação com a história da alfabetização em nosso país. Tais reflexões decorrem das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" e têm como referência os diferentes sentidos que, ao longo do período histórico abordado, foram sendo atribuídos ao ensino inicial da leitura e escrita, com os quais se busca relacionar a formação do alfabetizador em três tipos principais de instituições/cursos destinadas(os) à formação do professor primário.

Palavras-chave: formação do alfabetizador; alfabetização; história da educação brasileira.

Abstract

Notes on the history of the literacy teacher formation in Brazil

In order to contribute for the history of teacher education in Brazil, one presents considerations about the literacy teacher formation, since the end of the nineteenth century until today, and its relationship with the history of literacy in Brazil. These considerations result from the researches developed by the research group "History of Language and Literature Teaching in Brazil" and they are based upon the different senses attributed to the literacy process related to teacher formation, as it occurred on three courses in Brazil, during the period proposed.

Keywords: literacy teacher formation; literacy; history of education in Brazil.

1

Embora, a partir das últimas décadas, formação de professores se tenha tornado um tema de pesquisa bastante explorado, não são recentes em nosso país, como se sabe, os problemas relativos à formação dos profissionais responsáveis pelo ensino das matérias escolares às novas gerações. E embora, sobretudo nas duas últimas décadas, tenham sido desenvolvidas muitas pesquisas a esse respeito, em particular aquelas voltadas à proposição de políticas públicas e estratégias de intervenção na formação inicial/continuada e na prática docentes, são ainda proporcionalmente poucas e fazem falta as que propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial de escolarização de crianças, processo hoje denominado "alfabetização".

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas a respeito desse tema, mediante a abordagem e o enfoque mencionados, apresento, sob a forma de ensaio,¹ reflexões decorrentes das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil".² Tais reflexões se referem à formação do alfabetizador, subsumida na formação do professor primário em três tipos principais de instituições/cursos com essa finalidade – Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério – com ênfase no período republicano brasileiro (de 1889 aos dias atuais) e no caso do Estado de São Paulo.

Os critérios para a delimitação cronológica e geográfica se encontram em estreita relação com a necessidade, a partir da proclamação da

¹ "Ensaio" é aqui entendido como um gênero discursivo que "desafia gentilmente os ideais da *clara et distincta perceptio* e da certeza livre de dúvida. [...] Todos os seus conceitos devem ser expostos de modo a carregar os outros; cada conceito deve ser articulado por suas configurações com os demais. No ensaio, elementos discretamente separados entre si são reunidos em um todo legível; ele não constrói nenhum andaime ou estrutura. Mas, enquanto configuração, os elementos se cristalizam por seu movimento. Essa configuração é um campo de forças. [...] É inerente à forma do ensaio sua própria relativização: ele precisa se estruturar como se pudesse a qualquer momento ser interrompido. O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada [...] O ensaio é, ao mesmo tempo, mais aberto e mais fechado do que agradaria ao pensamento tradicional" (Adorno, 2003, p. 31, 35, 37).

² A temática geral desse grupo e desse projeto integrado de pesquisa se subdivide em cinco linhas de pesquisa: formação de professores (inclusive alfabetizadores); alfabetização; ensino de língua portuguesa; ensino de literatura; literatura infantil e juvenil.

República brasileira, de consecução dos correspondentes ideais políticos e sociais, para o que se impunha, entre tantas outras urgências, a organização da instrução pública. Nesse processo, o Estado de São Paulo desempenhou papel de “pólo difusor”, sobretudo no que se refere à importância que se passou a atribuir sistematicamente à escolarização e ao ensino das práticas de leitura e escrita assim como à formação do professor responsável por esse ensino.

É importante destacar também: a) que a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente; b) que o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa (resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com o ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”; e c) que, como se sabe, não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário”.

Por essas razões, utilizo as denominações “alfabetizador” e “professor primário” apenas com a finalidade de tornar mais ágil a apresentação das reflexões; a denominação “formação do alfabetizador”, por sua vez, utilizo-a aqui para me referir, de forma genérica, aos professores responsáveis pelo nível de escolarização que, ao longo do período histórico abordado, recebeu as seguintes denominações: “curso primário” (a partir do final do século 19); “de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau” (após a Lei nº 5.692/1971); e “da 1ª à 4ª série ano do ensino fundamental (denominação decorrente da Lei nº 9.396/1996 – a LDB).

Por fim, considerando que a história da formação do alfabetizador está diretamente relacionada também com a história da alfabetização em nosso país, nas reflexões aqui apresentadas tomo como referência os diferentes sentidos que, ao longo do período histórico abordado, foram sendo atribuídos ao ensino inicial da leitura e escrita, relacionando-os com a formação do professor primário tal como proposta nos três tipos principais de instituições/cursos mencionados e com os saberes necessários para o professor se tornar habilitado a ensinar a ler e escrever.

Devo ressaltar que, obviamente, esses diferentes sentidos da alfabetização não foram gerados externamente às instituições/cursos de formação de professores primários, assim como estes não foram o *locus* isolado de produção e disseminação desses novos sentidos.

2

Com base em pesquisa documental a respeito da história da alfabetização no Brasil, com ênfase no caso paulista, desde as décadas

finais do século 19 até os dias atuais, elegi quatro momentos que considero cruciais nesse processo, cada um deles marcado por disputas pela hegemonia de um (novo) sentido para esse ensino. A querela em torno dos métodos de alfabetização é a face mais visível dessas disputas, que envolvem uma relação complexa entre permanências e rupturas e das quais decorre a fundação, em cada momento, de uma (nova) tradição a respeito da alfabetização (Mortatti, 2000a, 2000b, 2004).³

O *segundo momento*,⁴ que se estende de 1890 a meados da década de 1920, tem como principal característica a hegemonia do método analítico para o ensino da leitura (e escrita)⁵ em moldes norte-americanos, opondo-se esse então novo método aos antigos e tradicionais métodos sintéticos utilizados até esse momento histórico.

As disputas ocorridas nesse segundo momento resultam na institucionalização do método analítico, enfatizando-se o *como* ensinar a ler e escrever.⁶ Esse ensino é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem “biopsicofisiológica” da criança.

As disputas a respeito do método analítico, nesse momento histórico, encontram-se diretamente relacionadas com as iniciativas arrojadas e pioneiras concretizadas com a implementação, a partir de 1890, da reforma da instrução pública paulista. Essa reforma assinalou o marco inicial do processo de estruturação e expansão do ensino primário e normal nesse Estado (Tanuri, 1979, p. 219) e adquiriu caráter modelar, disseminando-se para outros Estados brasileiros, especialmente por meio das “missões de professores paulistas”, em um momento histórico em que iniciativas referentes à formação de professores estavam circunscritas ao âmbito dos recém-criados Estados da Federação.

Essa reforma da instrução pública paulista estava centrada na Escola Normal de São Paulo,⁷ situada na capital do Estado, que, juntamente com a Escola-Modelo Primária a ela anexa, tornou-se responsável pela formação “teórica e prática” de uma “elite” de professores primários, inclusive dos já em exercício mas não habilitados – os alunos-mestres.

A organização das matérias e programas dessa escola normal buscava contemplar a formação de professores centrada nos estudos da cultura geral, propiciando-lhes, ao mesmo tempo, um saber docente especializado e fundamentado no que havia de mais moderno na pedagogia da época.

Esse novo “projeto” de formação de professores se ramificava, ainda, em outras iniciativas correlatas: criação do Jardim da Infância, criação dos grupos escolares, criação do serviço de inspeção escolar, visitas de professores dos grupos escolares do interior do Estado à Escola Normal de São Paulo, instruções e orientações pedagógicas veiculadas em documentos oficiais, em palestras e em revistas pedagógicas. Entre tantas outras, essas iniciativas visavam ao convencimento dos professores a respeito da excelência do método analítico para o ensino da leitura (e escrita), diretamente relacionada com a excelência dos ideais republicanos.

A formação de professores primários, que deveriam também ensinar a ler e escrever, portanto, ocorria nessa escola normal da capital e nas

³ A fim de evitar repetições possivelmente cansativas para o leitor, optei por apresentar aqui apenas uma síntese das características de cada um desses quatro momentos da história da alfabetização no Brasil e dos correspondentes sentidos que, em cada um deles, foi sendo atribuído ao ensino da leitura e escrita, os quais tomo como referência para as reflexões sobre a história da formação do alfabetizador. Aos leitores interessados em conhecer detalhadamente esses quatro momentos, sugiro a leitura dos dois livros e do artigo indicados.

⁴ O *primeiro momento* (1876 a 1890) se caracteriza por um processo de metodização do ensino da leitura (e escrita) no qual se destaca a atuação do professor Antonio da Silva Jardim, que combateu veementemente os métodos de marcha sintética (alfabético, fônico, silábico) para o ensino da leitura e defendeu entusiasticamente o “Método João de Deus”, centrado na palavração e contido na *Cartilha maternal* (1876) escrita pelo poeta português João de Deus.

⁵ Diferentemente dos métodos de marcha sintética, os métodos de marcha analítica, ou métodos analíticos, baseiam-se na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pelo “todo”: palavra, sentença, historietas ou conto.

⁶ É importante lembrar que, apesar de em cada um desses momentos determinada perspectiva teórica e determinado método de alfabetização terem conquistado hegemonia, não deixaram de circular e de ser utilizados antigas perspectivas e antigos métodos para esse ensino. A esse respeito, ver Mortatti (2000a, 2000b).

⁷ Essa escola normal ficou conhecida como Escola Normal da Praça (da República), após ter sido instalada, em 1984, em prédio próprio localizado nessa praça paulistana. Na década de 1930, passou a ser denominada Escola Normal “Caetano de Campos”.

escolas normais que foram sendo criadas no interior do Estado, especialmente até o final da década de 1920. Entre os saberes necessários a esses professores, em particular no que se refere a sua função de ensinar a ler e escrever, enfatizavam-se os fundamentos e a aplicação do método analítico para o ensino da leitura (e escrita), articuladamente ao método intuitivo para todas as matérias escolares.

3

No *terceiro momento*, que se estende de meados da década de 1920 ao final da década de 1970, observa-se como principal característica a hegemonia da perspectiva teórica com a qual se relaciona a postulação da necessidade de medida do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, de acordo com os testes ABC criados por Manoel Bergström Lourenço Filho e sintonizados com princípios escolanovistas. Em decorrência, dever-se-ia escolher o método mais adequado para alfabetização eficiente e eficaz em classes homogêneas. Tratava-se, portanto, de centrar a atenção em *como se ensina a ler e escrever*, com caráter instrumental, de acordo com o nível de maturidade, as características e os interesses da criança a quem se ensinava.

A partir da década de 1930, novas urgências políticas, sociais e educacionais se foram impondo, como decorrência dos processos de urbanização, industrialização e imigração, causando “a explosão populacional e escolar, sensibilizando a escola pelo tema do trabalho”. (Nosella, Buffa, 2002, p. 14).

No âmbito da educação, no caso paulista, a partir da “Reforma Fernando de Azevedo”, sintetizada no *Código de Educação do Estado de São Paulo*, de 1933, “a escola normal sofre substanciais transformações na organização que conservara, em suas grandes linhas, até aquela data” (Tanuri, 1979, p. 9).

Tomando como modelo a experiência do primeiro instituto de educação do País, o do Distrito Federal, criado em 1932 por Anísio Teixeira, e visando também concretizar os objetivos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, por meio de uma nova organização para a formação do magistério primário, a Escola Normal de São Paulo foi transformada no primeiro instituto de educação desse Estado, que passou a ser constituído das seguintes escolas e anexos: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária, Jardim da Infância e Biblioteca.⁸

A Escola de Professores se destinava a propiciar formação pedagógica de grau superior àquela até então existente e tinha como principais objetivos: formar professores para o ensino primário e para o ensino secundário;⁹ oferecer cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para os professores; oferecer cursos “*post-graduados*” para a formação de diretores e inspetores escolares e, posteriormente, para especialização em alfabetização. A Escola Primária, de caráter acentuadamente experimental, tinha como objetivos proporcionar aos alunos do curso de

⁸ Havia também nesse instituto de educação o Serviço de Psicologia Aplicada da Escola de Professores, que funcionava como um Centro de Psicologia Experimental aplicada à educação. A respeito da história dos institutos de educação paulistas, ver Labegalini (2005).

⁹ A formação de professores secundários não ocorreu nesse instituto de educação, pois ficou a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a partir de 1934.

formação de professores primários da Escola de Professores a observação, a experimentação e a prática de métodos e processos de ensino. Visando ao “treino profissional”, os professorandos ministravam, nessa Escola Primária, aulas relativas às atividades da seção Prática do Ensino. Especialmente a Escola de Professores e a Escola Primária fizeram com que esse instituto de educação fosse reconhecido como uma “escola normal superior” e como inovação educacional.

Por muitos anos, a reforma de 1933 “continuará a informar a organização geral das escolas normais paulistas” (Tanuri, 1979, p. 9). Aos poucos foram sendo definidos um ideal de “curso normal profissionalizante” e as tendências que marcariam a escola normal nos anos seguintes: “a elevação de seu nível, dentro da organização geral do sistema de ensino, o prolongamento da escolaridade para o preparo do professor, a formação geral básica anterior ao curso normal” (Tanuri, 1979, p. 141).

Em 1947, adequando-se à *Lei Orgânica do Ensino Normal*, de 1946, o curso para a formação de professores primários desse único instituto de educação paulista até então existente recebeu a denominação “Curso Normal”, com duração de três anos e inclusão da formação de professores pré-primários. A nova organização e os novos fins se tornaram modelares para os demais institutos de educação que, entre 1951 e 1967, foram criados nesse Estado, seja diretamente como tal, seja por meio da transformação de escolas normais, de colégios estaduais e escolas normais ou, ainda, de ginásios estaduais e escolas normais.¹⁰

Diretamente relacionada com essas mudanças na educação e na formação de professores, ensinar a ler e escrever era uma das funções do professor primário, cuja formação deveria ocorrer nas escolas normais e nos institutos de educação. Entre os saberes necessários a esses professores, especialmente no que se refere a sua função de ensinar a ler e escrever, enfatizavam-se os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita, com base também na aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, com posterior utilização do “período preparatório” e ênfase nos métodos mistos ou, em alguns casos, do método “global de contos”, para o ensino inicial da leitura e escrita, ou alfabetização.¹¹

É preciso destacar, porém, que, nos institutos de educação criados posteriormente, matérias mais voltadas para o ensino da leitura e escrita somente eram objeto de ensino específico nos cursos de “especialização” (*post-graduados*), porque, como já informei, no curso normal desses institutos, de acordo com a legislação, “todo professor primário deveria saber alfabetizar”.

4

O *quarto momento*, que se estende do início da década de 1980 aos dias atuais, tem como principal característica a hegemonia da perspectiva construtivista, resultante das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores. De acordo com essa perspectiva, passou-se a enfatizar a aprendizagem

¹⁰ Até 1967 foram criados 120 institutos de educação no Estado de São Paulo. Com a Lei nº 5.692/1971, todos foram extintos, mas a denominação “instituto de educação” persistiu até 1975, quando as escolas públicas foram transformadas em “Escola Estadual de 2º grau” ou em “Escola Estadual de 1º e 2º Graus”.

¹¹ Os métodos mistos envolvem a utilização conjunta, para a alfabetização, de processos característicos dos métodos de marcha analítica e dos de marcha sintética. O método “global de contos” é uma espécie de método analítico que se baseia na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pela apresentação de contos às crianças, a fim de que compreendam o sentido do todo que lêem; em alguns casos, não se propõe análise das “partes” constitutivas desse todo, como sentenças, palavras, sílabas e letras.

da *lectoescrita* respeitando-se os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita por parte do sujeito cognoscente. Nesse sentido, o foco do processo de alfabetização está no *como a criança aprende a língua escrita*; trata-se, assim, de um processo de desmetodização da alfabetização, uma vez que não cabem, nesse processo, os tradicionais métodos de ensino da leitura e escrita.

A partir do período ditatorial que se iniciou no Brasil com o golpe militar de 1964, a censura e o silêncio impostos a qualquer manifestação de pensamento divergente do oficial se mantiveram até aproximadamente o final da década de 1970, quando o lento processo de abertura política se fez acompanhar de denúncias dos problemas políticos, econômicos e sociais gerados nesse período. Dentre esses, passaram a se destacar os relacionados com o ensino público, em particular o fracasso escolar em alfabetização e a formação de professores.

Além dos tradicionais métodos de alfabetização, passaram a ser combatidos ostensivamente os efeitos da Lei nº 5.692/1971, implementada no sistema educacional brasileiro no auge do período da ditadura militar. Articuladamente às novas urgências políticas, sociais e educacionais, a partir dessa lei, entre tantos outros aspectos decorrentes do que passou a ser denominado de “perspectiva tecnicista” em educação, a formação do professor de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) passou a ocorrer, em substituição ao curso normal, na então recém-criada Habilitação Específica para o Magistério – 2º Grau (HEM), acentuando-se e consolidando-se o caráter profissionalizante dessa formação.

No final da década de 1980, porém, com o objetivo de reverter esse caráter técnico e profissionalizante da formação desses professores, foram criados, no Estado de São Paulo, alguns Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), que visavam interferir diretamente na qualidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau. Nesse momento histórico se disseminaram, ainda, os cursos de Pedagogia como licenciatura, nos quais passaram a se formar, em nível superior, professores (que também devem saber alfabetizar) das séries iniciais do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental.¹²

Entre os saberes necessários aos professores de 1ª a 4ª série, especialmente no que se refere a sua função de alfabetizar, a partir das décadas finais do século 20, no âmbito da HEM, passaram a ser enfatizados, portanto, os fundamentos da perspectiva construtivista, em especial a fundamentação teórica centrada na psicologia, e uma tentativa de “didática construtivista”, contidos nas propostas curriculares de diferentes Estados brasileiros e, a partir de 1997, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentados pelo Ministério da Educação (MEC).

¹² Dada a proximidade no tempo e a decorrente familiaridade de meus possíveis leitores com questões educacionais desse momento histórico, optei por apresentar reflexões a respeito apenas de aspectos principais de instituições/cursos de formação de alfabetizadores.

Lançando um rápido mas seletivo olhar a esses aproximados 120 anos de história da formação do alfabetizador e suas relações com a história

da alfabetização no Brasil, destaco as seguintes questões para a reflexão em torno do tema deste ensaio:

- ao longo desse período histórico, foi-se consolidando um *modelo de formação de professores* de acordo com o qual o que essencialmente o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever é aplicar as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, constantemente repostas, de acordo com as urgências de cada momento; ou seja, a formação desses professores implica considerar o processo de formação como uma atividade em que se entrecruzam o ato de ensinar a ensinar como busca de convencimento dos professorandos a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas e sua aprendizagem como o resultado esperado, do qual decorre (com a diplomação) sua habilitação legal para *executar* algo próximo do que denominamos, hoje, “projetos didático-pedagógicos oficiais”, os quais buscam, por sua vez, contemplar certas urgências políticas e sociais do momento histórico em que são gerados. Trata-se de um modelo centrado no que denomino “*identidade funcional*” dos cursos de formação de professores, a serviço dos programas oficiais de ensino, e estes, por sua vez, a serviço daquelas urgências. Desse ponto de vista resulta e se dissemina uma concepção reducionista, segundo a qual “bom” professor é, geralmente, aquele que sabe aplicar/executar as propostas oficiais de maneira eficiente e eficaz e de acordo com os objetivos formulados pelos sujeitos que conceberam essas propostas e que são, também, os avaliadores (externos) da prática docente, de maneira direta ou indireta (por meio de estatísticas de avaliações gerais, dados sobre reprovação, evasão de alunos, por exemplo);
- dadas as constantes dificuldades dos professores em aprender (se convencer) e aplicar adequadamente as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino inicial da leitura e escrita, para a configuração desse modelo se foram aperfeiçoando e consolidando certos *recursos didático-pedagógicos*, em especial as cartilhas de alfabetização – um tipo de livro didático em que se encontra concretizado determinado método de alfabetização, assim como o conteúdo a ser ensinado e os passos ordenados para esse fim¹³ – e, a partir sobretudo da década de 1930, os manuais de ensino destinados aos cursos de formação de professores, ou seja, um tipo de livro didático em que se busca divulgar, de forma didática e condensada, os saberes (conteúdos e métodos) necessários ao professor primário, que deve também ensinar a ler e escrever. Mais que um instrumento de concretização de determinado método ou de divulgação de determinados saberes didático-pedagógicos, as cartilhas e os manuais de ensino se tornaram substitutivos do trabalho de professores e alunos e um imprescindível recurso a garantir a execução eficiente e eficaz,

¹³ A respeito da função das cartilhas como instrumento de concretização de métodos e conteúdos de alfabetização e como substitutivos do trabalho de professores e alunos, ver, especialmente, Mortatti (2000a, 2000b).

por parte dos professores, das propostas oficiais em cada momento histórico;¹⁴

- a formação do alfabetizador (assim como a do professor primário) foi-se tornando, gradativamente, “*profissionalizante*”, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica, passando, cada vez mais explicitamente, a se caracterizar, por um lado, pela busca de elevação de nível de formação e, por outro lado, pelo predomínio do aprender a aplicar/executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico;
- à medida que se foi consolidando esse modelo de formação docente e, como fator que dele decorre ou o determina, o lugar e a função do professor, como o responsável por ensinar determinado conteúdo escolar, por meio inclusive da transmissão de conhecimentos, foi sendo relativizado e complementado, ou mesmo substituído, seja pelos livros didáticos, seja pela ênfase nos processos de aprendizagem dos alunos, cujo processo de construção de conhecimento passa a ser teoricamente independente de métodos e conteúdos de ensino, reservando-se ao professor a função apenas de mediador ou facilitador do processo de aprendizagem;
- observa-se, assim, gradativa mudança de “paradigmas de superfície”, a qual, se por um lado obriga a uma periódica redefinição dos saberes necessários ao professor que ensina a ler e escrever (alfabetizar), de outro, referenda sempre um perfil de atividade docente que pouco ou nada tem a ver com trabalho intelectual; a despeito das muitas mudanças ocorridas, portanto, observam-se, também e sobretudo, *permanências de um modelo de formação docente* constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização e à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer “separadas”, no sujeito que ensina, as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar; o professor se vai caracterizando como apenas “mediador” ou “facilitador” ou “diagnosticador/avaliador”, e o processo de ensino tende a ficar exclusivamente subordinado ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às suas condições sociais e culturais, caracterizando-se a educação formal como um meio de adequação e conformação a fins preestabelecidos e auto-explicáveis.

6

Muitas outras reflexões, muitas outras questões, muitas outras pesquisas são ainda necessárias para se buscar compreender aspectos como os relativos à formação do alfabetizador e cujo conhecimento e compreensão fazem falta não como decorrência de uma “cultura acadêmica de moda”, mas porque podem contribuir para uma melhor compreensão tanto do passado (também recente) quanto do que dele herda

¹⁴ A esse respeito, têm-se mais de uma dezena de pesquisas sobre manuais de ensino e cartilhas de alfabetização desenvolvidas por integrantes do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”.

nosso presente, na constante tensão entre rupturas (desejadas) e permanências (indesejadas e silenciadas, mas silenciosa e fortemente operantes), porque podem, enfim, contribuir, por meio de reflexões como as aqui apresentadas, para a busca de soluções e elaboração de projetos para este presente e, quiçá, para o futuro. Outro não é o objetivo deste ensaio.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 15-45.

LABEGALINI, Andréia C. F. B. *A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MORTATTI, M. do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. São Paulo: Editora Unesp: Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000a.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 52, p. 41-54, 2000b.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Schola mater: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933)*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.

TANURI, Leonor M. *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: USP, 1979.

Maria do Rosário Longo Mortatti, livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília e coordenadora do grupo de pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. Principais obras: *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (Martins Fontes, 1989); *Em sobressaltos: formação de professora* (Unicamp, 1993); *Os sentidos da alfabetização* (Unesp, 1876, 1994); *Educação e letramento* (Unesp, 2004).

mrosario@sunline.com.br

Recebido em 15 de janeiro de 2008.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.