

Método fônico ou método global para alfabetizar crianças das camadas populares? (1930-1980)

Resumo: Inserido no âmbito da História Cultural, o artigo tem por objetivo discutir representações, práticas e resistências produzidas em torno do método fônico e do método global de alfabetização. A pesquisa retoma memórias de alfabetizadoras e conteúdos em circulação entre as décadas de 1970 e 1980 — período em que Minas Gerais implanta o Projeto Alfa e propõe o método fônico para alfabetizar. Foi utilizada a história oral para reconstituir a memória coletiva, captar discursos, prescrições e práticas que colocaram metodologias de alfabetização em oposição. Foi constatado que o método global era considerado o mais adequado, mas, na década de 1970, as professoras adotam o método fônico — adoção que se processa em meio a resistências e forte oposição no Grupo Escolar Gonçalves Chaves.

Palavras-chave: Alfabetização. Método Fônico. Método Global. Resistência. História da Educação.

Phonical method or global method for literating children of popular layers? (1930-1980)

Abstract: Inserted under the Cultural History this article aims to discuss representations, practices and resistances produced around the phonic method and the global literacy method. This work rescues memories of literacy teachers and teaching content between the 70s and 80s, a period in which Minas Gerais implements the Alpha Project and proposes the phonic method to teach students how to read and write. Oral history was used to reconstruct the collective memory, capture speeches, prescriptions and practices that opposed literacy methodologies. It was verified that the global method was considered the most appropriate, but in the 1970s, the teachers adopted the phonic method — adoption that takes place amid resistances and strong opposition in Grupo Escolar Gonçalves Chaves.

Keywords: Literacy. Phonic Method. Global Literacy Methodology. Resistance. History of Education.

Método fónico o método global para alfabetizar niños de las camas populares? (1930-1980)

Resumen: Inserido en el ámbito de la Historia Cultural el artículo tiene por objetivo discutir representaciones, prácticas y resistencias producidas en torno al método fónico y del método global de alfabetización. La investigación rescata memorias de alfabetizadoras y contenidos en circulación entre las décadas de 1970 y 1980 — período en que Minas Gerais implanta el Proyecto Alfa y propone el método fónico para alfabetizar. Se utilizó la historia oral para reconstituir la memoria colectiva, captar discursos, prescripciones y prácticas que ponen metodologías de alfabetización en oposición. Se constató que el método global era considerado el más adecuado, pero en la década de 1970 las profesoras adoptaran el método

Geisa Magela Veloso


Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-7392-2749

 velosogeisa@gmail.com

Regina Coele Cordeiro

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-9862-293X

 reginacoele2016@gmail.com

Recebido em 16/05/2019

Aceito em 25/07/2019

Publicado em 01/01/2020

eISSN 2594-4002



fônico — adopción que se procesa en medio de resistencias y fuerte oposición en el Grupo Escolar Gonçalves Chaves.

Palabras clave: Alfabetización. Método Fônico. Método Global. Resistencia. Historia de la Educación.

1 Introdução

O artigo situa-se no campo dos estudos sobre a alfabetização — espaço de tensões e discussões, conflitos e ideias não consensuais que, em diferentes temporalidades assumem contornos diferentes. O momento contemporâneo é de indefinições e novos embates, sendo colocado foco na questão dos métodos de alfabetização e retomadas defesas que, por muitos estudiosos, como Soares (1997, 2003) e Morais (2006) já eram consideradas superadas, como um possível retorno ao método fônico de alfabetização. Pela crença de que a História pode contribuir para a compreensão do problema, o objetivo do artigo é discutir representações, práticas e resistências produzidas em torno do método fônico e do método global de alfabetização.

A pesquisa inscreve-se no âmbito da História Cultural, na acepção defendida por Chartier (1990, 2002), que propõe os conceitos de apropriação, práticas e representações como eixos orientadores do ofício do historiador. Para o autor, a atividade representacional é construída pelos sujeitos em suas relações com o mundo social, podendo incluir modos de pensar, sentir e fazer, produzidos pelas mediações com a sociedade, podendo se manifestar por meio de discursos e práticas.

Consideramos, com Nunes e Carvalho (1993), que a História Cultural tem procurado marcar um distanciamento relativo à História das Ideias pelo seu deslocamento para as representações e a recusa em trabalhar as ideias desencarnadas das práticas dos agentes que as produziram. Warde e Carvalho (2000) lembram que o estudo de ideias desencarnadas perde terreno na medida em que aumenta o interesse dos historiadores pela materialidade dos dispositivos que lhes servem de veículo e as fazem circular, como também pelas práticas dos sujeitos que as produzem ou delas se apropriam. Para as autoras, isso significa dizer que a História Cultural ocupava-se dos significados (as ideias), mas ampliou o seu escopo, passando a ocupar-se, também, dos significantes (a materialidade dos modelos e objetos culturais e os usos que deles se fazem) — perspectiva que assume grande centralidade na reconstituição da memória histórica. Em outras palavras, a ênfase nos usos que são feitos dos objetos ou dos modelos culturais produziu modificações no olhar lançado pelo historiador, que se deslocou dos modelos pedagógicos, leis, regulamentos, preceitos e

doutrinas para as práticas diferenciadas e as apropriações que são feitas pelos sujeitos concretos (WARDE e CARVALHO, 2000).

Por essas orientações teóricas, em nosso estudo, procuramos ultrapassar o nível das prescrições oficiais para captar representações e práticas dos sujeitos envolvidos no processo de adoção do método fônico de alfabetização e na implementação do Projeto Alfa — uma política pública do governo mineiro que, na década de 1970, propôs medidas e ações que interferiram no cotidiano das salas de aula e nos processos de alfabetização.

No processo de análise da realidade, consideramos que os discursos e as práticas educativas podem se aproximar das finalidades pretendidas pela legislação ou delas se afastarem, apresentando-se como resistência aos modelos, orientações e planos propostos. Por isso, procuramos captar as práticas consensuais e as adesões produzidas pelas professoras, mas também o jogo de forças que permeou as relações entre profissionais atuantes em escolas públicas de Montes Claros (MG) e orientou seus posicionamentos relativos à implantação do Projeto Alfa e à adoção do método fônico para alfabetização.

Por considerar, com Vainfas (1997), que a História Cultural tem apreço pelo informal e pela manifestação das massas anônimas, apoiamo-nos, metodologicamente, na história oral para a constituição de memórias de professoras. Com Alberti (1996), entendemos que a ação de constituição de memórias não é o processo cognitivo de rememoração e esquecimento, mas de transformação daquela ação em objeto de estudo. E, ao chamar a atenção para o caráter factual da memória, a autora destaca “[...] as possibilidades oferecidas pela história oral no sentido de se investigar a memória lá onde ela não é apenas significado mas também acontecimento, ação” (ALBERTI, 1996, p. 5).

A partir dessa abordagem de pesquisa, captamos fragmentos e vestígios de ações que tiveram curso no passado pela produção de entrevistas com 39 professoras, que exerceram seu ofício entre as décadas de 1930 e 1980, conferindo visibilidade para sujeitos sociais que produziram práticas e representações diversas. Conferir visibilidade a esses sujeitos comuns é uma forma de inverter a perspectiva tradicional da historiografia e produzir uma nova abordagem — a “história vista de baixo” — que, conforme Burke (1992), pretende identificar e compreender as opiniões e experiências das pessoas comuns e o modo como contribuíram para escrever a História da sua cidade, do seu Estado e do seu país.

Com o estudo, mapeamos representações e práticas produzidas por professoras entre as décadas de 1930 e 1980, considerando que esse seja o recorte temporal da pesquisa. Entre as décadas de 1970 e 1980, o Brasil opera importantes transformações econômicas, políticas

e culturais. Conforme Saviani (2008), da perspectiva política, esse período representa a transição democrática do Brasil, que teve início com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974, no governo Geisel; prosseguiu com a “abertura democrática” produzida, a partir de 1979 no governo Figueiredo, e desembocou na “Nova República”, em 1985. Ainda conforme esse autor, no campo educacional, o país vive um período de expansão da escolarização, com atendimento a parcelas da população que se encontravam excluídas da escola, entre 1964 e 1973, o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391% e o ensino superior cresceu 744,7%.

Apesar dessa ampliação quantitativa do número de vagas e do acesso à escola, os resultados obtidos pelos alunos não eram satisfatórios. Barreto e Mitrulis (2001) apontam que, durante os anos 1960, o Brasil apresentava índices elevados de repetência efetiva e de “repetência branca”, ou seja, repetência disfarçada pelos índices de evasão. Ao discutir o fracasso escolar no Brasil, Soares (2003) indica que, nas décadas de 1960/70, a reprovação girava em torno de 50% na 1ª série, na qual as crianças matriculadas não aprendiam a ler e escrever e não rompiam a barreira interposta por essa etapa da escolaridade. As discussões travadas ao final da década de 1970 e início dos anos 1980 indicavam que o sistema público de ensino excluía da escola os alunos das camadas menos favorecidas da população.

Em Minas Gerais, no ano de 1975, o índice de reprovação era de 57% na 1ª série, fato que provocou a necessidade de modificações no sistema de ensino. E assim, visando reverter o quadro e enfrentar os altos percentuais de evasão e repetência, em 1976, o governo mineiro implantou o Projeto Alfa, que propôs diversas medidas educativas, dentre elas a adoção do método fônico de alfabetização.

Visando compreender esse momento histórico e situar motivos que levaram à adoção do método fônico no Estado de Minas Gerais, na primeira seção deste artigo, realizamos uma incursão nas representações e práticas docentes produzidas entre as décadas de 1910 e 1960, para discutir questões relativas à adoção do método global de contos e à aplicação de testes de inteligência para a organização de turmas homogêneas nas escolas. Tal incursão permite que se compreenda o contexto que antecede a adoção do método fônico, na década de 1970, dado que, apesar das ações que visaram a ensinar a ler e escrever, persistiam as dificuldades de alfabetização das crianças, sobretudo das camadas populares. Na segunda seção do artigo, apresentamos e discutimos representações sobre a implantação do Projeto Alfa e a adoção do método fônico em Minas Gerais, analisando apropriações, práticas e resistências, a partir do olhar das professoras montes-clarenses em torno dessa política

pública. Por fim, apresentamos algumas considerações finais, estabelecendo nexos sobre a adoção do método fônico no passado e no presente, em escolas brasileiras.

2 Método global de contos e aplicação dos testes de maturidade cognitiva

No Brasil, as discussões sobre analfabetismo e alfabetização não são recentes, mas, ainda hoje, ensinar a ler e escrever se apresenta como uma questão central para a escola. No Período Imperial, o alto índice de analfabetismo era visto como entrave para a modernidade e o desenvolvimento da nação. Mortatti (2006, p. 2) lembra que, com a República, “a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade”, sendo que a alfabetização e o analfabetismo permaneceram como elementos centrais na preocupação de intelectuais, professores e dirigentes políticos. A autora afirma que é “[...] no final da década de 1910 que o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8), sendo que o combate ao analfabetismo passa a ser compreendido como ação que extirparia a ignorância, livrando as pessoas e as sociedades da decadência moral, das doenças, da falta de civismo, da vadiagem, da criminalidade e do atraso.

5

Em Minas Gerais, o enfrentamento das dificuldades de alfabetização se processou por diferentes políticas públicas. Com a Reforma João Pinheiro (1906) foi reestruturado o sistema de ensino, criados os grupos escolares e tecidas críticas às metodologias sintéticas de alfabetização. Com a Reforma Francisco Campos (1927/1928) foram reestruturados os currículos da Escola Normal e da Escola Primária, sendo imposta a adoção do método analítico global de contos para alfabetizar. No entanto, as mudanças não se constituíram como resposta suficiente para equacionar todos os problemas de não aprendizagem. Apesar da utilização do método global, uma parcela significativa das crianças não se alfabetizava e era reprovada na etapa inicial de sua escolarização.

Ao construírem explicações para o fracasso escolar, as professoras entrevistadas em Montes Claros, que iniciaram a carreira docente entre as décadas de 1930 e 1950, consideram que a qualidade da alfabetização dependia de uma série de fatores, como a preparação docente e seu compromisso profissional, os materiais didáticos utilizados em sala de aula e o apoio dos pais. Outro fator que as professoras destacam são as especificidades dos alunos, sua capacidade, maturidade e ritmo individual, que eram aferidos por testes de inteligência. O depoimento da professora Maria Celestina Almeida, formada na Escola Normal de Montes Claros em 1931, é revelador desse posicionamento:

Era como eu falei com você, o professor fazia tudo, uns [alunos] tinham mais facilidade de aprender com os projetos feitos, outros tinham mais dificuldades. Eu tive uma aluna que nunca conseguiu a nota máxima das aulas. Apesar de muito esforço meu, da família, dos colegas, não passou de escrever o nome, não aprendeu nada de escrita, ler ela lia. Devia ser um problema genético ou psíquico, não sei o que era não, não conseguia aprender como os colegas (ALMEIDA, Entrevista em 22/05/2009).

Concepção semelhante foi apresentada pela professora Lucília de Souza Barbosa, também formada pela Escola Normal, na turma de 1931, e pela professora Gladys Francisca de Oliveira Santos, formada em 1943, pelo Colégio Imaculada Conceição de Montes Claros. Ao falarem da organização das turmas, as professoras afirmam que eram aplicados testes para medir as habilidades cognitivas das crianças.

Quando o menino se matriculava, por exemplo, a gente aplicava um teste para ver seus conhecimentos. Naquele tempo classificava assim: se o aluno era bem inteligente ia pra sala do AN1 e se tinha mais dificuldade em aprender era AN2 e se tinha muita dificuldade era AN3. No princípio eu só trabalhava com os meninos AN3. Eles ficavam às vezes dois ou três anos na 1ª série, depois passavam (SANTOS, Entrevista em 25/10/2009).

Aqueles que faziam mais pontos eram classificados como QI elevado, esses formavam uma classe, eram os meninos mais inteligentes. Era eu que trabalhava nessa classe. Nessa classe a gente tinha muita responsabilidade, pois tinha que aprovar a classe inteira. Havia crianças que entravam no primeiro ano e não sabiam nem pegar no lápis, não é como hoje que as crianças já entram na escola lendo (BARBOSA, Entrevista em 14/05/2009).

Ao falar dos resultados obtidos pelos alunos com melhor classificação nos testes é grande o entusiasmo da professora Lucília Barbosa, que reforça a relação entre aprendizagem e inteligência: “Nossa! Demais! Os meus alunos eram muito bons, muito obedientes e eu dava promoção para a classe inteira, porque eram alunos inteligentes” (BARBOSA, Entrevista em 14/05/2009).

Os posicionamentos das professoras podem ser compreendidos a partir das relações entre rendimento escolar e capacidade cognitiva, capacidade que passa a ser mensurada por testes e induz o ordenamento dos alunos em turmas homogêneas. Soares (1997) afirma que a explicação cognitiva para as dificuldades de aprendizagem das crianças se processou no âmbito da Psicologia, pela produção de testes para mensuração de aptidões intelectuais, prontidão para a aprendizagem, inteligência e quociente intelectual. Gould (1999) afirma que essa explicação, que estabelece relação entre inteligência e aprendizagem, floresceu, sobretudo nos Estados Unidos da América, que produziram práticas psicométricas, destacadamente voltadas para medir o quociente de inteligência, disseminando as conhecidas justificativas para as diferenças sociais entre os indivíduos. Gould (1999, p. 151) lembra que os testes de inteligência nasceram a partir das pesquisas de Alfred Binet (1857-1911),

estudioso francês que, a partir de 1891, passou a trabalhar no laboratório de pesquisa de psicofisiologia da Sorbonne. Inicialmente, se apoiou na craniometria — “jóia de objetividade do século XIX” —, na certeza da correlação entre a inteligência dos sujeitos e os volumes de seus crânios.

Gould (1999) afirma que, durante três anos, Binet estudou crânios de crianças, publicando nove artigos sobre craniometria na revista *L'année psychologique*, que havia sido fundada no ano de 1895. Nesses estudos, Binet se utilizou da metodologia proposta por seu compatriota Paul Broca, realizando medições dos crânios das crianças que as professoras consideravam como mais inteligentes ou mais estúpidas. No entanto, os estudos não confirmaram as hipóteses e Binet já não se sentia tão seguro sobre a relação entre a inteligência e as dimensões dos crânios. Os resultados obtidos em cinco estudos realizados com escolares mostraram-se decisivos. No ano de 1900, o pesquisador chegou a ampliar a amostragem inicial de crianças de 63 para 230, mas os dados não eram conclusivos para poder afirmar que a superioridade intelectual estava relacionada com a superioridade no tamanho das cabeças. Binet chegou a encontrar diferenças, mas estas não eram significativas e afirmavam apenas uma maior estatura das crianças mais inteligentes (GOULD, 1999).

Ainda conforme Gould (1999), ao retomar os seus estudos em 1904, Binet optou por novas metodologias, deslocando do enfoque médico da craniometria para a abordagem psicológica, decidindo propor uma série de tarefas que tornasse possível avaliar, de forma mais direta, os diferentes aspectos dessa capacidade.

Em 1904, Binet foi comissionado pelo Ministro da Educação Pública para desenvolver um estudo com um objetivo específico e prático: desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial. Binet optou por um procedimento puramente pragmático. Selecionou uma ampla série de tarefas breves, relacionadas com problemas da vida quotidiana (contar moedas ou determinar que rosto é “mais bonito”, por exemplo), mas que supostamente implicavam certos procedimentos racionais básicos, como “a direção (ordenamento), a compreensão, a invenção e a crítica (correção)” (Binet, 1909). As habilidades adquiridas, como a leitura, pelo contrário, não receberiam um tratamento explícito. (GOULD, 1999, p. 152)

Desses estudos de Binet nasceu o Quociente de Inteligência (QI). Gould (1999) considera que o emprego de testes de QI teve consequências muito graves no decurso do século XX, sendo que os usos indevidos poderiam ter sido evitados se seu fundador não tivesse morrido em 1911 e se suas preocupações tivessem sido levadas em consideração na aplicação dos testes. Binet considerava ser a inteligência por demais complexa para ser expressa por um único número e preocupava-se com o fato de que ela fosse utilizada como

um rótulo indelével, ao invés de se constituir como um guia para a identificação de crianças que necessitassem de ajuda. Binet ainda se preocupava com os professores bem-intencionados que poderiam se tornar vítimas do pessimismo injustificado de seus pressupostos hereditaristas e impingir às crianças o rótulo de incapacidade biologicamente determinada (GOULD, 1999).

Apesar dos alertas de Binet sobre a utilização dos testes de inteligência, Gould (1999) afirma que todas as suas advertências foram ignoradas e suas instruções, distorcidas pelos hereditaristas americanos, transformaram as escalas num formulário aplicado de forma rotineira a todas as crianças. Assim, as escalas perderam sua finalidade primeira, estabelecida por Binet, que era a de qualificar as crianças que apresentavam problemas específicos de aprendizagem e acabaram por assumir a função de justificar as diferenças entre americanos negros e brancos. Ao discutir as falácias geradas pela hereditariedade, Gould (1999) considera que [...] “o QI poderá ser de cunho acentuadamente hereditário dentro de cada grupo, e, ainda assim, a diferença entre a média dos brancos e a dos negros americanos poderia refletir apenas as desvantagens ambientais a que estão sujeitos os negros” (p. 160).

No Brasil, a avaliação das capacidades cognitivas das crianças pela aplicação de testes ocorre a partir das décadas de 1920 e 1930, período em que as escolas passaram a aplicá-los com a finalidade de compor turmas homogêneas, tendo por base a mensuração da maturidade psicológica e das aptidões dos estudantes na faixa de idade entre seis e oito anos, de forma que a alfabetização pudesse ocorrer em menor prazo, com eficácia e menor custo para o poder público.

Conforme Monarcha (2008), no Brasil, o primeiro manual de aplicação desses testes foi publicado em 1924, intitulado “Tests: introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e a aplicação nos alunos”, de autoria de Medeiros e Albuquerque (1924). Posteriormente, foram publicados muitos outros títulos, sendo alguns adaptados, como é o caso do teste individual de inteligência de Binet-Simon-Burt, em 1928. Dentre essas publicações encontram-se estudos e pesquisas de Lourenço Filho, contexto em que ganhou corpo a investigação sobre a relação entre a maturidade psicológica e as aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Monarcha (2008) lembra que, nessa investigação, Lourenço Filho e colaboradores submeteram a exames psicológicos os alunos do Jardim de Infância e das Escolas-Modelos anexas à Escola Normal e, depois, do Grupo Escolar da Barra Funda. Posteriormente, em 1933, Lourenço Filho publicou o livro “Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”.

Mello (2007) afirma que essa ênfase na avaliação da maturidade e a mensuração de capacidades e características individuais, representada pelos Testes ABC, reflete o movimento ocorrido em diferentes espaços, como Estados Unidos e Europa, a partir de críticas aos estudos dos franceses Alfred Binet e Théodore Simon, de 1907, e dos testes para aferição do nível de inteligência e a idade mental das crianças; bem como dos americanos Wilhelm Stern e Tern, autores do teste de quociente de inteligência (Q.I.). E assim, “seguindo as críticas européias e estadunidenses, os Testes ABC, no Brasil, traduzem esse caráter psicopedagógico dada à educação no cenário internacional” (MELLO, 2007, p. 6).

Ao prefaciar a 11ª edição do seu livro TESTES ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, no ano de 1969, Lourenço Filho fala da importância da aplicação dos testes:

Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo trabalho corretivo. O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso ensejará nas escolas isoladas a organização de seções pelo nível de maturidade conhecida; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 15)

Discutindo os Testes ABC, Monarcha (2008) lembra afirmações de Lourenço Filho (2008) sobre as vantagens da aplicação dos testes para o processo de ensino e de aprendizagem pelas crianças:

Diferenciando-se de outras medidas psicológicas, os testes “ABC” produziam um “diagnóstico precoce” do nível de maturidade psicológica e um “prognóstico seguro”, com relação à aquisição da leitura e da escrita e homogeneização das classes, em decorrência da classificação obtida. (MONARCHA, 2008, p. 13, grifos do autor)

Monarcha (2008) ainda afirma que o livro Testes ABC teve uma longa e exitosa trajetória, alcançando doze edições, entre 1933 e 1974, totalizando 62 mil exemplares, sendo, inclusive, traduzido para o espanhol e para o inglês. No Brasil,

[...] dentre as práticas psicométricas destinadas a observar e medir atributos e, sobretudo, prever desempenhos, os testes ABC sobrepuseram as demais práticas existentes, por exemplo, a Escala Métrica de Inteligência Binet-Simon, não só pela eficiência de propósitos e resultados como também pela proeminência intelectual de Lourenço Filho acompanhada pela ocupação de postos nos negócios públicos da nação. (MONARCHA, 2008, p.15)

Ao discutir processos de alfabetização no estado de São Paulo, Mortatti (2006) afirma que, a partir de meados da década de 1920, com a autonomia didática proposta pela reforma Sampaio Dória, houve uma tendência de relativização da importância do método global. O ensino da leitura e da escrita passa a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança, o que implica dizer que alfabetização envolve o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar. Tal processo decorre especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC. Nesse livro, com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e escrita, Lourenço Filho propõe oito provas que compõem os testes ABC, para medir o nível de maturidade e classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006).

3 Método fônico como solução para alfabetizar crianças das camadas populares?

Em Montes Claros, as professoras entrevistadas, que trabalharam na década de 1930, eram defensoras da metodologia global, mas, para aquelas que exerceram seu ofício entre as décadas de 1960 e 1970, a utilização do método global de contos era bastante eficaz para um determinado conjunto de crianças, mas não o era para todas, pois as dificuldades de alfabetização por elas identificadas eram relacionadas, sobretudo, às questões econômicas e de classe social. Influenciadas pelos conteúdos em circulação, as professoras alfabetizadoras produziram explicações que tomavam o ambiente familiar e social como elementos explicativos para as dificuldades de alfabetização, construindo a percepção acerca das diferenças na aprendizagem das crianças das elites e das camadas populares. Para a professora Maria Ilda Batista Souza, formada na Escola Normal em 1968, “alfabetizar crianças em uma escola mais elitizada é mais tranquilo do que alfabetizar crianças na periferia, pois a família é mais presente” (SOUZA, Entrevista em 05/06/2009). E, na comparação entre as duas realidades, era consensual a localização do sucesso nas escolas centrais, que atendiam às elites, bem como do fracasso nas escolas periféricas, que atendiam às camadas populares.

Essa afirmação do fracasso nas camadas populares é reiterada por diversas professoras, que produziram a certeza de que o método global não era bom para esses alunos:

O método global era para crianças de boa desenvoltura, da zona urbana, mas periferia com o método global, pelo amor de Deus! Não acho que dava certo (SOUZA, Entrevista em 05/06/2009).

Então esse método [global] aqui no Gonçalves Chaves, Dom João Pimenta, Francisco Sá, nessas escolas centrais, é um método muito bom. Dá trabalho às mães, elas às vezes até reclamavam: “Tá mandando muito dever de casa”, mas era preciso porque com pouca coisa o menino não vai aprender. O resultado é muito bom, no fim do ano, pelo menos na minha classe, todos os alunos passaram, cem por cento, liam jornais, trechos de jornais e interpretando, então eles se saiam muito bem, graças a Deus!

Não dá certo, na periferia não dá certo. Eu trabalhei muitos anos como professora no Gonçalves Chaves depois fui trabalhar como supervisora nos Santos Reis, na Escola Francisco Lopes. Quando cheguei lá [década de 1970], entrei quase no fim do ano, em outubro, peguei pra supervisionar lá a 1ª e 2ª série e foi uma experiência muito negativa, muito ruim, porque lá eles estavam usando o método global e lá as mães dos alunos eram quase todas analfabetas, as que não são analfabetas são semianalfabetas, elas não tinham condição de treinar o aluno. Havia uma reprovação muito grande e eu não podia fazer nada porque já era quase fim de ano não tinha como mudar o método (ROMANO, Entrevista em 04/05/2009).

Posicionamento semelhante foi assumido pela professora Teresinha Mairinky, formada no Instituto Norte Mineiro de Educação no ano de 1963. A professora trabalhou na E. E. João de Freitas Neto e chama a atenção para as diferenças de aprendizagem entre escolas periféricas e centrais:

Os meninos que estudavam nessas escolas [Gonçalves Chaves, Francisco Sá e Dom João Pimenta] eram os mais ricos. Mas nós não, nossos alunos eram mais carentes, e tínhamos muita dificuldade para alfabetizá-los. Porque todas as pessoas falavam que as melhores escolas que tinham na cidade era o Gonçalves Chaves, Francisco Sá e Dom João Pimenta e com isso trabalhei uns oito anos, mas nós tínhamos muita dificuldade em alfabetizar, primeiro os pais não davam muita atenção. No final do ano, nós conseguíamos promover das seis turmas, duas ou três no máximo, o resto era repetência. Era menos de cinquenta por cento de alfabetização. Nós professoras ficávamos muito chateadas porque trabalhávamos demais, qualquer coisa diferente que quiséssemos fazer para os alunos tínhamos que criar. Hoje é muito mais fácil para dar aula. (MAIRINKY, Entrevista em 14/04/2010).

Este contexto de dificuldades para alfabetizar as crianças das camadas populares provoca mudança nas representações das professoras e produz um rompimento da hegemonia construída em torno do método analítico global de contos. Tal rompimento foi influenciado pelas políticas públicas do governo mineiro. No ano de 1976, a Secretaria de Estado da Educação, no governo de Antônio Aureliano Chaves de Mendonça (1975-1978), propõe o Projeto Alfa com a finalidade de enfrentar os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais e produzir a integração das camadas populares no espaço escolar.

Segundo Paixão (1987), o Projeto Alfa foi implantado em 1976, após experiência desenvolvida por um ano em quatro escolas da rede pública estadual, localizadas na periferia

de Belo Horizonte. O modelo pedagógico utilizado pelo Projeto Alfa visava dois objetivos. O primeiro era desempenhar ação reparadora entre as crianças com defasagem entre idade cronológica e série escolar. As medidas tenderiam a uma “aceleração” dos estudos e, ao passo que diminuíssem a defasagem e vencessem as etapas de aprendizagem propostas, os alunos seriam impulsionados para a série seguinte em qualquer época do ano letivo. O segundo objetivo seria desenvolver ação de prevenção para alunos com maior dificuldade e que poderiam se tornar defasados (PAIXÃO, 1987).

Conforme Paixão (1987), o Projeto Alfa propôs uma série de medidas pedagógicas, dentre elas, a adoção do método fônico para alfabetização. Na experiência desenvolvida para essas escolas da capital, no ano de 1976, três obtiveram resultados positivos, o que desencadeou no ano seguinte uma ampla divulgação do projeto e sua implantação em todas as classes de Belo Horizonte, estendendo-se posteriormente para 110 municípios mineiros. Além das medidas pedagógicas, o Projeto Alfa também contemplou medidas voltadas para a saúde e a alimentação dos alunos e a distribuição de material didático, incluindo uma cartilha organizada pelo método fônico. Da perspectiva pedagógica, era importante a avaliação e o controle contínuo da aprendizagem, a aplicação de testes padronizados, o preenchimento de fichas de registro e acompanhamento dos alunos. Ainda conforme a autora, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) compreendia que as dificuldades de aprendizagem decorriam do despreparo das professoras, que precisavam de orientação mais segura. Por isso, foi elaborado um programa de ensino para facilitar a tarefa docente – os conteúdos sofreram corte e eram apresentados de forma objetiva, com farta sugestão de atividades, sendo previstos testes para os alunos e uma série de fichas de acompanhamento a serem preenchidas.

Vale destacar que um dos eixos do Projeto Alfa era a proposição do método fônico para alfabetização, mas sua adoção não foi imposta às escolas (PAIXÃO, 1987). Da perspectiva metodológica, a abordagem fônica representou uma simplificação em relação ao método global, por partir de unidades linguísticas menores e focalizar a decifração do sistema de escrita. Vale destacar, ainda, que os métodos de base fônica focalizam a relação entre fonema e grafema, considerado como ponto fundamental para a compreensão do sistema alfabético. No entanto, na prática de sala de aula, a metodologia restringe a concepção de alfabetização, por valorizar o eixo da decifração e adiar o trabalho com textos e com a linguagem escrita para um momento posterior.

Na cidade de Montes Claros, os discursos das professoras indicam que a adesão ao Projeto Alfa ocorreu em função das dificuldades para alfabetizar alunos da periferia, sendo

que a metodologia fônica ganhou espaço por encontrar-se com crenças de que iniciar o ensino pela decifração era um caminho mais fácil para alfabetizar. Nas representações das professoras montes-clarenses, o método fônico tinha a vantagem de apresentar o conhecimento parcelado. “É muito mais fácil conhecer um pedaço, juntar com outro para fazer outra [palavra] do que pegar ela toda pronta” (SOUTO, Entrevista em 22/05/2009). Esse parcelamento também é visto como vantagem pela professora Maria Ilda Batista de Souza, que considera que determinados alunos não conseguiam se alfabetizar por uma abordagem global.

A gente tem o tipo de aluno que enxerga o todo e tem aquele que vai pelas partes. Tem aqueles alunos que aprendem maravilhosamente com o global, que enxergam o todo, mas tinha aqueles que não conseguiam, pois davam conta de enxergar mais as partes. Tenho ótimos exemplos dos alunos que aprenderam com o Alfa, eles eram considerados doentes por não conseguir aprender ler e escrever (SOUZA, Entrevista em 05/06/2009).

Essa representação também se fez presente em Belo Horizonte, entre os sujeitos investigados por Paixão (1987). Conforme a autora, as supervisoras da capital mineira acreditavam que determinadas crianças se alfabetizavam mais rapidamente com o método fônico. No entanto, em alguns casos, os alunos apresentavam deficiências e dificuldades de leitura, escrita, composição e ortografia — fato que leva as professoras e supervisoras a não aplicarem integralmente a proposta e realizarem adaptações, selecionando e utilizando, em sala de aula, o que consideravam mais eficaz.

Essas adaptações revelam processos de resistência produzidos pelas professoras e supervisoras — elas adotaram o Projeto Alfa e o método fônico, mas não abandonaram seus saberes e práticas, ajustando a proposta oficial à sua prática pedagógica. Paixão (1987) destaca que as resistências ao controle contínuo, produzidas pelas professoras da capital mineira, foram vividas diferentemente pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com sua importância. Nas escolas de periferia a resistência era dissimulada, enquanto que nas escolas com maior poder de barganha junto aos órgãos centrais, a oposição foi mais aberta (PAIXÃO, 1987).

Na cidade de Montes Claros, a adesão ao Projeto Alfa e a implementação das ações previstas também não significaram ausência de resistência, conflitos e dificuldades. Ao contrário, uma forte oposição ao Projeto Alfa e ao método fônico se localizou no Grupo Escolar Gonçalves Chaves, sendo que Lourdes Lopes Braga e Ligia Bernadete Guimarães podem ser consideradas como representantes dessa resistência. A primeira era diretora da

escola e a segunda professora alfabetizadora. O depoimento que se segue revela o modo como a diretora fez o enfrentamento do problema:

Quando eu era diretora do Gonçalves Chaves descobriram o Ovo de Colombo, que era o Projeto Alfa, que iria resolver todas as dificuldades. O Setor de Educação da Delegacia iria fiscalizar a aplicação e eu disse “Aqui não aplica Projeto Alfa, não”. E o pessoal: “Então, você assume que não vai aplicar Projeto Alfa?”, “Assumo”. (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

A diretora Lourdes Lopes Braga foi bastante taxativa em sua recusa em aceitar o Projeto Alfa, dada a redução de conteúdos curriculares proposta, bem como à adoção do método fônico para alfabetização das crianças. A diretora se mostrou defensora do método global de contos, o qual ela considerava como mais adequado para a alfabetização, por sua capacidade de garantir a efetiva formação de leitores e não de meros decifradores do texto escrito.

A professora Ligia Bernadete Guimarães foi formada pela Escola Normal de Montes Claros e exerceu a docência no Grupo Escolar Gonçalves Chaves entre 1970 e 1986. Ela é uma defensora do método global de contos para alfabetização e contrária à utilização do método fônico:

Eu penso que o global é mais completo. O fônico é um terror. Você fica gesticulando o tempo inteiro, é muito difícil (...). Por isso que sou defensora do método global de contos, que tem conteúdo, material. Você exige do aluno. Os outros métodos oferecem muito pouco (GUIMARÃES, Entrevista em 14/05/2009).

A diretora do Grupo Escolar Gonçalves Chaves não fez concessão à abordagem fônica, defendendo a utilização da metodologia global para alfabetização de todos os alunos, independente da origem social ou condição econômica. A diretora considera que a alfabetização dependia da atuação de todos os integrantes da escola — da firme e presente da direção, do trabalho dedicado das serviçais, da competência, idealismo e dedicação das professoras (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

A resistência da professora estava ancorada na ideia de que o Projeto Alfa e o método fônico produziam uma redução do acesso aos conhecimentos pelas crianças, um nivelamento por baixo. Em sua avaliação:

O Projeto Alfa trabalhava com o mínimo e nesse mínimo o aluno tinha que dar o mínimo também. Tinha que olhar se o menino estava com o caderno limpo, a postura do menino. Essa parte comportamental é o que avaliava. O conhecimento e as outras habilidades não avaliavam não (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Estudos de Medina (1988) sinalizam que o programa de ensino do Projeto Alfa foi efetivamente organizado pela redução de conteúdos curriculares a serem ensinados na escola. Conforme a autora, desde o início de sua implantação, foi apresentado um conjunto diverso e mais reduzido de conhecimentos às crianças, em geral pobres, que faziam parte do Alfa. Em contrapartida, o programa comum, dito enriquecido, continuou a ser seguido pelos alunos não envolvidos no projeto. Ainda conforme a autora, as críticas e reações das escolas se deviam ao fato de que o Alfa era altamente discriminatório, dava origem a duas redes de ensino paralelas e instalava uma duplicidade dentro do sistema estadual. De um lado, os alunos pobres e as escolas de periferia trabalhavam com o programa mínimo, composto de conteúdos curriculares considerados indispensáveis. Do outro lado, para escolas bem localizadas, com estudantes de nível socioeconômico mais elevado, era trabalhado o programa enriquecido. Paixão (1987) constatou que, para professoras e supervisoras da capital mineira, o Programa Básico ou Programa Mínimo, proposto pelo Projeto Alfa, era bom para alunos com condições pedagógicas desfavoráveis ou que não pretendiam estender sua escolarização para além da 5ª série.

Para a diretora do Grupo Escolar Gonçalves Chaves, em Montes Claros, essa redução de conhecimentos se chocou com suas práticas e representações, por significar um indesejável e injusto nivelamento por baixo. Em seu discurso, a diretora revela preocupação com o significado da escola na vida dos alunos — deve favorecer novas experiências, garantir condições para ampliação do universo cultural e constituir-se como espaço de mobilidade e ascensão social. Ela também considera que os alunos, independentemente de classe social, apreciam o que é bom e confortável, sendo responsabilidade da escola oferecer-lhes o que há de melhor, do ponto de vista das instalações físicas e processos pedagógicos, favorecendo seu desenvolvimento integral. Em suas representações, é grande a responsabilidade da escola, que deve lutar para propiciar a todos o mesmo nível de educação (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Se a criança vem de um lar menos favorecido, a escola deve preencher esse espaço e recuperar esse aluno para chegar ao nível desejável. A escola não deve descer ao nível do aluno, o aluno é que tem que se alçar e atingir uma mobilidade social. Infelizmente, mesmo naquela época e até hoje, e principalmente hoje, há uma filosofia de que a escola deve se nivelar por baixo, nivelar a educação por baixo, no mínimo (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Por essas representações, é possível perceber que a resistência da diretora não assumiu o sentido de mera oposição e vaidade pessoal, também não se processou por

acomodação, despreparo e medo da mudança, mas visou à manutenção de seu ideal, de sua filosofia de educação e da identidade do Grupo Escolar Gonçalves Chaves.

Em síntese, as discussões sinalizam para representações não consensuais, mas que, até a década de 1980, tem os métodos de alfabetização como eixo central do sucesso ou do fracasso da aprendizagem dos alunos.

4 Considerações

Com o presente artigo, buscamos compreender representações, práticas e resistências que tiveram lugar no passado, considerando que estas podem colocar luz em questões contemporâneas. Evidentemente os problemas da alfabetização hoje não são os mesmos da década de 1930 ou mesmo de 1970, mas as disputas por métodos permaneceram em pauta e ainda estão presentes nas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças.

Em nosso estudo, constatamos que, por uma perspectiva sincrônica, as representações das professoras montes-clarenses dialogaram com conteúdos em circulação, encontrando-se inscritos em um movimento de transformação e resistência, mudanças e permanências. Ainda constatamos que, na produção de representações, as dimensões cognitiva, afetiva e social encontram-se profundamente ligadas. Em sua dimensão cognitiva, as representações positivas sobre o método fônico se alicerçaram nas explicações supostamente científicas, que enfatizavam a relação entre inteligência e aprendizagem e consideravam as crianças das camadas populares como portadoras de deficiências culturais e linguísticas, que dificultavam sua aprendizagem.

Nas dimensões afetiva e social, as representações se encontravam ancoradas na crença de que o método global era complexo, demandava complementação por parte das professoras e da família. Por essa lógica argumentativa, o método global de contos não atendia as crianças das camadas populares, posto que estas necessitassem de uma metodologia simplificada de alfabetização e do ensino direto das relações grafofônicas. Assim, o método fônico foi considerado como alternativa para os alunos das escolas periféricas, desprovidos de suporte familiar e experiências culturais necessárias para se alfabetizarem pela utilização de textos.

Vale destacar que, no momento contemporâneo, o problema da alfabetização ainda não foi resolvido, sendo retomadas as discussões relativas à utilização da abordagem fônica de alfabetização. Há o decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, no qual o governo federal

instituiu a Política Nacional de Alfabetização. Nos princípios estabelecidos encontram-se a ênfase no ensino de seis componentes considerados essenciais para a alfabetização, sendo que, dentre estes estão a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática (BRASIL, 2019). Tal inserção significa um retorno às práticas de alfabetização que enfatizam abordagens fônicas para o ensino inicial da leitura e da escrita para as crianças.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro à pesquisa; as professoras que nos concederam entrevistas em 2009 e 2010, em especial Maria Celestina Almeida e Amélia Prates Barbosa Souto, que já não se encontram mais entre nós, mas compartilharam seus saberes e experiências, essenciais à construção deste artigo.

Referências

ALBERTI, Verena. [O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado](#). In: II SEMINÁRIO DE HISTÓRIA ORAL, 1996, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, 19 a 20 set. 1996.

ALMEIDA, Maria Celestina. Entrevista realizada em 22/05/2009 por Geisa Magela Veloso, Regina Coele Cordeiro e Esthefane Sabrine A. Silveira Lima.

BARBOSA, Lucília de Souza. Entrevista realizada em 14/05/2009 por Geisa Magela Veloso e Regina Coele Cordeiro.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. [Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país](#). *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago. 2001.

BRAGA, Maria de Lourdes Lopes. Entrevista realizada em 15 de maio de 2009 por Geisa Magela Veloso e Regina Coele Cordeiro.

BRASIL. [Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019](#). Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Diário Oficial da União, 11 abr. 2019.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In.: BURKE, Peter. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 7-37.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: história entre certezas e inquietudes*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990.

FARIA, Jane Rodrigues. Entrevista realizada em 14/12/2009 por Geisa Magela Veloso e Regina Coele Cordeiro.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. 2. ed. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUIMARÃES, Lígia Bernadeth Oliveira. Entrevista realizada em 14 de maio de 2009 por Geisa Magela Veloso, Regina Coele Cordeiro e Esthefane Sabrine A. Silveira Lima.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. 13 ed. Brasília: INEP, 2008.

MAIRINKY, Terezinha. Entrevista realizada em 27 de novembro de 2009 por Geisa Magela Veloso.

MEDEIROS E ALBUQUERQUE, José Joaquim de Campos da Costa. *Tests: introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e aplicação dos alunos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

MEDINA, Anamaria Vaz de Assis. [Organização pública e implementação de novas metodologias: o Projeto Alfa em Minas Gerais](#). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 38-51, 1988.

MELLO, Darlize Teixeira. Os testes ABC: avaliação da aprendizagem escolar nas décadas de 30 a 50. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2007, Itajaí. Anais da VII ANPED SUL: Pesquisa em Educação e inserção social. Itajaí: UNIVALI, 2007, p. 1-17.

MONARCHA, Carlos, ["Testes ABC": origem e desenvolvimento](#). *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

MORAIS, Artur Gomes. [Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"?](#) In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 27 abr. 2006, p. 1-15.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. [História dos métodos de alfabetização no Brasil](#). In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 27 abr. 2006, p. 1-16.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Historiografia da educação e fontes*. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n. 5. p. 7-64, 1993.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. A escola dos carentes: um projeto em Minas. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1987, p. 55-86.

ROMANO, Ieda. Entrevista realizada em 04 de maio de 2009 por Geisa Magela Veloso, Eduardo Nascimento e Esthefane Sabrine A. Silveira Lima.

SAVIANI, Dermeval. [O legado educacional do regime militar](#). *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOUTO, Amélia Prates Barbosa. Entrevista realizada em 22 de maio de 2009 por Geisa Magela Veloso.

SOUZA, Maria Ilda Batista. Entrevista realizada em 05 de junho de 2009 por Geisa Magela Veloso, Eduardo Nascimento e Esthefane Sabrine A. Silveira Lima.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p. 9-33, 2000.