

# **IMAGENS E INDÍCIOS: SIGNIFICADOS DA REFORMA ATÍLIO VIVACQUA (1928 – 1930) NAS ILUSTRAÇÕES DA “CARTILHA ENSINO RÁPIDO DE LEITURA” DE MARIANO OLIVEIRA**

## **IMÁGENES Y PISTAS: SIGNIFICADOS DE LA REFORMA DE ATÍLIO VIVACQUA (1928 - 1930) EN LAS ILUSTRACIONES DE LA "CARTILHA ENSINO RÁPIDO DE LEITURA" DE MARIANO OLIVEIRA**

### **IMAGES AND CLUES: MEANINGS OF THE ATÍLIO VIVACQUA REFORM (1928 - 1930) IN THE ILLUSTRATIONS OF MARIANO OLIVEIRA'S "CARTILHA ENSINO RÁPIDO DE LEITURA"**

**Valter Natal Valim Carlos\***

valtervalim67@gmail.com

---

Doutor em Educação (PPGE/UFRJ). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, AEDB

#### **Resumo**

Este estudo objetivou investigar significados das ilustrações contidas na “Cartilha Ensino Rápido de Leitura”, de Mariano de Oliveira, utilizada no ensino primário, no Espírito Santo, na Primeira República. Desse modo, analisando, historicamente, as ilustrações nas cartilhas, percebemos que as mesmas se constituem como indícios que nos oferecem pistas de propostas pedagógicas, tendências metodológicas e políticas públicas, do espaço e tempo de sua produção, circulação e utilização. Portanto, concluímos que as ilustrações têm a potência de narrativas de uma cultura escolar, ao representarem palavras, textos e temas, assim sendo, detêm valores, sentidos e significados. Portanto, enquanto objetos culturais, trazem informações, que registram pontos de vista culturais e escolares das épocas, além dos elementos que desenvolvem habilidades de leitura e escrita. À vista disso, concluímos que as ilustrações e seus significados, que lhe são atribuídos ao longo do tempo nos espaços escolares, se constituem como possibilidades que oportunizam narrativas historiográficas.

**PALAVRAS CHAVE:** ilustração, cartilha, Primeira República.

#### **Resumen**

Este estudio tuvo como objetivo investigar los significados de las ilustraciones contenidas en la "Cartilha Ensino Rápido de Leitura", de Mariano de Oliveira, utilizada en la enseñanza primaria, en Espírito Santo, en la Primera República. De esta manera, analizando, históricamente, las ilustraciones en las cartillas, notamos que las mismas se constituyen como indicios que nos ofrecen pistas de propuestas pedagógicas, tendencias metodológicas y políticas públicas, del espacio y tiempo de su producción, circulación y uso. Por lo tanto, concluimos que las ilustraciones tienen el poder de las narraciones de una cultura escolar, al representar palabras, textos y temas, por lo tanto, guardan valores, sentidos y significados. Por lo tanto, como objetos culturales, aportan información, que registra puntos de vista culturales y escolares de la época, además de los elementos que desarrollan las habilidades de lectura y escritura. En vista de ello, concluimos que las ilustraciones y sus significados, que se les atribuyen a lo largo del tiempo en los espacios escolares, se constituyen como posibilidades que brindan oportunidades para las narrativas historiográficas.

**PALABRAS CLAVE:** ilustración, cartilla, Primera República.

## Abstract

This study aimed to investigate the meanings of the illustrations contained in the "Cartilha Ensino Rápido de Leitura", by Mariano de Oliveira, used in primary education in Espírito Santo during the First Republic. Thus, historically, analyzing the illustrations in textbooks, we realize that they constitute as evidence that give away hints of educational proposals, methodological trends and public policies, about the space and time of its production, circulation and use. We therefore conclude that the illustrations have the narrative power of a school culture, as they represent words, texts and themes, therefore, holding values, senses and meanings. Therefore, as cultural objects, provide information, which record cultural and school views of their times besides the elements meant to develop reading and writing skills. In view of this, we conclude that the illustrations and their meanings, which are assigned over the course of time in school spaces, are constituted as possibilities that allow for historiographical narratives.

KEYWORDS: illustration, textbook, First Republic.

---

## 1. Fontes Iconográficas: indícios de cultura escolar

Bloch (2001, p.79) afirma: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca pode e deve informar sobre ele”. Percebe-se, portanto, a ampliação do conceito de fonte histórica, partindo-se da compreensão de que fontes são registros produzidos pelos sujeitos históricos, ao longo do tempo. Dessa maneira, a problematização das ilustrações contidas na “*Cartilha Ensino Rápido da Leitura*”, de Mariano de Oliveira, lança outros olhares possíveis sobre a Reforma Atílio Vivacqua (1928 – 1930), procurando ampliar a compreensão sobre suas relações de força e tensões.

A proposta de construção de uma narrativa historiográfica, que partisse da investigação de fontes iconográficas, direcionou esse estudo para a necessidade de uma fundamentação paradigmática diferente daquela que alicerça outras abordagens históricas. Por isso, a partir das reflexões de Ginzburg, procurou-se um embasamento no paradigma indiciário, pelas possibilidades que ele nos oportuniza. Segundo Ginzburg (2003), o paradigma indiciário faz referência ao “saber venatório”, isto é, um saber que comporta “elementos imponderáveis”, como o faro, o golpe de vista e a intuição. Desse modo, o pesquisador, com visão e atitude de detetive, valoriza cada passo do processo de reconstrução histórica, orientando-se pelos seguintes critérios: exaustividade, coerência e economia. Na busca pelos indícios, pistas, rastros, vestígios e sinais, o pesquisador considera a relevância de todos os dados, observando minuciosamente aquilo que se investiga. Assim, interrogando suas fontes, para fazê-las falar, procura realizar uma leitura a contrapelo das mesmas, examinando as relações de força que lhe são inerentes, do mesmo que também considera os “espaços em branco” e indeterminações da história. Por conseguinte, emprega criatividade e intuição associados a seus critérios de interpretação, procurando unir os “fios” da pesquisa, numa “trama densa e homogênea”, compondo a tessitura narrativa, em que descreve “uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável”. Logo, partindo dos primeiros indícios: as ilustrações; procurou-se, por meio do método indiciário, seguir pistas e rastros, nas fontes, buscando fios que nos permitissem a tessitura de redes da história da educação capixaba, dentro do recorte temporal fixado.

Igualmente, nas reflexões de Mauad (1996) sobre o uso de fotografias como fontes históricas, buscou-se um embasamento sobre o uso de imagens na prática historiográfica. Nesse momento, observa-se que, embora fotografias e ilustrações sejam ambas fontes imagéticas, guardam, entre si, diferenças e especificidades, no que se refere a sua produção, utilização e circulação. Porém, aproximações são possíveis, uma vez que a autora observa:

Neste âmbito, como no anterior, a diversidade converge para um ponto único: a questão da grade interpretativa. Que unidades comporiam a grade de interpretação das imagens do passado? Mais uma vez, tal como jogo infantil de encaixa, ao tirarmos uma caixa encontramos outra. Cabe, portanto, as perguntas: como interpretar as imagens produzidas no passado? Qual a natureza da produção imagética? Esta produção é invariável ou possui condicionantes históricos? Será a imagem das pinturas, dos desenhos, da estatutária sagrada, dos vitrais das capelas medievais, da mesma natureza que as imagens técnicas, a exemplo das do cinema e da fotografia? Questões e mais questões que complicam e enriquecem o trabalho do historiador dedicado à análise de fontes não-verbais. Desta forma, como bem aponta Michel Vovelle, ‘as interrogações que se hoje colocam são antes uma prova de saúde do que de enfermidade’ (MAUAD, 1996, p. 78)

Assim, discorrendo sobre “história e iconografia”, a autora destaca a relevância das fontes não-verbais como possibilidades de narrativas historiográficas. Desse modo, considera que historiadores, ao problematizarem temas poucos explorados pela historiografia tradicional, ampliam o universo das fontes, para além dos documentos escritos, tomando como objetos de investigação: tradição oral, diários íntimos, literatura, imagens várias, entre outros. Portanto, a interpretação dessas outras fontes possíveis incita historiadores a transitarem por outros campos disciplinares, superando fronteiras e limites. À vista disso, desafios se apresentam: “[...]aprender a relativizar, desvendar redes sociais, compreender linguagens, decodificar sistemas de signos e decifrar vestígios, sem perder, jamais, a visão de conjunto” (MAUAD, 1996, p. 78).

Portanto, na abordagem de fontes imagéticas a autora sugere um diálogo transdisciplinar com a História da Antropologia e da Sociologia, que permitem indagações sobre o “ser e agir no passado”. Dessa maneira, destaca na Antropologia: a abordagem antropológica do conceito de cultura, o estudo da dimensão simbólica das diversas práticas cotidianas, a análise da extensão ideal das práticas materiais. Enquanto, que na Sociologia ressalta: a dimensão de classe da produção simbólica, o papel da ideologia na composição de mensagens socialmente significativas e a hegemonia como processo de disputa social que se estende à produção de imagem. Por fim, assinala o papel da Semiótica como possibilidade no desenvolvimento da análise.

Então, a partir do que Mauad (1996) discorre, considera-se ilustrações, contidas em cartilhas de alfabetização, como imagens que compreendem visões de mundo e de escola de um determinado período, podendo ser tomadas como “indícios”, que oferecem pistas de ideias pedagógicas e didáticas, tendências metodológicas e políticas educacionais, em espaços e tempos de sua produção, circulação e utilização. À vista disso, compreende-se que são objetos que pertencem ao conjunto da “materialidade escolar”, compreendido no domínio da “cultura escolar”.

Desse modo, busca-se, em Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), compreensão de cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação, uma vez que estes autores realizam estudo sobre a temática, abordando as concepções de teóricos do campo, a disseminação dessas ideias na História da Educação brasileira, e, por fim, as pesquisas que vêm sendo realizadas nessa direção.

Por conseguinte, observam que, por volta dos anos 1970, a problemática da cultura se estendeu por diversos campos disciplinares, suscitando debates sobre o tema, bem como mobilizando diversas perspectivas teóricas e metodológicas. No campo educacional, reconheceu-se a existência de uma cultura escolar, tornando-se alvo de reflexão de intelectuais como Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago, os quais apresentam similitudes e diferenças em suas concepções de cultura escolar.

Assim sendo, Julia (2001) se volta para o interior das instituições de ensino, ou seja, para seu funcionamento interno, atentando para as normas, que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e, as práticas cotidianas da escola, que permitem a transmissão dos conhecimentos e incorporação

de comportamentos. Já para Chervel, a escola tem uma potência criativa, sendo capaz de produzir um saber original e específico, que se estende sobre a sociedade e a cultura. Os dois pesquisadores se aproximam em suas concepções, principalmente, no que se refere à constituição das disciplinas escolares e dos efeitos sociais da escolarização. Porém, Chervel vai afirmar a originalidade da cultura escolar, voltando-se para a construção dos saberes escolares, enquanto Julia enfatiza, em sua análise, as práticas escolares, distinguindo entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária (FARIA FILHO et al., 2004).

Também voltando-se para o tema, Forquin situa a cultura escolar como sendo uma “cultura segunda”, derivada e transposta de uma “cultura de criação ou invenção”. Dessa maneira, segundo o autor, na escola, no entrecruzamento das ações institucionais, docentes e discentes, o conhecimento produzido pela academia é transformado, recortando saberes e materiais culturais disponíveis, efetuando sua reorganização e reestruturação, perante a necessidade de “transposição didática”. Portanto, a cultura escolar é caracterizada como seletiva, num trabalho contínuo de reinterpretação e reavaliação do que deve ser conservado, a partir de fatores sociais, políticos e ideológicos (Ibid., 2004).

Por fim, Viñao Frago conceitua cultura escolar como sendo tudo aquilo que ocorre no interior da escola, o que abrange as diferentes manifestações das práticas escolares, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Assim sendo, destaca os tempos e espaços escolares como constituintes da corporeidade dos sujeitos escolares, disseminando símbolos estéticos, culturais e religiosos. Logo, a cultura escolar englobaria as mais diversas dimensões do cotidiano da escola, estendendo-se sobre a sociedade. O autor amplia o conceito de cultura escolar para “culturas escolares”, pois observa que a mesma varia conforme a instituição investigada, considerando sua singularidade (Ibid., 2004).

Faria Filho *et al.* realizam, ainda, “um pequeno inventário” das pesquisas realizadas no Brasil que tomam a cultura escolar como objeto de investigação, agrupando-as da seguinte forma: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino.

Portanto, tomando-se as ilustrações da “*Cartilha Ensino Rápido da Leitura*” como objetos de investigação, fez-se necessária essa reflexão sobre os conceitos de cultura escolar, uma vez que essas ilustrações se vinculam aos métodos de ensino e alfabetização, bem como privilegiam visões de infância do período. À vista disso, nesse estudo, buscou-se aproximações com as ideias de Dominique Julia, no que se refere aos modos de transmissão de conhecimento e às normas que se pretendiam inculcar.

### 1.1. “Cartilha Ensino Rápido de Leitura” e a Reforma Atilio Vivacqua (1928 – 1930)

A “*Cartilha Ensino Rápido da Leitura*”, de Mariano de Oliveira, teve sua primeira edição em 1917, sendo que em 1997 atingiria 2.232 edições, totalizando a produção de 6 milhões de exemplares<sup>1</sup>. Primeiramente, a cartilha foi editada pela Editora Weiszflog Irmãos, porém, a partir de 1920, seria publicada pela Companhia Melhoramentos, que, ao incorporar a editora citada, passa a deter os direitos da obra.

Mariano de Oliveira integra a geração de professores paulistas que, nos anos iniciais da República, contribuíram para a constituição do modelo educacional republicano irradiado, a partir de São Paulo, para os outros estados brasileiros. No campo das ideias pedagógicas, em coautoria com Ramon Roca Dordal e Arnaldo de Oliveira Barreto, produz, em 1914: “*Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*”; no qual defendem o método analítico de alfabetização. Por conseguinte, Mariano de Oliveira, como escritor didático, se empenharia na difusão do método analítico,

<sup>1</sup> Informação obtida no acervo virtual do Centro de Referência em Educação Mário Covas. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=cartilhas01](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01)> Acesso em: 17 ago. 2020.

o que aponta sua produção literária que inclui: livro didático para ensino de leitura, cartilhas, livros de leitura, textos em periódicos e documentos oficiais (SOBRAL, 2007).

Mortatti (2006) observa que, no início da República, debates são travados pela metodização do ensino de leitura, o que, nas décadas seguintes, promoveria a institucionalização do método analítico de alfabetização, que, naquela altura, era considerado como moderno e científico. Então, em meio às disputas travadas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização, a defesa pelo método analítico para o ensino da leitura se deu segundo o princípio de que o mesmo contemplaria em plenitude o fenômeno da linguagem, do mesmo modo que estimularia o processo de percepção infantil, por se fundamentar na lógica do “todo” para a “parte”, ou seja, parte da compreensão inicial da palavra, frase ou texto, para análise posterior dos valores fonéticos das unidades menores: sílabas e letras.

Na sequência, procede-se à análise descritiva da “*Cartilha Ensino Rápido da Leitura*”<sup>2</sup>. A capa dessa cartilha traz ilustração, em tons esverdeados, onde são representadas quatro crianças, sendo, em primeiro plano, duas meninas que empunham livros, sugerindo estarem lendo, e, em segundo plano, dois meninos que as observam. Ao centro, observa-se o nome da obra – “Cartilha” (tipos menores), “Ensino Rápido da Leitura” (tipos maiores); logo abaixo o nome do autor – “Prof. Mariano de Oliveira”. Por fim, exibe-se o nome da editora – “Editora Proprietaria – Comp. Melhoramentos – (Weizsflog Irmãos Inc.) – São Paulo – Rio – Cayeiras”.

Na folha de rosto, consta a chancela: “Aprovada e adoptada oficialmente no Estado de Sta. Catarina e adoptada no ensino do Distrito Federal, Espirito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e Piauhuy”; bem como edição e ano: “19ª edição” e “1923”. Na contracapa, a Companhia Melhoramentos exibe outras “Edições da Casa”, entre as quais cita-se os autores: Mariano de Oliveira, Francisco Vianna, Arnaldo Barreto, Ramon Roca Dordal, entre outros.

A cartilha contém 48 páginas, sendo numerada a partir da página 3, que traz a primeira lição, onde observa-se cinco palavras, em letras manuscritas, iniciadas por vogais: “aza”, “ema”, “íman”, “ovo” e “uva”, sendo que sob cada palavra, há ilustração correspondente; abaixo dessas ilustrações, as palavras são separadas em sílabas; no final da página são destacadas as vogais: “a, e, i, o, u”.

Nas lições seguintes, em letras manuscritas, as consoantes são apresentadas por meio de palavras, sendo todas substantivos, que, em seguida, são separados em sílabas. Na sequência, esses substantivos aparecem acompanhados dos artigos singulares: “o” e “a”, indicando seu gênero.

Em etapa posterior, os substantivos são empregados em sentenças numeradas, que, embora vinculadas entre si, não compõe “historietas”<sup>3</sup>. A partir da página 12, são introduzidas as letras de forma na escrita das sentenças e palavras avulsas.

De início, já se evidencia a adoção do método analítico de alfabetização, por meio da sentencição, pelo autor. No grupo inicial de lições, a cartilha apresenta número significativo de ilustrações avulsas, que “materializam visualmente” os substantivos apresentadas a cada lição, sendo que exibem: brinquedos – boneca, bola, dado; animais – gato, pato, vaca, cigarra, rato, tatu; objetos – bule, faca, garrafa, cesta, tinteiro, gaveta, chave; ainda, dedo, café, caju. Logo, nessas primeiras ilustrações, observa-se que a cartilha referencia o universo infantil e o cotidiano da época.

As lições não são numeradas. Porém, a partir da página 14, são apresentadas 16 lições, que, assim, estão organizadas: na primeira parte, é exibida a ilustração de uma cena que contextualiza um tema, abaixo da ilustração são apontadas palavras-chave, seguidas de uma “historieta”, em que as sentenças são numeradas e escritas em letra de forma, porém, entre essas sentenças, aleatoriamente, uma delas é escrita em letra cursiva (figura 1); na segunda parte, palavras são destacadas das sentenças e divididas em sílabas, essas sílabas são apresentadas em diagramas que mostram suas variações com as vogais, por exemplo,

<sup>2</sup> Obteve-se imagens da cartilha: “Cartilha Ensino Rápido da Leitura”, 19ª edição, de 1923; junto à Biblioteca Nacional, que disponibiliza a partir de microfilme (SOG 196), sendo que essa microfilmagem foi realizada em preto-e-branco, embora o original seja colorido.

<sup>3</sup> Maria do Rosário Longo Mortatti, “Os sentidos da Alfabetização”, São Paulo, 2000. “**Historieta**”: termo empregado pela autora para designar esse gênero de escrita que aparece nas lições.

“ma, me, mi, mo, mu” (OLIVEIRA, 1923, p.17), em seguida, é mostrada uma ilustração relativa às palavras, logo após, um outro diagrama forma novas palavras com as sílabas estudadas (figura 2).

Figura 1. Ensino Rápido da Leitura, p.16

16 CARTILHA — ENSINO RÁPIDO DA LEITURA



Maria Lauro gatinho Nenê

1. Maria está brincando com o gatinho.
2. O gatinho está deitado na cesta.
3. — ¿Elle estará doente?
4. — Não está doente, não.
5. — Elle está com frio.
6. O gatinho de Lauro sente muito frio.
7. Lauro está de pé vendo o gatinho.
8. Elle está com a mão no bolso.
9. Elle está rindo.
10. *Neni está sentado no tapete.*

Fonte: Biblioteca Nacional

Figura 2. Ensino Rápido da Leitura, p.17



Fonte: Biblioteca Nacional

Ressalta-se que as lições das páginas 26, 27, 28 e 29 apresentam apenas “historietas”, com sentenças numeradas, porém, sem análises das palavras, contudo introduzem palavras em diminutivo – “espertinhos”, “bonitinhos” (OLIVEIRA, 1923, p.27); bem como noções de plural – “um pintinho”, “dois pintinhos”, “três pintinhos” (OLIVEIRA, 1923, p.28); registra-se, ainda, a exibição de onomatopéias: “[...] 13. O pintinho fala assim: piu... piu... piu... 14. A galinha responde: cró... cró... cró... [...]” (OLIVEIRA, 1923, p.28).

Ao final das lições, apresenta-se o alfabeto: nas páginas 46 e 47, com as letras dispostas na vertical, e, na página 48, com as letras dispostas na horizontal, incluindo-se as letras “k” e “y”. Ao final dessa página, exibem-se os numerais: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 e 0; seguidos do símbolo do cifrão (\$).

A didática utilizada na cartilha confere “agilidade” e “dinâmica” às lições, corroborando o título proposto pelo autor. As lições da cartilha, pautadas no método analítico da *sentenciação*, revelam cuidado do autor em abordar o universo infantil, dirigindo-se às crianças em linguagem acessível, criando, por meio das “historietas” e sentenças, momentos e situações que, segundo concepções de infância da época, seriam próximas do contexto e cotidiano infantil. O lúdico é referenciado pelos brinquedos e brincadeiras, bem como a fantasia se faz presente nas lições que atribuem vozes e personalidades aos animais. De modo sutil, princípios morais são sugeridos, já os princípios cívicos e nacionalistas são evidenciados, bem como valoriza-se a educação e o saber.

Os projetos gráfico e iconográfico da cartilha se destacam pela abordagem lúdica do universo infantil e pelo modo que evidenciam o conteúdo proposto nas lições. A cartilha é ricamente ilustrada, contendo várias ilustrações em todas as páginas, distribuindo-se em cenas que introduzem as lições e figuras avulsas, formando um conjunto imagético, em que se evidencia a unidade estética, o que demonstra ser produção de um único artista. A reciprocidade entre ilustrações e textos sinaliza que as ilustrações foram produzidas para estampar a cartilha. Não há referência da autoria ou origem das ilustrações.

As ilustrações representam crianças que brincam com brinquedos e animais domésticos, leem e estudam, em ambiente doméstico, ao ar livre e em ambiente escolar. As crianças representadas são sempre “brancas”, de aparência saudável, bem vestidas, sempre calçados, em meio a cenários que sugerem classe

social privilegiada. Percebe-se nessa “idealização da infância”, que a realidade social representada era distante da grande maioria da sociedade brasileira, nas primeiras décadas republicanas, e, em se tratando de crianças, ressalta-se que muitas trabalhavam em indústrias e na zona rural, fato comum na época, pela falta de dispositivos legais de proteção e amparo à infância.

Isto posto, os únicos adultos representados na cartilha são santos católicos e casal de idosos, na página 15, o que sugere valores religiosos e tradicionais. Não há representação de negros ou outros grupos étnicos na cartilha.

As cenas sugeridas valorizam a natureza e exaltam a vida no campo. Os animais representados são, em grande maioria, domésticos ou rurais, com poucas exceções, como, por exemplo, zebra e pavão. Alguns objetos fazem alusão ao civismo e ao nacionalismo, outros à leitura e escolarização.

No Espírito Santo, o Decreto n.º 6.501, de 1924, já relacionava as cartilhas de Mariano de Oliveira no Programa de Ensino das Escolas Isoladas. Em 1927, novamente, a “Cartilha” de Mariano de Oliveira é apontada entre os livros adotados para uso geral das escolas primárias, por meio da Resolução n.º 373. No entanto, examinando-se os Livros de Registros de Materiais das Escolas, no Arquivo Público Estadual (ES), constata-se que, embora adotadas oficialmente, essas cartilhas só seriam referenciadas nos Livros nos. 49 e 50, de 1928, que assinalam sua presença em várias escolas do estado, já no período da Reforma Educacional Atílio Vivacqua (1928 – 1930). Portanto, as análises da cartilha de Mariano de Oliveira foram feitas no âmbito dessa reforma, que se estabelece, nesse estudo, como “marco histórico”, contextualizando a circulação dessa obra no Espírito Santo. Desse modo, na sequência, breves considerações são tecidas sobre o período citado<sup>4</sup>.

Nos anos 1920, o cenário brasileiro é marcado por conflitos sociais e políticos, deflagrados por tensões e relações de força relacionadas às configurações estabelecidas, no país, após a Primeira Guerra Mundial. Logo, a “ordem” precisava ser reestabelecida, o que renova, a partir de novas perspectivas, a aposta republicana na educação, como elemento regenerador e transformador da sociedade.

Dessa forma, como observa Nagle (2001), nesse período, a promoção da escolarização seria considerada como problema vital da República, pois, mediante a educação da população, seriam encaminhados os demais problemas do país. Assim sendo, a escolarização seria tomada como instrumento de correção de rumo do processo republicano e força propulsora do progresso da sociedade, sendo concebida como a mais potente e eficaz “alavanca da História brasileira”. À vista disso, constituía-se um movimento de renovação educacional, que conferia centralidade ao tema da instrução, nos debates travados por intelectuais e “educadores profissionais”, que conceberiam planos, programas e ações, por meio dos quais estabelecem ideias, propostas, estratégias e soluções para as questões educacionais. Nesse panorama, destacam-se: o “entusiasmo pela educação”, que objetivava a expansão da escolarização e a erradicação do analfabetismo; e, o “otimismo pedagógico”, que se voltava para questões pedagógicas e didáticas, ou seja, a qualificação do ensino. Portanto, renovando-se a educação, pela multiplicação das instituições escolares, disseminação da escolarização e erradicação do analfabetismo, pretendia-se elevar o Brasil ao patamar das nações desenvolvidas.

No Espírito Santo, o “movimento renovador educacional” se materializaria na Reforma Educacional realizada por Atílio Vivacqua, entre 1928 e 1930, período em que respondeu pela Secretaria de Instrução, no Governo de Aristeu Borges de Aguiar.

Atílio Vivacqua empreende a reforma da instrução pública, orientando-se pelos princípios da “Escola Ativa”, sendo que privilegia concepções de Adolphe Ferrière, realizando leituras, interpretações, apropriações e adaptações dessas propostas pedagógicas às particularidades da realidade do Espírito Santo, empenhando-se, dessa maneira, na implantação da “escola ativa capixaba”.

Logo, na Reforma Vivacqua, destacam-se as seguintes iniciativas: organização do ensino segundo os princípios da “Escola Ativa”; mudança dos processos de avaliação, com o restabelecimento dos exames; desenvolvimento do ensino técnico-profissional; emprego de inovações técnicas, cinema e rádio, como

---

<sup>4</sup> Para maior aprofundamento do tema, recomenda-se a tese de Berto (2013): “A constituição da Escola Activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928 - 1930)”, na qual a autora realiza análise detalhada dessa reforma.

fatores de ensino; “resumo escolar”; desenvolvimento do ensino artístico e da educação física; assistência escolar; a inspeção médico-dentária escolar; criação do fundo escolar; ampliação dos cursos noturnos; nomeação e acesso do magistério; contratação de técnicos para desenvolvimento da educação física, escotismo e educação musical; incentivo às construções escolares; e, ampliação da oferta da escolarização (ESPÍRITO SANTO, Aristeu Borges de Aguiar, 1928; ESPÍRITO SANTO, Aristeu Borges de Aguiar, 1929; VIVACQUA, 1929a).

Nota-se o espírito arrojado e moderno empenhado na reforma do ensino, que se destaca no “aparelhamento” utilizado na implantação da “escola ativa” local. O projeto concebido por Atílio Vivacqua destacava as novas mídias da época, cinema e rádio, bem como evidenciava o papel da mídia impressa, por meio do “Resumo Escolar”, que veicularia atualidades do país e do mundo, bem como subsídios e orientações para a prática docente (VIVACQUA, 1929a).

Com as linhas da reforma bem definidas, as ações deveriam se apoiar no magistério local, que, por meio de sua formação, concretizariam a “escola ativa capixaba” (BERTO, 2013). Dessa forma, práticas pedagógicas e didáticas seriam orientadas pela pedagogia do ativismo, que, segundo concepção de Ferrière, baseia-se nos seguintes princípios: autonomia, espontaneidade, autogoverno, liberdade, criatividade, individualidade e experiência pessoal da criança. Assim, nessa perspectiva pedagógica, a educação se dá por meio de métodos ativos, que têm por finalidade o “aumento da potência do espírito da criança” e o desenvolvimento da autonomia moral do educando, estimulando a formação de “personalidade equilibradas e harmoniosas” (PERES, 2002).

Por conseguinte, procede-se às análises das ilustrações presentes na cartilha, tomando-as como “indícios” da cultura escolar capixaba da época, que é tensionada por relações de força, nas quais se evidenciam questões políticas, econômicas e sociais, que estavam presentes na cena educacional do Espírito Santo, no período da reforma.

## **1.2. Ilustrações: “indícios” de narrativas historiográficas sobre a Reforma Atílio Vivacqua (1928 – 1930)**

Como já referido, as ilustrações, presentes na cartilha, se destacam, sugerindo os temas das “historietas”, as quais contextualizam, do mesmo modo que ressaltam palavras, as quais conferem visibilidade, dessa maneira, desempenham papel pedagógico e didático, oportunizando, pela visualização, experiência sensível da “realidade”. Então, a seguir, reflete-se sobre significados indiciados nas imagens analisadas.

O primeiro ponto que se apresenta concerne às representações humanas que figuram na cartilha, que são todas de crianças. A única exceção encontrada refere-se à representação de santos católicos e casal de idosos. Isto posto, nota-se que a representação recorrente de crianças, na cartilha de Mariano, salienta concepções pedagógicas centralizadas na infância, difundidas pela “Escola Nova”, nesse período.

Essas representações exibem crianças de aparência saudável e feliz, que aparecem brincando com brinquedos e animais de estimação, em cenas, nas quais predominam espaços abertos, ao ar livre, porém, também, há ocorrência de espaços fechados, que sugerem ambientes domésticos. A infância é abordada de forma lúdica e idealizada. À vista disso, relaciona-se as ilustrações com as concepções de infância, presentes nos pressupostos da pedagogia do ativismo, difundidos na implantação da “escola ativa capixaba”.

Atílio Vivacqua orientou as ações de sua reforma educacional pelos princípios da “Escola Ativa”, privilegiando as ideias pedagógicas de Adolphe Ferrière. Assim, na proposta da “escola ativa capixaba”, realizaria a transposição desses princípios para a cultura brasileira, adaptando-os conforme as necessidades locais. Consequentemente, promoveria diretrizes pedagógicas e didáticas, baseadas em métodos ativos de ensino, que favoreceriam o aprendizado lúdico: educação artística e musical; e, o uso de “novas linguagens”: cinema e rádio (VIVACQUA, 1929a). Essas iniciativas evidenciam que o projeto educacional de Vivacqua se centralizava no educando, que seria formado para a vida prática e para o mundo do trabalho, a partir de princípios de autonomia, autogoverno, individualidade e criatividade.

Igualmente, os novos métodos ativos buscariam romper as fronteiras da sala de aula, incentivando a vivência de experiências externas, por meio de aulas ao ar livre, excursões escolares, educação física e prática do escotismo, estimulando a espontaneidade e liberdade do aluno. O projeto local da “escola ativa”, reforçando aspectos da educação sanitária e higienista, fomentaria o desenvolvimento de hábitos saudáveis, físicos e higiênicos, visando a boa saúde do educando, numa difusão de hábitos que, também, promoveriam a saúde pública. Por conseguinte, as ilustrações da cartilha se coadunam com essas perspectivas educativas, uma vez que representam crianças em atividades lúdicas, predominantemente, em cenas ao ar livre.

A seguir, nas representações de figuras humanas, salienta-se duas questões: a imagem elitizada da infância e a hegemonia étnico-racial “branca”.

Toma-se a representação elitizada da infância, na cartilha, como vestígio do protagonismo das “elites” na promoção do “movimento renovador educacional”, representando interesses de oligarquias político-econômicas, que buscavam novos meios para manutenção do seu poder e tentativa de controle das massas populares (CARVALHO, 2000).

No Espírito Santo, Atílio Vivacqua, membro de família proeminente de Cachoeiro de Itapemirim, engajado politicamente desde sua juventude, torna-se influente e articulado no cenário político da época, representando forças político-econômicas do sul do estado. Gozando de prestígio político, seria nomeado para o primeiro escalão do governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928 – 1930), como Secretário da Instrução Pública. Portanto, a reforma educacional que propunha se aproxima de interesses políticos da oligarquia empossada no poder executivo do estado. Assim, discursivamente, as iniciativas renovadoras pretendiam modernizar a educação capixaba, situando-a em nível elevado no país, conferindo visibilidade nacional ao Espírito Santo na questão educacional (VIVACQUA, 1928, 1929a).

Na cartilha, a representação hegemônica de crianças “brancas” nos remete à circulação local de princípios de eugenia no âmbito da “escola ativa capixaba”, principalmente, no que se refere à formação de professores e à difusão de pressupostos dos métodos ativos.

Com a finalidade de formar professores nos pressupostos da “Escola Ativa”, a abertura do Curso Superior de Cultura Pedagógica, difundiria, no seu programa de ensino, a “pedagogia científica”, que, em linhas gerais, objetivava o conhecimento global do aluno: físico, psíquico e social; para que seu desenvolvimento intelectual se efetuassem de acordo com suas necessidades particulares (ESPÍRITO SANTO, 1929a; ESPÍRITO SANTO, 1929b).

A abordagem local da “pedagogia científica” dava a ênfase à educação pelos sentidos, que deveriam estar em pleno funcionamento para o êxito do aprendizado. Isso implicaria na realização de exames biométricos nos alunos, permitindo sua classificação em grupos homogêneos, conforme as características apresentadas. Destarte, a partir dessas concepções “científicas”, a “escola ativa capixaba” propunha organização educacional hierarquizada, baseada em critérios físicos, psicológicos e sociais, o que assinala a utilização da eugenia como mecanismo de controle social (MORAES, apud BERTO, 2013, p.169). Infere-se que as ilustrações da cartilha, ao mostrarem somente crianças “brancas”, favorecem leituras étnico-raciais, que estabelecem relação com os princípios eugênicos presentes no ideário educacional capixaba, da época.

Nas ilustrações da cartilha, meninos e meninas apareçam em igual proporção, no entanto, nota-se a predominância do seguinte padrão: meninos são mostrados em atividades diversas, em ambientes externos; enquanto, meninas brincam com bonecas, em ambientes domésticos. Frisa-se que as meninas, quando aparecem nos ambientes externos, estão sempre acompanhadas por meninos, nunca sozinhas.

Então, relaciona-se essas ocorrências às considerações de Berto (2013) sobre a “Escola Ativa de Ensaio”, escola-modelo estabelecida, no contexto do Curso Superior de Cultura Pedagógica, para aplicação dos métodos ativos de ensino, que se seriam irradiados para as escolas do estado.

A estrutura espacial dessa escola foi organizada em salas-ambiente, que favoreciam diversas experiências e atividades, oportunizando práticas pedagógicas e didáticas, que formariam os alunos para a vida adulta. Todavia, a autora destaca que aspectos dessa configuração indicam que os meninos seriam preparados para o empreendimento e o trabalho, e as meninas para serem mães e donas de casa. Portanto,

o padrão estabelecido na representação de meninos e meninas, nas ilustrações da cartilha, alinha-se com orientações detectadas pela autora na “escola ativa” local.

O segundo ponto que se aborda diz respeito à estetização da vida rural, uma vez que as ilustrações priorizam os ambientes abertos, exibindo cenários arborizados e paisagens bucólicas, os quais sugerem propriedades rurais, em que figuram animais do campo: vacas, bezerros, cavalos, galinhas e pintinhos, entre outros. Muros, cercas e portões fazem alusão sutil à propriedade privada.

A economia capixaba do período estava assentada no modelo agrário-exportador, baseado na monocultura cafeeira, cuja mão de obra era composta pelas populações rurais do estado. À vista disso, o projeto da “escola ativa capixaba” é concebido a partir de estratégias que tinham por finalidade alcançar todas as regiões do Espírito Santo, promovendo homogeneização dos costumes. Com o maior número de escolas públicas concentradas nas zonas rurais (VIVACQUA, 1929b), ações seriam engendradas com o objetivo de evitar o êxodo rural, o que comprometeria a economia estadual, acarretando, também, problemas nos espaços urbanos, que não tinham condições estruturais de arcar com fluxo migratório. Frente a esse impasse, o ensino agrícola, em “campos-escola”, anexos às escolas primárias rurais, despontaria como alternativa para fixar as populações no campo, buscando a qualificação de suas atividades, o que incrementaria a economia estadual, que, majoritariamente, se apoiava na agricultura, na cultura cafeeira (VIVACQUA, 1929b). Dessa maneira, as ilustrações idealizam a vida no campo, representando-a de forma bonita, saudável e equilibrada, corroborando iniciativas de controle das populações rurais, presentes na reforma educacional.

O terceiro ponto que se considera refere-se à promoção da leitura e da escolarização, que é sugerido em ilustrações que representam cenas de crianças que leem livros em ambientes calmos e agradáveis, bem como são mostradas em ambiente que se reporta à escola, por meio do “globo geográfico” e da “carta do Brasil”.

A promoção da escolarização era um dos objetivos do “movimento renovador educacional”, portanto, estava inserida no âmbito da reforma da instrução pública empreendida por Atilio Vivacqua. Isto posto, o incentivo à leitura se sobressai no aparelhamento da “escola ativa capixaba”, por meio das “bibliotecas circulantes” e do “Resumo Escolar”.

As bibliotecas circulantes eram caixas que continham livros e revistas, enviadas às escolas públicas para divulgarem a leitura entre alunos, pais e professores, nas localidades visitadas.

O “Resumo Escolar” era um informativo impresso que veicularia, nas escolas públicas capixabas, atualidades do país e do mundo, assim como divulgaria subsídios e orientações dos métodos ativos para a prática docente. Porém, infere-se que, além disso, o “resumo” seria constituído como mecanismo de centralização e controle das práticas escolares. Então, considera-se a possibilidade de que esse “informativo”, também, pudesse compreender estratégias do governo local para controle da opinião pública, uma vez que a seleção e análise de notícias obedeceriam critérios convenientes aos protagonistas do poder político, na cena capixaba do período.

Tendo em vista essas iniciativas da reforma, observa-se que as ilustrações da cartilha estão de acordo com a promoção da escolarização e a ênfase conferida à leitura na constituição da “escola ativa”, no Espírito Santo.

O quarto e último ponto que se observa diz respeito à exaltação do civismo e do nacionalismo. Nas ilustrações da cartilha, surgem meninos, vestidos de “soldadinhos”, que tocam corneta e tambor, e, também, empunham a bandeira do Brasil, referenciando práticas cívicas e militares. Do mesmo modo, o mapa do Brasil está presente no único ambiente que sugere espaço escolar.

Na constituição da “escola ativa capixaba”, Atilio Vivacqua teria como assessor Garcia de Rezende, sendo este ligado ao Movimento Antropofágico, fundado por Oswald de Andrade, um dos promotores do modernismo no Brasil, com quem Garcia de Rezende se encontraria em suas viagens, nas quais buscava subsídios para a composição da “escola ativa”, no Espírito Santo (REZENDE, 1928).

A Antropofagia Cultural defendia a “deglutição crítica” da cultura estrangeira, que seria reelaborada, para, em seguida, ser “regurgitada” em cultura de “brasilidade”. A Semana de Arte Moderna

de 1922, “marco histórico” do Modernismo no Brasil, notabilizou essas ideias, assinalando sua ascensão no cenário literário, artístico e cultural brasileiro.

Logo, na reforma da instrução pública local, Atílio Vivacqua e Garcia de Rezende, em face do conservadorismo presente na organização escolar pública do estado, pretendiam modernizá-la, transpondo ideias estrangeiras da “Escola Ativa” para a realidade do Espírito Santo, imbuídos do “espírito de brasilidade”, segundo particularidades regionais.

Nas linhas da reforma, ainda, cita-se a questão da nacionalização de imigrantes estrangeiros, que habitavam, predominantemente, nas zonas rurais, o que favorecia a manutenção de suas tradições culturais de origem. Essa questão pode ser indiciada nos relatos de inspetores educacionais da época, que apontam a “dificuldade” de integração dos imigrantes à realidade brasileira, sendo que em algumas comunidades não se falava o português.

À vista disso, a promoção da escolarização, nessas áreas, seria um dos dispositivos utilizados pelo governo estadual para promover a integração dos estudantes à vida nacional, questão sobre a qual exerceria rígido controle, principalmente, pela ação dos inspetores escolares (BERTO, 2013).

Assim sendo, civismo e nacionalismo, exaltados nas ilustrações da cartilha, compunham estratégias republicanas, pelas quais se tentava controlar as massas populares, despertando-lhes sentimentos nacionalistas e fervor patriótico, que estabeleceriam a “ordem” pretendia pelas elites governantes.

Por fim, reflete-se sobre as ilustrações em que são representados casal de idosos e santos católicos. Associa-se o casal de idosos à tradição e ao conservadorismo, enraizados na sociedade brasileira da Primeira República, em consequência da “política café-com-leite”, na qual as oligarquias paulista e mineira se alternavam no poder executivo do país. Esse “sistema de alternância no poder” era sustentado pelos governos estaduais, que apoiavam o governo federal em troca de favores políticos. Então, a “política dos governadores” favoreceria, nos estados, a prática de arranjos políticos, como coronelismo e nepotismo, que privilegiavam interesses de oligarquias político-econômicas regionais, o que influenciava na circulação de valores morais, sociais, políticos e culturais, fundamentados em princípios conservadores e tradicionais (NAGLE, 2001).

No Espírito Santo da Primeira República, as sucessões governamentais se dão de acordo com essa diretriz política, que concentra o poder nas mãos das elites oligárquicas. A composição da equipe administrativa de Aristeu Borges de Aguiar (1928 – 1930) evidenciou o nepotismo em seu governo, uma vez que os principais cargos se destinaram aos parentes e amigos. Em vista disso, na crise que sua administração enfrentaria, essa questão seria alvo de críticas de seus opositores políticos (WANICK, 2007).

Atílio Vivacqua era amigo do governador, desde os tempos do curso de Direito, em que foram colegas, portanto, ao empreender a reforma da instrução pública, procuraria conciliar seu projeto educacional modernizador com os interesses das oligarquias capixabas, das quais também era membro, representando o sul do estado. Assim sendo, ressalta-se, novamente, que suas ações na reforma da instrução pública capixaba se configuraram de acordo com as conveniências políticas da época.

Por conseguinte, Atílio Vivacqua contava com aprovação do governo estadual em seus empreendimentos na reforma da instrução pública, todavia, parte da sociedade capixaba olharia com desconfiança para suas propostas inovadoras, o que se avulta nas populações rurais, moldadas por rígidos padrões e costumes. Somando-se a isso, alguns membros do magistério local, apegados às práticas educacionais consolidadas, não observavam os métodos de ensino e alfabetização propostos, como mostram os relatórios dos inspetores de ensino do período (MORAES, 1928; RAMALHETE, 1928). Diante dessa realidade, percebe-se indícios de resistência às inovações da “escola ativa capixaba”, comprometendo sua efetivação nas escolas. Esse quadro sinaliza que a sociedade capixaba, da época, estava organizada a partir de valores tradicionais e conservadores, que divergiam da ação modernizadora da reforma.

Igualmente, a representação de santos católicos na cartilha se relaciona ao tradicionalismo e conservadorismo, desse período, no Espírito Santo (WANICK, 2007). Apesar da laicidade apregoada no discurso republicano, a questão religiosa nunca saiu de cena no jogo político do país, uma vez que estava

enraizada na cultura brasileira, desde o início da colonização. Com o advento da República, a Igreja buscava novos espaços de atuação no cenário nacional, encontrando campo fértil na educação para sua “missão” de cristianizar as elites, protegendo a sociedade da “ameaça” de doutrinas políticas antirreligiosas. Dessa maneira, aliando-se às oligarquias dominantes no país, com as quais concilia interesses, receberia subvenção dos governos federal e estaduais para a oferta de ensino privado, estabelecendo, em todo território nacional, escolas religiosas. Isto posto, continuaria exercendo forte influência na sociedade republicana, pela difusão de preceitos morais e religiosos, intervindo, também, em questões políticas, em cujos debates participa ativamente, interferindo nos rumos do país (LEITE, 2011).

Na Primeira República, a presença das escolas religiosas particulares, no estado, estava associada à educação das elites locais, pois as mesmas gozavam de grande reputação na sociedade. No entanto, percebe-se que, indiretamente, os valores difundidos nesse modelo de ensino se faziam presentes nas escolas públicas, como se observa no relato a seguir. Em 17 de outubro de 1925, período que se avizinha da Reforma Vivacqua (1928 – 1930), José Francisco Cabral, diretor do Grupo Escolar Marcondes de Souza, em Muqui, remete ofício ao Secretário da Instrução Pública, Mirabeau Pimentel, pedindo permissão para realizar, no grupo escolar, cerimônia religiosa católica com a finalidade de “entronizar solenemente” a imagem de “Cristo Crucificado”, oferecida à escola por senhoras da sociedade muquiense. Em sua argumentação, o diretor exalta a doutrina cristã, que eleva o espírito humano e forma o caráter da criança, imprimindo-lhe docilidade e obediência, características essas que julga primordiais na “vida educativa”, base moral em que repousa a sociedade civilizada (ESPÍRITO SANTO, 1925a). Em 05 de novembro de 1925, o diretor do grupo escolar remete novo ofício, em que relata a cerimônia ocorrida, que foi presidida pelo Padre José Bernardino, estando presentes professores, irmandades católicas, alunos e “grande parte da população” que prestigiou o evento (ESPÍRITO SANTO, 1925b). Então, percebe-se que a ilustração representando santos católicos dialoga com o ideário religioso que, também, circulava em escolas estaduais capixabas do período, apesar da laicidade ser assegurada, constitucionalmente, nos estabelecimentos públicos de ensino.

Assim sendo, realizou-se a leitura historiográfica das ilustrações contidas na cartilha de Mariano de Oliveira, apontando significados que lhe são atribuídos no contexto da Reforma Vivacqua (1928 – 1930), os quais se destacam: centralidade na infância; estímulo à atividade física; incentivo à vida saudável; hegemonia étnico-racial “branca”; valorização do lúdico; estetização da vida rural; promoção da leitura e escolarização; exaltação do civismo e nacionalismo; e, sinais religiosos cristãos católicos.

Ressalva-se que essa cartilha não é obra local, contudo nota-se que a mesma está em consonância com o ideário educacional capixaba que circulava na ocasião da reforma do ensino citada. O alinhamento pedagógico e didático da cartilha de Mariano de Oliveira com propostas da “escola ativa capixaba” se sobressai na abordagem metodológica e iconográfica dessa obra, o que, presume-se, concorreu para sua circulação efetiva no ensino primário do Espírito Santo, no período da reforma estudada.

### **1.3. Reforma Atílio Vivacqua (1928 – 1930): olhares possíveis**

A tessitura narrativa sobre a reforma educacional se encerra com o término abrupto do governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928 – 1930). Wanick (2007) observa que a crise econômica mundial, de 1929, repercutiria na economia do estado, pela queda acentuada do preço do café, principal subsídio econômico capixaba, na época, impondo limites às ações desse governo, que passaria a ser alvo de críticas severas na imprensa local, implicando na redução de sua popularidade.

Por conseguinte, agravando a crise enfrentada na economia, o governo estadual sofreria forte oposição política, pelos reflexos locais das divergências políticas que tensionavam o país. Rapidamente, as disputas políticas nacionais se intensificariam, desencadeando a Revolução de 1930, que, no Espírito Santo, põe fim ao governo de Aristeu, bem como derruba a oligarquia paulista instituída na Presidência da República, resultando no golpe de Estado, que colocaria Getúlio Vargas a frente do “Governo Provisório”, encerrando a Primeira República no Brasil.

Considera-se que as iniciativas empreendidas pelo governo de Aristeu, na educação e nas várias esferas administrativas estaduais, pareciam concretizar as expectativas de desenvolvimento e progresso pretendidas para o Espírito Santo, nesse período. Porém, o fim súbito desse governo causaria interrupção nas propostas da reforma educacional, acarretando no desmantelamento da “escola ativa capixaba”, que se tornaria alvo de críticas pejorativas na imprensa local. O ideário educacional do governo posterior, sob a égide de João Punaro Bley (1930 – 1943), não mencionaria as iniciativas de Atílio Vivacqua, o que sugere tentativas de apagamento das ações de sua reforma. Em consequência disso, constituem-se “espaços em branco”, na historiografia local, que geram indeterminações sobre continuidades ou descontinuidades dos preceitos difundidos na implantação da “escola ativa”, no Espírito Santo (BERTO, 2013).

Nesse momento, esse estudo se aproxima de Vidal (2006) para lançar olhares possíveis sobre a reforma investigada, uma vez que a autora discute o “diagnóstico do fracasso” das reformas educacionais.

Vidal (2006) problematiza a Reforma Fernando de Azevedo (1927 – 1930), realizada na capital da República. Assim, informa que Azevedo, com base nos princípios pedagógicos: *escola-comunidade*, *escola única* e *escola do trabalho*; empreende a reforma educacional que pretendia aumentar *qualitativamente* e *quantitativamente* os tempos da escola primária carioca. Pretendendo-se uma modernização da escola carioca, as mudanças propostas levariam o *tempo escolar* e *tempo social* a se imbricarem, fazendo com que as práticas sociais fossem afetadas. Por conseguinte, tensões se estabelecem na relação entre a *família* e a *escola*, uma vez que famílias abastadas e as desfavorecidas concebiam de modo diverso o lugar social da escola. Assim, disputas são travadas, entre grupos diversos, por uma representação hegemônica da escola, o que acarreta negociações que, paulatinamente, conciliariam interesses díspares. Então, nas relações que se dão entre escola e sociedade, a escola impregna os fazeres sociais, ao passo que dispositivos escolares se disseminam no seio social, constituindo faces complementares da cultura escolar.

A autora vai observar que: “Há mudanças impetradas pelas reformas educativas que, associadas a elementos da cultura escolar, sabidamente eficazes, alteram o cotidiano das escolas” (VIDAL, 2006, p. 86). Assim, considera que não somente premissas pedagógicas operam mudanças, mas também as tensões entre a escola e as várias instituições sociais, também, concorrem para a transformação das práticas escolares. Portanto, na análise das reformas educacionais, considera: continuidades e descontinuidades, estratégias do poder e táticas de subversão, bem como as lutas, entre os vários sujeitos escolares, pelas representações da escola e como ela deve atuar. Desse modo, interpõe outros modos de pensar as reformas educacionais e diagnosticá-las.

À vista disso, considera-se que a Reforma Atílio Vivacqua, embora tenha sido interrompida por questões econômicas e políticas, sofrendo desmantelamento, críticas e apagamentos, não se constitui como tentativa fracassada. Partindo-se da reflexão de Vidal (2006), lança-se olhares possíveis para as contribuições e mudanças que a reforma acarretou na educação capixaba, do período: mudanças na concepção de infância; investimento na formação de professores; ampliação da rede escolar urbana e rural; programas de integração das escolas rurais; tentativas de inserção de comunidades estrangeiras na realidade local e nacional; promoção da saúde escolar; entre outros. Como já referido, não há estudos ou indícios a partir dos quais se possa falar de continuidades ou descontinuidades das ideias difundidas na reforma, contudo, percebe-se que, segundo pontos de vista educacionais da época, a iniciativa empreendida por Vivacqua procurava situar a educação capixaba nos moldes do que era considerado moderno naquela altura. Assim, considera-se que a reforma tenha agregado valores na constituição da educação capixaba do período.

## Considerações Finais

As ilustrações na cartilha de alfabetização “Ensino Rápido de Leitura” mobilizaram essa investigação pelas possibilidades de compreensão, pelos testemunhos presentes em registros imagéticos, da cultura escolar do *espaçotempo* delimitado. Desse modo, procurou-se indiciar significados nessas

fontes iconográficas que oportunizassem olhares possíveis para a reforma educacional empreendida por Atílio Vivacqua.

Portanto, encerrando-se esse estudo, observa-se que ilustrações em cartilhas de alfabetização, ao representarem palavras, textos e temas, contribuem no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Além disso, as ilustrações são “objetos culturais”, que detêm valores, sentidos e significados, que lhes são atribuídos em espaços e tempos escolares. Desse modo, oportunizam “relatos históricos”, perpassados por relações de força, que facultam o entendimento de seu momento histórico, indicando, pois, possibilidades de narrativas historiográficas.

## Referências

BERTO, R. C. **A constituição da Escola Activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Ofício contendo inventário de material do Grupo Escolar Marcondes de Souza apresentado ao Secretario da Instrução Publica**. Muquy, 21 jul. 1925. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Educação. Caixa n°. 14 – A, 1925a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Ofício contendo inventário de material do Grupo Escolar Bernardino Monteiro apresentado ao Secretario da Instrução Publica**. Cachoeiro de Itapemirim, 14 jul. 1925. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Educação. Caixa n°. 14 – A, 1925b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem do Presidente Aristeu Borges de Aguiar ao Congresso Legislativo do Estado, na 1ª sessão ordinária da 13ª legislatura em 07 de setembro de 1928**. Victoria: Imprensa Estadual, 1928.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem do Presidente Aristeu Borges de Aguiar ao Congresso Legislativo do Estado, na 2ª sessão ordinária da 13ª legislatura em 07 de setembro de 1929**. Victoria: Imprensa Estadual, 1929a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto n.º 9.750**, de 30 de agosto de 1929. Estabelece o Curso Superior de Cultura Pedagógica. Victoria, 1929b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Resolução n.º 257**, de 31 de agosto de 1929. Aprova o programma do Curso Superior de Cultura Pedagógica. Victoria, 1929c.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

LEITE, F. C. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, v.31, n.1, junho/ 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872011000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872011000100003&script=sci_arttext)> Acesso em: 23 mai. 2015.

MAUAD, A. M. **Através da imagem**: fotografia e história interfaces. In: Tempo, Rio de Janeiro, vol 1, n° 2, 1996, p. 73 – 98.

MORAES, F. **Relatório apresentado ao Secretario de Instrução Publica**. Victoria, 12 abr. 1928.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. In: Seminário "Alfabetização e letramento em debate", MEC, 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/.../alf\\_mortattihist.textalfbbr.pdf](portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/.../alf_mortattihist.textalfbbr.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2014.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/ 1876 – 1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

OLIVEIRA, M. **Cartilha Ensino Rápido de Leitura**. 19 Ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos (Welszflog Irmãos Incorporado), 1923.

PERES, E. T. **O diabo inventou a escola?** A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/elianeteresinhaperest02.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/elianeteresinhaperest02.rtf). Acesso em: 24 abr. 2015.

RAMALHETE, U. **Relatório de Inspeção dos municípios de Collatina e Pau Gigante**. Collatina, 30 set. 1928.

REZENDE, G. **Nota ligeira**: Antropofagia. Diário da Manhã (ES), Victoria, p.1, 01º jun. 1928.

SOBRAL, P. O. Um estudo sobre nova cartilha analytico-synthética (1916), de Mariano de Oliveira. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v.7, n.3, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais\\_16/sem07pdf/sm07ss14\\_06.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais_16/sem07pdf/sm07ss14_06.pdf)> Acesso em: 05 mai. 2014.

VIVACQUA, A. **Hospedes Illustres** - S. Paulo: Escola de Brasilidade. Diário da Manhã (ES), Victoria, p.1, 05 out. 1928.

VIVACQUA, A. **Reforma da Instrucção**: Principaes Pontos. Diário da Manhã (ES), Victoria, p.1, p. 3, 09 mar. 1929a.

VIVACQUA, A. **Secretaria da Instrucção**: Aperfeiçoamento do ensino. Applicaçãõ da escola activa. Diário da Manhã (ES), Victoria, p.6, 08 set. 1929b.

VIDAL, D. G. **O fracasso das reformas educacionais**: um diagnóstico sob suspeita. Historia de La Educacion; Anuario, no. 7, 2006. P. 70-90.

WANICK, F. C. **Presidente Aristeu Borges de Aguiar, de positiva unanimidade a expectativas frustradas. A política e a economia capixabas durante os anos 1928 a 1930.** 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

Recebido em: 10/09/2022

Aceito em: 25/09/2022

Nome: Valter Natal Valim Carlos

Email: valtervalim67@gmail.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)