



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**HELIO SANTANA GARCIA SOTO**

**UMA CARTOGRAFIA DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL EM CAMPINA GRANDE:  
ENTRE NOVOS DISCURSOS, VELHAS PRÁTICAS E A EMERGÊNCIA DO  
PENSAMENTO MODERNO (1920-1932)**

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2016**

**HELIO SANTANA GARCIA SOTO**

**UMA CARTOGRAFIA DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL EM CAMPINA GRANDE:  
ENTRE NOVOS DISCURSOS, VELHAS PRÁTICAS E A EMERGÊNCIA DO  
PENSAMENTO MODERNO (1920-1932)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, junto à Linha de Pesquisa II: Cultura, Poder e Identidades, como requisito final para obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação da Professora Doutora Regina Coelli Gomes Nascimento.

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2016**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S718c Soto, Helio Santana Garcia.  
Uma cartografia da escolarização infantil em Campina Grande : entre novos discursos, velhas práticas e a emergência do pensamento moderno (1920-1932) / Helio Santana Garcia Soto. – Campina Grande-PB, 2016.  
126 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.  
"Orientação: Profa. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento".  
Referências.

1. Escolarização – Campina Grande-PB. 2. Discursos Político-Pedagógicos – Campina Grande-PB. I. Nascimento, Regina Coelli Gomes II. Título.

CDU 930:373.3(043)

**HELIO SANTANA GARCIA SOTO**

**UMA CARTOGRAFIA DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL EM CAMPINA GRANDE:  
ENTRE NOVOS DISCURSOS, VELHAS PRÁTICAS E A EMERGÊNCIA DO  
PENSAMENTO MODERNO (1920-1932)**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento (UFCG)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Eronides Câmara de Araújo (UFCG)  
Examinadora Interna

---

Profa. Dra. Vivian Galdino Andrade (UFPB)  
Examinadora Externa

*Aos meus pais, Constantino Soto e Maria Creusa Santana,  
pela possibilidade de existir, sonhar e realizar*

*Aos meus irmãos e amigos*

*Às minhas avós, Angelina Santana e Maria Anita Firmino (in  
memorian), por terem possibilitado tantas histórias*

*Aos professores e professoras que se dedicam a nobre missão  
de construir um mundo mais humano*

*É exatamente disso que a vida é feita, de momentos.  
Momentos que temos que passar, sendo bons ou ruins, para o nosso próprio  
aprendizado.  
Nunca esquecendo do mais importante: Nada nessa vida é por acaso.  
Absolutamente nada. Por isso, temos que nos preocupar em fazer a nossa parte, da  
melhor forma possível.  
A vida nem sempre segue a nossa vontade,  
mas ela é perfeita naquilo que tem que ser.*

*Chico Xavier*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por guiar minha existência e hoje permitir a conclusão de uma importante etapa da minha vida.

Aos meus pais, Constantino Soto e Maria Creusa Santana, pela dedicação permanente na busca por dar as melhores oportunidades aos seus filhos e garantir que eles pudessem ter acesso ao conhecimento, propiciando o amadurecimento pessoal e profissional, sobretudo, pelo afeto.

Ao amigo em Campina Grande, Lúcio Flávio Moreira Cavalcanti, que esteve comigo, incentivando, auxiliando e compartilhando da mesma tarefa prazerosa e às vezes tão árdua na busca pelo conhecimento e pela perseguição de ideais.

A Professora e Orientadora, Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento pelo apoio, generosidade, acolhida do tema e amizade. Pela orientação atenta e honesta, apontando caminhos para pesquisa, de maneira suasória, competente e permitindo que trilhássemos nosso próprio caminho nesta jornada acadêmica.

As Professoras Dra. Eronides Câmara de Araújo e Dra. Vivian Galdino Andrade pela disponibilidade e atenção dedicadas a leitura e exame deste trabalho, já durante o processo de qualificação, indicando possibilidades que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta dissertação.

A Elizabete Bastos da Silva, “*Bete*”, pela amizade, encorajamento, confiança e ensinamentos.

A família Soto por acreditar em mim, participando deste trabalho desde longas datas.

A Profa. Ada Patrícia pela gentileza e compreensão em flexibilizar o meu horário de trabalho, permitindo assim que concluísse os créditos do mestrado entre idas e vindas à UFPE.

Aos professores/as e funcionários do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, pela contribuição ao longo do curso de pós-graduação.

## RESUMO

A dissertação analisa os discursos sobre o processo de escolarização da infância na cidade de Campina Grande, entre a década de 1920 e o ano de 1932, perscrutando as práticas discursivas que deram visibilidade a um novo modelo de organização escolar fundado em torno de saberes médico-higienistas, político-pedagógicos e cívico-militares. Campina Grande experimentou durante a década de 1920 o desenvolvimento material e cultural marcado pela primazia que assumiu como centro do comércio e beneficiamento do algodão. O crescimento da cidade, verificado com o aumento populacional e novas relações ligadas à sociabilidade burguesa, inquietou a elite letrada e política local, que começaram a pensar em novos rumos para a cidade pelo viés da formação escolar como instrumento ideal para transformação e disciplinamento dos indivíduos. A escolarização dos campinenses, em especial das crianças, passara a ser o alvo de discursos que intentavam demarcar neste processo a possibilidade do progresso econômico e cultural desejado para cidade. Questionamentos sobre o modelo escolar ideal para alcançar tal intento foram frequentes, sendo resultados de saberes que começavam a circular em alguns setores da sociedade local através de impressos. Outrossim, surgiram escolas que tentavam satisfazer aos reclames de uma sociedade em transformação, propondo mudanças para o ensino, como o Instituto Pedagógico em 1919 e o Grupo Escolar Solon de Lucena em 1924. A chegada destes estabelecimentos expusera na vitrine da escolarização campinense novos espaços higiênicos, pedagogicamente pensados e marcados pelo ensino laico de forte conteúdo cívico, apontando a transição do modelo mestre-escola/casa-escola para características de grupo escolar. Para investigar as transformações desenvolvidas a partir deste processo de escolarização, fizemos uso da metodologia da análise dos discursos, mapeando os discursos nas fontes impressas como livros e periódicos, de modo a compreendê-los a partir das suas condições de produção e reprodução, observando as repetições, regularidades e desvios nos seus enunciados. Operacionalizamos o estudo em destaque nesta dissertação com o uso, principalmente, dos diálogos teóricos estabelecidos com Michel Foucault (saber/poder e análise de discursos), Cynthia Greive Veiga (escolarização como dispositivo) e Joan Scott (Gênero como categoria de análise histórica). No âmbito da historiografia sobre educação, contribuíram para a temática desenvolvida nesta dissertação, entre outros autores/as, Antonio Carlos Pinheiro, Luciano Faria Filho, Clarice Nunes e Heloísa Villela.

**PALAVRAS-CHAVE:** Campina Grande; escolarização; discursos; político-pedagógico.

## ABSTRACT

The dissertation analyzes the discourses about the process of schooling of childhood in the city of Campina Grande, between the 1920's and 1932, searching the discursive practices that gave visibility to a new model of school organization founded around medical- Hygienists, political-pedagogical and civic-military. Campina Grande experienced during the 1920s the material and cultural development marked by the primacy it assumed as the center of trade and cotton processing. The growth of the city, as a result of the increase in population and new relations linked to bourgeois sociability, disturbed the literate elite and local politics, who began to think of new directions for the city due to the bias of school formation as an ideal instrument for the transformation and disciplining of individuals . The schooling of the campinenses, especially of the children, had become the target of speeches that tried to demarcate in this process the possibility of the economic and cultural progress desired for the city. Questions about the ideal school model to achieve this were frequent, resulting from knowledge that began to circulate in some sectors of the local society through print. In addition, there were schools that attempted to satisfy the demands of a changing society, proposing changes to teaching, such as the Pedagogical Institute in 1919 and the Solon de Lucena School Group in 1924. The arrival of these establishments exposed new sanitary spaces in the showcase of schooling in Campinense , Pedagogically thought and marked by the secular teaching of strong civic content, pointing to the transition from the master-school / home-school model to school group characteristics. In order to investigate the transformations developed from this schooling process, we used the methodology of discourse analysis, mapping discourses in printed sources such as books and periodicals, in order to understand them from their production and reproduction conditions, observing the Repetitions, regularities and deviations in their statements. We operate the study in this dissertation with the use, mainly, of the theoretical dialogues established with Michel Foucault (knowledge / power and discourse analysis), Cynthia Greive Veiga (schooling as a device) and Joan Scott (Genre as historical analysis category). In the context of the historiography on education, contributed to the thematic developed in this dissertation, among others authors, Antonio Carlos Pinheiro, Luciano Faria Filho, Clarice Nunes and Heloísa Villela.

**KEYWORDS:** Campina Grande; schooling; speeches; political-pedagogical.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Capa do *Anuario de Campina Grande* para 1926.....29
- Figura 2:** Um aspecto da formatura escolar do Instituto Pedagógico, em parada militar no dia 6 de setembro último, vendo-se o pelotão feminino da Escola Normal, “João Pessoa”, anéxia àquêle educandário.....64
- Figura 3:** Fachada do Grupo Escolar Solón de Lucena.....69
- Figura 4:** População de Campina Grande prestigiando a inauguração do Grupo Escolar Solon de Lucena.....71

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I:</b> Os discursos sobre a institucionalização do ensino infantil e o ideário educacional moderno em Campina Grande: proposituras médico-higienistas e político-pedagógicas.....	28
1.1. A educação escolar no discurso médico-higienista.....	32
1.2. O discurso político-pedagógico e a formação da criança.....	48
<b>CAPÍTULO II:</b> Crianças e mulheres - regeneradores da pátria: a escolarização infantil no discurso cívico-militar e a constituição da identidade feminina no magistério infantil.....	60
2.1. O discurso cívico-militar e a construção da nova ordem republicana: a criança como o alvo.....	62
2.2. A mulher e a regeneração social: a construção de uma identidade docente moderna para o magistério infantil?.....	74
<b>CAPÍTULO III:</b> Espaços escolares e novos saberes: entre o avesso e o moderno na escolarização infantil campinense.....	92
3.1. Quando a casa era a escola, mas a escola não era a casa: a casa-escola, o mestre-escola e a instrução das crianças.....	97
3.2. O Instituto Pedagógico e a escolarização infantil: uma leitura possível sobre uma cartografia escolar moderna em Campina Grande.....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120

## INTRODUÇÃO

A partir da década 1920, a preocupação sobre a escolarização da sociedade, em especial da infância em Campina Grande, paulatinamente tornava-se um assunto recorrente. No início desta década, havia na cidade ainda poucas escolas para uma população cada vez mais crescente, faltavam principalmente instituições que estivessem de acordo com os parâmetros do que se compreendia como educação moderna<sup>1</sup>.

A descrição sobre a educação escolar campinense era de uma cidade que contava com algumas cadeiras de ensino<sup>2</sup> mantidas pelo estado e alguns outros estabelecimentos particulares. Por isso, existia a expectativa de que fosse criada uma instituição de ensino que preenchesse os requisitos de uma nova organização escolar, mais condizente com as experiências vivenciadas pela cidade até aquele período, bem como um espaço escolar capaz de responder ao número de crianças existentes.

Atender a demanda escolar estava relacionado ao imperativo de uma sociedade em transformação. De modo, que os discursos sobre a instituição escolar e a necessidade da educação das crianças da mesma forma sofriam mudanças.

Nesse sentido, ao longo da década de 1920 até 1932, os intelectuais como professores, médicos, jornalistas, dirigentes políticos e demais propagandistas da educação apontavam, por meio da imprensa local, o panorama de uma situação a ser modificada.

O médico campinense, Elpídio de Almeida (1962), descreve que a situação da educação escolar na cidade de Campina Grande em 1919 pouco diferia da

---

<sup>1</sup> A concepção de educação moderna que fazemos alusão ao longo desta dissertação compreende a ideia de novo, recente, atualizado e a produção deste novo, a partir de uma projeção discursiva elaborada por um ambiente que permitira pensar uma proposta diferente de educação na cidade de Campina Grande por volta da década de 1920. Nesse sentido, nos aproximamos de Marshall Berman (1998, p.15), para quem o léxico moderno/a está associado a “encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”. Logo, a educação moderna aludida neste texto fora resultado de mudanças na percepção de indivíduos que depositavam interesses em discutir a educação escolar, possibilitada pela emergência de novos saberes, crenças e valores que transformavam e/ou rejeitavam a concepção tradicionalmente aceita de educação.

<sup>2</sup> O termo cadeira de ensino, ou muitas vezes cadeira isolada, refere-se a escola isolada, marcada pela presença do mestre-escola em um espaço menos complexo do que o apresentado pelos grupos escolares (PINHEIRO, 2002, p. 8-9).

apresentada em meados do século XIX, quando havia um número reduzido de professores primários na cidade para atender às crianças de ambos os sexos, “apenas três professores primários” (p.315), contando a população local da sede do município com quase dez mil habitantes.

Em 1925, segundo o Anuário de Campina Grande para este ano, “o número de escola era reduzidíssimo” (p. 50), para “a cidade mais comercial e mais populosa do Estado”, destacando que “grande em seu desenvolvimento econômico”, era “talvez, uma das mais alfabetizadas” (p. 49).

A situação descrita pela imprensa campinense refletia um impasse para o desenvolvimento do processo de escolarização, este último entendido como a disseminação da educação escolar, que tornara-se um dispositivo indispensável para uma cidade que se encontrava em desenvolvimento.

O reclame pela constituição de escolas e pela expansão da educação formal ocorria na mesma proporção que a cidade crescia, conforme o desejo da sociedade em resolver os problemas ligados ao campo do saber escolar, o dilema da alfabetização.

O destaque dado pelo Anuário de Campina Grande (1925) à falta de escolas abria caminho também para uma reflexão sobre a falta de uma educação sistemática, para ausência de uma organização escolar moderna que as poucas cadeiras de ensino em funcionamento. Tal organização escolar moderna apontava para as exigências propostas pelo grupo escolar. De acordo com Cury (2002, apud PINHEIRO, 2002, p. xi), o grupo escolar compreendia:

um agrupamento, uma reunião de um múltiplo que põe em ação e unifica sob o mesmo espaço arquitetônico séries, classes, controles, novos sujeitos de uma outra organização educacional sob um projeto de modernização do ensino e da própria cidade.

O modelo escolar proposto pelos grupos escolares fora resultado de um processo em andamento na sociedade brasileira desde o final do século XIX, quando foi implantada a primeira escola na cidade São Paulo que atendia a este modelo, apoiada nas influências da racionalidade no desenvolvimento do ensino das crianças e na composição de uma arquitetura escolar adequada especificamente para os novos agrupamentos urbanos (Cf. SOUZA, 1998).

Como resultado de uma proposta educacional que exigia mais rigor científico, envolvendo um conjunto de saberes médicos, pedagógicos e cívicos que determinavam suas particularidades, os grupos escolares foram construções marcadas pela relação saber/poder, por meio da qual seria possível modernizar o processo escolar em Campina Grande, e por conseguinte acreditava-se que a sociedade campinense.

A concepção escolar, até então, caracterizada pelas cadeiras isoladas de ensino, passara aos poucos, a partir da divulgação do modelo grupo escolar, a sofrer críticas, inclusive dos dirigentes políticos, que a princípio tinham como fins cortar gastos com os alugueis de casas ou acabar com a utilização de imóveis em que muitas vezes habitavam o professor ou a professora juntamente com sua família<sup>3</sup>.

Em seguida, para atender a especialização do ensino infantil em que a arquitetura do lugar também precisava ser transformada para cumprir o tipo de educação desejada. Os grupos escolares foram, assim, eleitos como o modelo ideal para educação das crianças.

Todavia, as mudanças não foram sentidas de imediato, a não ser acerca da constituição de saberes que as legitimariam, esboçadas a partir da primeira experiência de grupo escolar criado na cidade, em 1924, o Solon de Lucena. A difusão dos saberes médico-higienista, da pedagogia influenciada pelo método experimental e do civismo amparado na disciplina militar aplicados à educação, aparecia na vitrine da modernidade<sup>4</sup> na organização escolar expressa pelo Grupo Escolar Solon de Lucena.

Entretanto, o caráter não efetivo das mudanças e o desejo de que as mesmas viessem a se tornar realidade, principalmente no setor público, caracterizou-se como um percurso lento e conflituoso, sustentado pela justificativa de que os recursos financeiros repassados para educação nem sempre eram viáveis para as mudanças na organização escolar que se propunha.

Em texto publicado na Revista Evolução, edição de abril e maio de 1932, o redator chefe deste periódico campinense, o professor Manoel Almeida Barrêto,

---

<sup>3</sup> O funcionamento das cadeiras isoladas nas residências dos professores acarretava problemas de ordem administrativa quanto de ordem pedagógica. Em relação a este último aspecto, alguns gestores da instrução pública consideravam “promiscua” a convivência entre os discípulos e a família do professor, reunidos na mesma casa (PINHEIRO, 2002, p. 73).

<sup>4</sup> BERMAN, 1998, p. 15.

ressaltava a falta de investimentos para a educação no Brasil, ao passo que ratificava o esforço do governo estadual paraibano em resolver este problema:

Mas recursos são poucos para educar o povo. Erario publico não tem reservas para tanto. Crie-se um imposto com a finalidade especial com a condição de ser bem aplicado. Neste ponto a Paraíba vai talvez como raro ou nenhum estado, é justiça dizê-lo: O governo cuida da instrução (Barrêto, M. Almeida. O analfabetismo e o ensino primário – O Brasil de hoje – Fatores étnicos – Escolas rurais – Imposto para caixa de instrução – Internatos rurais. Ano I, Abril e Maio de 1932, **Revista Evolução**, Num. 8 e 9, p. 19).

Logo, a constituição de espaços escolares na Paraíba apoiada na modernização<sup>5</sup> do ensino foi acompanhada de entraves, apesar da abundância de discursos que corroboravam para crítica a falta de escolas que atendessem suficientemente a demanda da população no objetivo de acabar com o analfabetismo. Com isso, as iniciativas particulares, nas cidades onde a demanda escolar era grande, foram mais intensas que aquelas realizadas pelo poder público<sup>6</sup>, conforme destacou em 1932 o professor Almeida Barrêto:

Ainda hoje o problema da instrução para os centros populosos, como sejam cidades de vida comercial e industrial, vai sendo resolvido como em Campina Grande, já pelos institutos oficiais e mormente pela iniciativa particular estimulada pelas subvenções que o governo lhe dá (Barrêto, M. Almeida. O analfabetismo e o ensino primário – O Brasil de hoje – Fatores étnicos – Escolas rurais – Imposto para caixa de instrução – Internatos rurais. Ano I, Abril e Maio de 1932, **Revista Evolução**, Num. 8 e 9, p. 19).

---

<sup>5</sup> Apreendemos a ideia de modernização a partir de transformações que ocorreram em escala local e global durante o século XX, de modo que corroboramos com o conceito de modernização expresso por Berman (1998, p. 16). Para o referido autor, a modernização compreende os processos sociais que deram vida a um turbilhão de transformações incessantes na vida moderna, “alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão.”

<sup>6</sup> As iniciativas mais significativas em oferta de ensino para a população em Campina Grande partiram do setor privado, em 1919 foi criado Instituto Pedagógico (atual Colégio Alfredo Dantas) e em 1931 o Colégio Diocesano Pio XI e o Colégio Imaculada Conceição – DAMAS.

Entre as iniciativas particulares que objetivaram resolver o problema da ausência de escolas e da modernização do ensino em Campina Grande, notabilizou-se o Instituto Pedagógico, fundado em 1919. Tal instituição obteve crescimento na oferta de ensino ao longo da década de 1920, inclusive recebendo subvenções do Estado. Foi através do esforço empreendido pelo seu fundador, o militar reformado do exército brasileiro Ten. Alfredo Dantas Correia de Góes, que a escola se diferenciou dos outros estabelecimentos particulares existentes na cidade, por oferecer um espaço escolar higiênico e pedagogicamente adequado quando comparado aos demais, mas também por oferecer o ensino influenciado pela moral laica marcada pelo conteúdo cívico.

Todavia, fora em 1928, com a criação da Escola Normal João Pessoa, anexa do Instituto Pedagógico, que esse estabelecimento escolar conseguiu plasmar seu papel pioneiro na escolarização da infância em Campina Grande, ao ser o primeiro a oferecer a formação de especialistas em ensino primário na cidade. Esse feito foi alvo de intensa produção discursiva que dera visibilidade e dizibilidade ao processo de escolarização das crianças campinenses, propondo novos parâmetros para a educação escolar.

Diante do panorama exposto até aqui, tivemos como objetivo neste estudo dissertativo analisar o processo de escolarização durante a década de 1920 ao ano de 1932 na cidade de Campina Grande, dimensionando suas particularidades e questionando em que medida ele esteve relacionado com a constituição de experiências modernizadoras a partir das práticas discursivas desenvolvidas no âmbito dos saberes médico-higienistas, político-pedagógico e cívico-militar que deram visibilidade a instituição de um novo modelo de educação escolarizada.

Assim, temos a seguir, a principal questão que intentamos responder durante a pesquisa empreendida para escrita desta dissertação: *Como foi construído discursivamente o processo de escolarização na cidade de Campina Grande, em especial das crianças<sup>7</sup>, durante a década de 1920 até 1932 considerando a*

---

<sup>7</sup> A concepção de infância presente ao longo deste estudo dissertativo está relacionada a uma construção da modernidade, marcada por um conjunto de saberes que produziu uma nova visão sobre o ser criança, destacadamente a partir do século XIX. Esta nova maneira de conceber a criança como um indivíduo em construção e não mais como um adulto em miniatura, exigindo cuidados especiais, observando seu estágio específico de desenvolvimento até que a criança alcance a vida adulta trouxe questões sobre a escolarização como processo marcante para a vida da criança. A infância passou a ser tratada como categoria social, não mais marcada apenas pelo rigor natural do termo, mas considerando a dimensão sociocultural e histórica de cada época (ARIÉS, 1978). Sendo assim, ao delimitarmos nossa análise sobre a escolarização da infância em Campina Grande por

*recepção, produção e difusão de novos saberes médico-higienistas, político-pedagógicos e cívico-militares por uma intelectualidade plural<sup>8</sup> que atuou na imprensa campinense e regional?*

A escolarização no contexto histórico que estudamos compreende um processo de incorporação de novos saberes, discursos e práticas que visavam alterar o panorama geral das atividades educativas, como a passagem das cadeiras isoladas para os grupos escolares, da inovação dos métodos educativos que deixaram gradativamente de serem instrucionais para se tornarem formativos, da criação das seriações que dividiram os alunos e alunas por estágio de desenvolvimento, de uma maior especialização dos professores e professoras, em suma, das transformações que racionalizaram o ensino, tornando-o afeito aos ideais burgueses e republicanos.

Entre as transformações que colaboraram para mudança das práticas educativas nas primeiras décadas do século XX, e que estão relacionadas aos saberes disciplinares, encontram-se as teorias higienistas, o método experimental das ciências físicas e naturais aplicado a pedagogia, o desenvolvimento do civismo e o avanço gradativo da co-educação<sup>9</sup>. A transição da educação escolar baseada no modelo das cadeiras isoladas para o dos grupos escolares será responsável por colocar os homens e as mulheres bem como os meninos e meninas que faziam parte do ensino formal gradativamente em um novo espaço, refletindo uma lógica que exigiu um repensar das práticas dos espaços no âmbito escolar, inclusive com a maior frequência feminina no magistério infantil.

O Brasil nesse período começava a desejar através das suas elites dirigentes e intelectuais uma transição do país do modelo socioeconômico agrário-exportador para o capitalista-industrial, convivia também com o desenvolvimento de um novo regime político, a República, que apesar de estabelecido no final do século XIX ainda não conseguira firma-se como força material.

---

meio da produção impressa de diferentes intelectuais apreendemos como os discursos destes indivíduos produziram a criança campinense escolarizável.

<sup>8</sup> Considerando que os indivíduos que se dedicaram a pensar, discutir, elaborar e desenhar o processo de escolarização em Campina Grande, por meio da escrita em periódicos, faziam parte de diferentes segmentos profissionais, utilizamos o termo “intelectualidade plural” a fim de abarcar a multiplicidade que marcou o interesse pela temática da educação na cidade. Essa intelectualidade plural era composta principalmente por médicos, dirigentes políticos, professores/as, jornalistas, militares e estudantes normalistas.

<sup>9</sup> Processo de educação em comum para crianças de ambos os sexos.

Campina Grande, no início do século XX, era uma importante praça comercial que atraía muitos viajantes, alguns deles de passagem, outros para comercializarem suas mercadorias, a cidade apresentava dentro de certos padrões, um ritmo diferenciado entre as que compunham o interior paraibano, o que a colocava em lugar destacado dos demais centros urbanos, sobretudo, pela sua localização que constituía um ponto equidistante entre a capital do estado e as localidades mais longínquas do interior, favorecendo a circulação e atração de bens, serviços e pessoas que vinham de diversas regiões do interior em direção ao litoral ou deste em direção ao interior. Conforme Nascimento (1997, p. 4):

Nesse período Campina Grande destacava-se das demais cidades paraibanas como espaço propício para centralizar o comércio do interior, condições que haviam sido construídas ao longo do seu surgimento e desenvolvimento. Provavelmente em função de sua posição geográfica, localizada entre o litoral e o sertão, transformando-se em ponto de encontro entre tropeiros e boiadeiros que se deslocavam do interior para o litoral, surgindo desses encontros a feira, que projetou a cidade a nível regional.

Na década de 1920 a cidade se transformou em um centro da produção e beneficiamento do algodão, manteve durante quase toda a primeira metade do século XX, posição importante na cultura algodoeira, atraindo e formando grupos produtores e comerciantes abastados que prosperavam.

As ideias burguesas de modernização da sociedade brasileira, como o desenvolvimento da vida urbana, da higienização da sociedade e de indústrias, que circulavam desde as últimas décadas do século XIX no sul do país, tomaram cada vez mais fôlego, disseminando novos hábitos, novos saberes e práticas, causando impactos na já decadente sociedade rural.

Essas novidades refletiram em grande parte sobre questionamentos e proposições para organização escolar. A disciplinarização dos corpos, o uso da técnica no ensino e a maior racionalização do espaço na escola tinham como fins a preparação de indivíduos cada vez mais aptos às atividades comerciais e as novas divisões no mundo do trabalho, bem como a obediência política.

Assim, o trabalho docente também passou a ser reelaborado para atender ao desejo dessa sociedade que pretendia ser apresentada como moderna. Primeiro com a extinção da figura dos mestres-escolas<sup>10</sup> e depois com a presença

---

<sup>10</sup> Os mestres-escola, em sua maioria homens, eram professores que se dedicavam ao ensino de maneira autônoma, pois atuavam sob precário controle do Estado, e foram agentes fundamentais na

significativa das professoras no exercício do magistério infantil, afeiçoando-se cada vez menos essa carreira com a lógica “artesanal” para dar espaço uma tendência técnica e racional ao ensino, através da qual os grupos escolares passam a ser representativos, colocando homens e mulheres no mesmo território, mas constituindo identidades distintas.

A escolha do período que constitui o foco da investigação, 1920 a 1932, compreende um esforço nosso em evidenciar as transformações nas tramas políticas nacional e local que começavam a ganhar novos contornos alterando a relação dos indivíduos com o saber escolar, por meio do qual seria possível vislumbrar outras formas de transformação da sociedade, através do processo de escolarização da infância.

Nesse sentido, corroborando com Nunes (1994, p. 180), entendemos que “o paradigma ‘moderno’ esboçado na sociedade brasileira na passagem do século XIX para o XX”, possibilitado por novos saberes que legitimariam o processo de escolarização da infância sob o novo modelo constituído pelo grupo escolar, “configurou-se, com clareza, nas décadas de 1920 e 1930”<sup>11</sup>.

A partir do ano de 1920 demarca um período, verificado através da investigação às diversas fontes impressas que tivemos acesso, em que ocorre a emergência de discursos vindos dos governos estaduais e de intelectuais locais no tocante a preocupação em criar escolas que atendessem as necessidades da população campinense, como também as primeiras preocupações com a adesão ao novo modelo escolar que avançava por todo o país, o grupo escolar.<sup>12</sup> Acreditamos que fora neste período que a cidade reuniu as melhores condições intelectuais, materiais e crescimento na demanda escolar que justificavam o clamor pelo avanço da escolarização dos indivíduos, principalmente das crianças.

Enquanto elegemos como marco final da pesquisa o ano de 1932, por

---

produção do conhecimento instrucional até aproximadamente a passagem do século XIX para o XX, imprimindo uma prática educativa aprendida com o exemplo dos seus mestres, que contrastava com “o trabalho pedagógico dos professores nos grupos escolares que perdeu, gradualmente, seu caráter artesanal, para incorporar o espírito do industrialismo, mesmo que a prática pedagógica tenha conservado certa nostalgia da formação artesanal.” (PINHEIRO, 2002, p. 9).

<sup>11</sup> Ao trabalharmos com a noção de processo entendemos que certos eventos são marcados por diferentes passagens no tempo e possuem características que permitem através de certos recuos ou avanços na periodização definida previamente para o recorte historiográfico traçar determinadas dimensões do fenômeno a ser estudo. Dito isso, ao longo desta dissertação, embora o foco da nossa análise seja 1920 a 1932, sempre que necessário faremos recuos ou avanços no tempo, a fim de melhor apreendermos o objeto em questão.

<sup>12</sup> O primeiro Grupo Escolar surgiu em São Paulo no ano de 1893, sendo pioneiro e servindo de parâmetro para construção de escolas nos demais estados.

entendermos que a partir desse ano uma série de mudanças que foram compreendidas através da imprensa campinense, como a necessidade de criação de escolas, mudanças nas práticas discursivas sobre a escolarização, já ganhara visibilidade e dizibilidade em consonância com as transformações pretendidas pelos grupos de intelectuais, políticos e demais indivíduos na cidade de Campina Grande, que recepcionaram, produziram e difundiram os saberes que intentavam modernizar a educação escolar.

A passagem do modelo de educação escolar marcado pela instrução (modelo casa-escola) para o modelo formação (grupo escolar), que fora alvo de práticas discursivas ao longo de 1920 a 1932; a criação do primeiro grupo escolar em Campina Grande em 1924, o Solon de Lucena; a criação da Escola Normal João Pessoa, anexa do Instituto Pedagógico, em 1928, possibilitando pela primeira vez a formação de especialistas em ensino primário na cidade; bem como a criação de um periódico vinculado ao Instituto Pedagógico, a Revista Evolução (1931-1932), dedicado à temática da educação na cidade; constituíram experiências possíveis de estabelecer uma cartografia sobre o processo de escolarização e das mudanças das práticas educativas para infância.

Entre as motivações que nos levaram a temática da educação e as práticas discursivas em torno do processo de escolarização da infância em Campina Grande, esteve a percepção permitida por um percurso trilhado dentro do Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal de Campina Grande.

Em 2014, ao ser aprovado como discente pelo referido programa, tínhamos a intenção inicial de estudar as representações sobre os homens professores do ensino primário em face do processo de inserção feminina no magistério infantil, possibilitado pela disseminação do modelo grupo escolar e a formação da primeira escola normal em Campina Grande, a Escola Normal João Pessoa<sup>13</sup>.

No entanto, alguns limites impostos para o prosseguimento da pesquisa com o tema escolhido inicialmente, foram apontados durante o exame de qualificação, em novembro de 2015, quando nós tínhamos conseguido perscrutar parte da temática, a que envolvia o ensino primário na cidade e as práticas discursivas que convergiam para modernização da organização escolar, personificada pela

---

<sup>13</sup> A Escola Normal João Pessoa foi criada em 1928, representando um marco para a formação docente na cidade de Campina Grande. Trataremos sobre esta instituição ao longo dos capítulos e mais especificamente no último capítulo da dissertação.

necessidade de instaurar o modelo dos grupos escolares, mas não obtivemos sucesso na discussão central do trabalho, as representações sobre os homens professores do ensino primário, devido à escassez de fontes que permitissem avançar na escritura do texto e consubstanciasse a discussão naquele momento.

De modo que, sob encaminhamentos da banca de qualificação e de acordo com o diálogo estabelecido com a orientadora deste estudo dissertativo, resolvemos mudar o foco da pesquisa das representações masculinas no magistério infantil, para o processo disseminação da escolarização primária, haja vista a abundância de documentação já analisadas e apresentadas durante o exame, e por entender a relevância de desenvolver tal estudo em função do nosso interesse também sobre a temática educação escolar em Campina Grande.

Este trabalho está inserido no âmbito da História da Educação a partir de uma perspectiva da História Cultural, pois o objeto investigado, o processo de escolarização, encontra-se relacionado em nosso texto com a significação de práticas discursivas instituidoras e elaboradoras de saberes, que intentam modificar a sociedade campinense dando outro significado às relações entre os indivíduos a partir do dispositivo da escolarização.

A expansão da educação escolar e as transformações na comunicação com a circulação de jornais e revistas permitiriam uma nova leitura da cidade, reforçando a relevância de investigar as questões das mudanças na instrução escolar através dos discursos presentes nestes impressos, que traziam informações acerca da necessidade da escolarização.

Intentamos cartografar os discursos sobre a escolarização em Campina Grande enfocando a transição do modelo de ensino marcado pela noção de instrução (casa-escola/mestre-escola) para o modelo de ensino enquanto formação (grupo escolar/normalista), a fim de inscrever suas particularidades e similitudes, e sobretudo, a ruptura representada por estas mudanças.

Para alcançar esse objetivo nos lançamos nesta dissertação ao diálogo com alguns teóricos e em parte nos apropriarmos dos seus conceitos, que aqui tratamos como categorias de análise, pois vemos os conceitos e os percursos teóricos para alcança-los como abertos, ou seja, como carregados de usos distintos de acordo com as temáticas, questões e objetos específicos de cada pesquisador.

O filósofo francês Michel Foucault (2010; 2011), nos seus estudos sobre os discursos que relacionam saberes e poderes na instituição de verdades,

especificamente na materialização de determinados espaços, ajuda-nos a compreender o espaço escolar como um espaço disciplinar, um lugar de produção de verdades ordenadoras e elaboradora do real.

O espaço disciplinar de acordo com Foucault é aquele que produz regimes de verdades dado o seu caráter positivo, sua lógica científica, sua racionalidade. É inseparável das práticas discursivas que lhes dotam de poder, das estratégias de controle sobre as vidas das pessoas, da inscrição da sua potência nos corpos dos homens, mulheres e crianças, regulando, normatizando, sancionando suas práticas, sua disposição física no espaço, enfim, produzindo subjetividades.

O estudo que Michel Foucault fez das instituições modernas e dos dispositivos lançados para legitimar suas existências, como os discursos que podem ganhar estatuto de verdade, serve para pensarmos a escola e seus agentes como fenômenos essencialmente modernos ligados a cidade. A escola é identificada como um espaço de saber, onde os discursos científicos e políticos passam a atuar legitimando suas ações.

Não é possível fazer qualquer tipo de discussão acerca da educação sem antes considerar a concepção de espaço escolar como uma construção da modernidade, que dialoga com o lugar social que a constitui servindo de parâmetro para sustentação de representações que ganham força a partir das práticas discursivas de significação dos comportamentos.

A escola, enquanto ferramenta moderna, definia o que seria ensinado e como seria ensinado com base em grades curriculares, fragmentárias e cartesianas que seu currículo estava dividido a princípio em cadeiras isoladas que aos poucos evoluíram para as disciplinas, cada qual tratando sobre aspectos de uma área específica do conhecimento sem muito diálogo ou percepções das ligações existentes entre elas.

Essas cadeiras isoladas no Brasil ganharam conotação do ensino desenvolvido pelo mestre-escola, passando a ser denominada de cadeira isolada de ensino, ou simplesmente cadeira de ensino, que representavam uma organização escolar mais simples e menos complexa, caracterizada pelo ensino exclusivo da leitura, escrita e contas.

Os grupos escolares, como fruto da relação com a difusão de saberes, apareceram como uma elaboração de poder, porque sendo estratégicos no processo de escolarização da infância no Brasil, foram responsáveis por colocar um

número maior de crianças na escola, pela classificação por idade, pela seriação segundo o nível de conhecimento, por uma hierarquização das atividades educativas.

Dessa maneira, as compreensões do mundo e das relações que aconteciam nele apareciam recortadas e bastante planejadas. O corpo educado sob essa ótica era preparado para ocupar determinados espaços e ser interdito em outros, por sua vez o campo explicativo que passa a reger as construções classificatórias dos corpos infantis, determinariam qual indivíduo a ser escolarizado, mostrando o grau de preparação e interdição.

O processo de escolarização da infância em Campina Grande foi caracterizado pela inserção das mulheres no magistério infantil, o que nos remete a construção da identidade docente marcada pela presença feminina como algo a ser compreendido no contexto das relações de gênero, com isso, fazemos uso do gênero como categoria de análise e aporte teórico. Segundo a historiadora americana Joan Scott (1990, p. 14), o gênero pode ser concebido como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, e como “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

As discussões que essa estudiosa das relações de gênero pioneiramente procurou trilhar estão expressas em estudos centrados na relação pós-estruturalista entre categorias relacionais de homens e mulheres, nas formas de ser masculino e feminino, afirmando-as como construtos sociais, ou seja, como meio de falar em sistemas de relações sociais baseadas nos sexos.

No Brasil, a temática da escolarização recebeu contribuições de estudiosos como Pinheiro (2002) Faria Filho (1999; 2000; 2007), Nunes (1996; 2010), Albuquerque Júnior (2005a), Almeida (1998), Veiga (2002), Louro (1997a; 1997b), Villela (2010), entres outros, que coadunam com as discussões aqui realizamos nesta dissertação. Cada uma destas contribuições é empregada na construção do nosso estudo, muitas vezes tão incorporadas nas análises, sem que precisemos fazer reiteradamente uso dos seus escritos.

Diante do diálogo que nos propomos com os teóricos da cultura supracitados, que destacam os discursos como matéria de suas análises conceituais, dirigimos nossa pesquisa pelo método da análise dos discursos (FOUCAULT, 1996; 2011) encontrados nos artefatos presentes em documentos sobre a escolarização da sociedade em Campina Grande e no estado da Paraíba.

Nas discussões que realizamos tomamos por empréstimo as referências de práticas discursivas e formação discursiva de Michel Foucault (2011), por servir de significativa operacionalização da análise do processo estudado, sendo compreendido como um conjunto de enunciados, marcados por regularidades, que exprime uma posição social, uma estratégia. Estes discursos, na especificidade do nosso objeto, compõem e elaboram o processo de escolarização por meio de saberes voltados a construção de um modelo escolar estruturante, o grupo escolar, desqualificando os demais e contribuindo para que compreendamos a recomposição de uma nova cartografia escolar possível para a cidade de Campina Grande.

Para realização do método, nos apropriamos também da leitura de Veiga (2002) que permitiu pensar o objeto da investigação em sua especificidade, o processo de escolarização em Campina Grande entre 1920 e 1932, de acordo com a analítica do discurso, de formações discursivas e não discursivas, bem como estes elementos se relacionam na constituição de uma relação saber/poder.

Assim, discutimos o processo de escolarização como fenômeno moderno, a escolarização como um dispositivo:

uma rede que se estabelece diante de elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, as idéias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos etc.; a natureza das relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtoras de saber (VEIGA, 2002, p. 91).

Tratamos as fontes que instrumentalizam nossa pesquisa considerando a intencionalidade de sua produção, tendo em vista que muitos dos enunciados contidos nesses documentos estão atrelados ao local de construção de uma identidade permeada pelo pensamento social ou regimes de verdade da época. De acordo com Aguiar:

Polifônicos, os textos das fontes significam coisas diferentes para leitores movidos por formações, indagações e objetivos diferentes. Os documentos são modalidades de discurso, versões do passado, que partem de um "local" específico de produção (AGUIAR, 2008, p. 47).

O nosso papel enquanto pesquisador/historiador diante disso é de interrogador dessas fontes, levando em consideração que as falas contidas nelas não constituem verdades absolutas, mas sim parte de uma trama histórica que

precisa ser interpretada, devassada, confrontada, como discursos que elaboram uma realidade que aparece multifacetada, com múltiplos caminhos explicativos a serem percorridos.

As fontes utilizadas na construção dessa dissertação foram impressas e digitalizadas<sup>14</sup>. Os jornais, apesar das características peculiares a cada um deles, como no uso da linguagem literária para expressar seus conteúdos, ou de recortes temáticos específicos do cotidiano, da política local, tinham em comum a sazonalidade de sua circulação, sobretudo pelos custos elevados para mantê-los, mas também porque eram permeados de propagandas políticas, logo, a alternância de grupos políticos distintos no poder, ou a cisão entre seus membros acarretavam a descontinuidade das edições, no entanto, estes reapareciam com outros nomes embora o conteúdo e a linguagem anterior permanecessem a mesma. Em comum tinham também a necessidade de afirmarem que, por meio dos seus escritos, contribuiriam para projetar uma Campina Grande moderna.

Entre os periódicos merecem destaque Jornal *O clarão*, Revista *Evolução e Evolução-Jornal*, pois foram periódicos que mantidos e editados por escolas, o primeiro pelo Instituto Olavo Bilac, de propriedade do professor Mauro Luna, e os outros dois vinculados ao Instituto Pedagógico do tenente e professor Alfredo Dantas.

*O Clarão* estava centrado mais no cotidiano escolar do Instituto Olavo Bilac, mas também publicava artigos de autoria do seu diretor e fundador, professor Mauro Luna, quase sempre centrado na temática de instrução como meio de transformar a sociedade campinense.

Enquanto a Revista *Evolução* tratava de questões gerais sobre a sociedade campinense, mas estava centrada na temática da vida escolar, apresentando

---

<sup>14</sup> **Periódicos:** Jornal *O Campina Grande* (1909); Jornal *O Clarão* (1922-1923); Jornal *A União* (1924); Revista *Era Nova* (1924); *Anuário de Campina Grande* (1925); Revista *Evolução* (1931-1932); Jornal *Brasil Novo* (1931); *Almanach de Campina Grande para o Anno de 1933* (editado em 1932); *Almanaque de Campina Grande para o Ano de 1934* (editado em 1933); *Evolução-Jornal* (1934-1935). **Livros de memórias:** *História de Campina Grande* – Elpídio de Almeida (1962); *Memórias de Campina Grande (Vol. 1 e 2)* – Ronaldo Dinoá (1993); *VI, OUVI E SENTI: Crônicas da vida campinense e outras narrativas* – Antonio P. de Moraes (1985); *Abrindo o Livro do passado* – Cristino Pimentel (1956) *Pedaços da história de Campina Grande* – Cristino Pimentel (1993); *Mais um mergulho na história campinense* – Cristino Pimentel (2001); *Eurípides Oliveira, jornalista e construtor de açudes* – André de Sena (1999); *Síntese Histórica de Campina Grande* – Lino Gomes da Silva Filho (2005); *Datas Campinenses* – Epaminodas Câmara (1998). **Memorial Urbano de Campina Grande** – Diversos (1996). **Fontes digitalizadas:** Mensagens dos Presidentes do Estado da Parahyba (1909-1926) – Site: Center for Research Libraries (Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>).

métodos de ensino para crianças, práticas higiênicas, padrões de comportamento para as crianças, principalmente para as meninas e para as normalistas, e conteúdos que informavam como os pais deveriam educar seus filhos, pois embora defendessem a educação sob o tripé da moral, do físico e do intelectual, declaravam que na prática compartilhavam com os pais o ensino da moral e do físico, enquanto que o desenvolvimento intelectual era prerrogativa apenas da escola, mas também a ser estimulado pelo lar.

Quanto aos livros de memórias, estes compreendem desde homenagens a personalidades, entrevistas, crônicas e compilações. O que alguns deles possuem em comum é o caráter saudosista de alguns discursos, destacando a memória por meio dos escritos parecem resignificar o passado, mas também as intenções políticas de quem escreve, afinal todo escrito é carregado de interesse. Traziam também descrições de como fora o processo de escolarização de alguns indivíduos, destacando os métodos do professor, o tempo/espço da escola e as expectativas dos educandos.

Os discursos e enunciados que aparecem nas fontes serão analisados, interpretados e tratados em capítulos específicos:

Capítulo I – ***Os discursos sobre a institucionalização do ensino infantil e o ideário educacional moderno em Campina Grande: proposituras médico-higienistas e político-pedagógicas***: neste capítulo analisamos as práticas discursivas que versavam sobre a necessidade da formação de espaços escolares em Campina Grande e sua relação com processos mais amplos de institucionalização do ensino infantil, perscrutando como a escolarização da infância passou a ser elaborada como instrumento ideal para modernização da sociedade campinense, através do surgimento de novos discursos médico-higienistas e político-pedagógicos que elegeram um novo modelo estruturante de escola.

Capítulo II – ***Crianças e Mulheres – regeneradores da pátria: a escolarização infantil no discurso cívico-militar e a constituição da identidade feminina no magistério infantil***: neste capítulo analisamos os discursos que visavam instituir as crianças e as mulheres como “salvadores” da pátria brasileira, como seres capazes de regenerar o país dos males sociais através da escolarização. Apresentamos e problematizamos as especificidades campinenses e paraibanas sobre este processo, buscando articulá-lo com as transformações ocorridas no Brasil.

Capítulo III - ***Espaços escolares e novos saberes: entre o avesso e o moderno na escolarização infantil campinense***: neste capítulo tratamos da urdidura discursiva que deu visibilidade ao Instituto Pedagógico como modelo educacional intrinsecamente ligado ao desejo de materialização de práticas ditas como modernas, assim, intentamos abordar a função formativa do instituto apontando como os saberes médico-higienistas, político-pedagógicos e cívico-militares o tornar viável, bem como demonstrar de que modo a mudança do modelo instrucional compreendido pela casa-escola/cadeira isolada de ensino para o modelo grupo escolar verificada através da criação dessa instituição contribuiu para maior hierarquização, complexidade e compartimentação das atividades ligadas ao ensino primário, o avanço da escolarização da infância e o aumento da inserção das mulheres nas escolas, como professoras.

Enfim, investigamos as práticas discursivas sobre a escolarização da infância em Campina Grande durante o período de 1920 a 1932, a fim de compreender em que medida a educação escolar como fenômeno essencialmente moderno ligado a cidade ganhou visibilidade e enunciação, a partir da circulação de novos saberes.

## CAPÍTULO I

### **OS DISCURSOS SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO INFANTIL E O IDEÁRIO EDUCACIONAL MODERNO EM CAMPINA GRANDE: PROPOSITURAS MÉDICO-HIGIENISTAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**

Campina grande, no início do século XX, assistia aos ventos das transformações que animaram a sociedade brasileira. Entre as novidades estavam o crescente desenvolvimento das ciências, especialmente a medicina, a pedagogia e as ciências sociais, e a crença na positividade dos seus discursos e práticas para resolver os problemas sociais, propagando que estas visavam desconstruir a visão de atraso e inércia que até então impregnavam o país.

No limiar desta transição do pensamento e do olhar da elite social do país estava a recente mudança do tipo de governo imperial para o republicano, a valorização da vida nos meios urbanos e da emancipação das pessoas através do trabalho, com isso, uma busca maior da inserção do Brasil no mundo capitalista, como um país agrário, produtor e exportador de matérias-primas, mas que buscava a partir das premissas do desenvolvimento científico e da feição dita moderna sair desta posição e alçar o patamar de nação social e economicamente desenvolvida (Cf. SEVCENKO, 1998).

Assim, o alvo principal dessa empreitada era tudo aquilo que relacionasse a imagem do país à pobreza, a falta de ordem e progresso, ao antimoderno, tendo em grande medida a razão positivista e suas raízes iluministas como pensamento predominante na estruturação da nova ordem social, econômica e política.

Não alheia a estes acontecimentos, mas partícipe deste processo, Campina Grande começava a despontar como uma conhecida e importante praça comercial atraindo muitos viajantes, mascates, fazendeiros, alguns de passagem, outros para fazerem negócios (Cf. NASCIMENTO, 1997, p. 4). A urbe campinense apresentava características que a tornava um centro urbano diferenciado dos demais que compunham as cidades do interior da então região Norte do país, e que a partir da década de 1920 passara a ser nomeada como região Nordeste. Esta diferenciação esteve relacionada a experiência de crescimento econômico e o contato com valores capitalistas devido a primazia que esta cidade assumiu na concentração e

distribuição da produção, beneficiamento e, sobretudo, da comercialização do chamado “ouro branco”, o algodão.

Em meados da década de 1920, a cidade atingira o apogeu da sua posição como centro agregador do comércio e beneficiamento de algodão.

No recuado ano de 1925, o comércio de algodão, em Campina Grande, estava no apogeu, e esta cidade era a praça algodoeira mais importante do Nordeste, talvez mesmo, do Brasil. Havia cerca de 35 firmas estabelecidas na cidade. Entre estas, apenas duas filiais de fora: S. A. Wharton Pedroza, com sede em Natal, e Companhia Parahybana de Beneficiamento e Prensagem de Algodão, com sede na Parahyba (hoje João Pessoa). (MORAES, 1985. p. 56.)

O crescimento econômico de Campina Grande durante este período e as influências que este processo trouxe para as condições de vida material e para a mentalidade dos segmentos sociais que lucravam com a acumulação de riquezas ficou bem retratado na capa do Anuario de Campina Grande para o ano de 1926. Nela vinha exposto em primeiro plano uma representação do deus Hermes apoiando seu pé direito sob o globo terrestre, e em segundo plano, do lado direito, uma representação de uma indústria; do lado oposto, uma atividade agrícola. Vejamos:

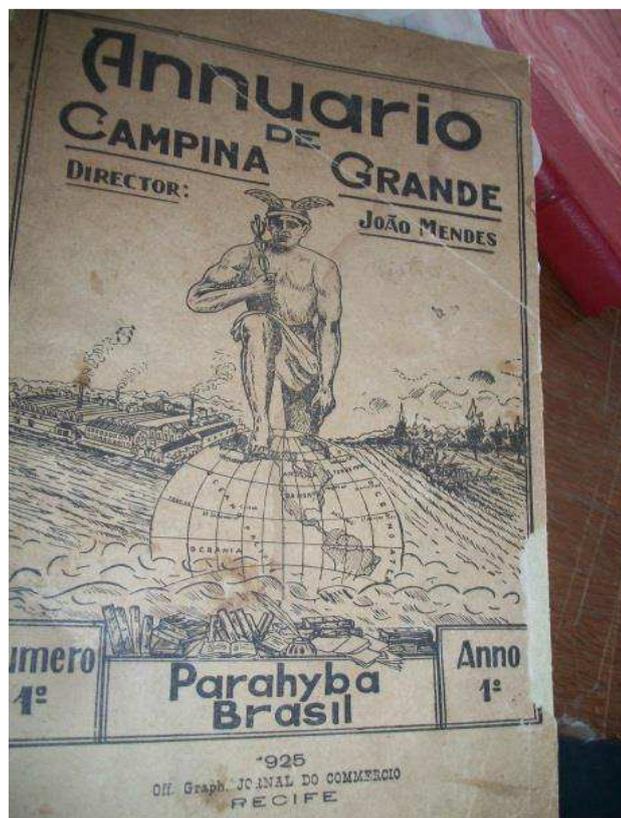


Figura 1 - Capa do Anuario de Campina Grande para 1926

Hermes na mitologia grega era o patrono dos comerciantes, um mensageiro dos deuses, logo a sua escolha para ilustrar a capa do anuário fora interessada, especialmente porque parecia desenhar uma Campina Grande desejosa em firmar-se no mundo como uma cidade moderna e desenvolvida.

O entusiasmo expresso na imagem de capa do anuário, provavelmente, tentava articular a atividade comercial ao progresso e a transição de Campina Grande em direção a outras conquistas - além das que viera experimentando até 1925<sup>15</sup> - como o desenvolvimento de indústrias e outros melhoramentos, não é atoa que chega à cidade em 1925 a primeira fábrica de sabão; em 1926 tem início a construção do primeiro hospital, o Pedro I, e é criada a Associação Comercial; em 1928, a instalação das primeiras indústrias têxteis.

A acumulação de riquezas e a circulação de bens e serviços advindos das atividades econômicas ligadas à cultura algodoeira contribuíram para a atração de pessoas e o crescimento da vida urbana tornou-se inevitável, graças não só a este pioneirismo comercial, mas também a sua localização geográfica constituir um ponto estratégico que ligava a capital do estado às localidades mais longínquas do interior, favorecendo a atração de bens, serviços e pessoas que vinham de diversas regiões da Paraíba em direção ao litoral ou deste para o interior, e por servir também de passagem para os viajantes que buscavam alcançar o interior pernambucano e norte-rio-grandense.

Logo, junto com o progresso representado pela acumulação de bens e serviços na cidade, Campina Grande começara a ser espaço também de circulação de ideias e discussões acerca das transformações urbanas vivenciadas por ela e da recepção dos modelos de sociabilidades urbanas em curso nos grandes centros do país, como Rio de Janeiro, São Paulo e, principalmente, Recife. De acordo com Nascimento (2005, p. 81),

esta ligação com Recife modificou o hábitos dos campinenses que além das relações comerciais estavam em constante contato com as inovações culturais e tecnológicas que se processavam naquele estado. Com isto, os mais diversos temas discutidos no Recife eram também motivo de debate em Campina Grande.

---

<sup>15</sup> A instalação da luz elétrica (1920); inauguração da agência bancária Banco do Brasil (1923); a inauguração do primeiro Grupo Escolar da cidade, G. E. de Campina Grande, posteriormente denominado G. E. Solon de Lucena (1924); implantação do novo mercado público (1925). (Cf. CÂMARA, 1998).

Os debates de ideias giravam em torno da remodelação das cidades, da experimentação destas a partir dos valores burgueses, da modernização dos costumes e da apropriação de novos conhecimentos político-científicos, que elegeram a educação escolarizada como via para concretização destas ideias.

Outros modos de se relacionar em sociedade, de viver em consonância com as necessidades de ordenar e disciplinar a população local a fim de instituir novos padrões de comportamentos influenciados por saberes médicos e político-pedagógicos nos âmbitos público e privado tiveram no espaço escolar voltado a educação primária uma cartografia possível para realizar estas transformações.

Neste capítulo problematizamos as mudanças nos discursos sobre a educação das crianças em Campina Grande e sua relação com os processos mais amplos da institucionalização do ensino infantil no Brasil, destacando a transição dos pensamentos ditos tradicionais para os ideais classificados como modernos a partir da desagregação do modelo de sociedade patriarcal para o surgimento e circulação das ideias que legitimariam a sociedade burguesa.

Entendemos o processo de institucionalização do ensino infantil como um processo dinâmico que visava um maior controle do Estado sobre as práticas educativas orientadas à infância, marcadamente caracterizado pela legitimação dos saberes disciplinares propostos pela Medicina, Pedagogia e Ciências Sociais.

Logo, o moderno - enquanto novidade, diferença e ruptura com a noção de tempo e espaço - é abordado ao longo deste capítulo na perspectiva que considera sua dimensão formativa das subjetividades, cuja valorização de novos hábitos e costumes que representem a civilidade e o progresso, tem no processo educativo escolar grande sustentação.

Com isso, analisamos como algumas práticas discursivas que versavam sobre a formação dos espaços escolares passam a representa-los enquanto condição necessária para modernização pretendida à sociedade campinense, meio de disciplinar as pessoas, afirmando qual o lugar que cada uma delas deveria subjetivar no desenvolvimento da ordem republicana e burguesa. Perscrutamos como a ideia de educação escolar passa a ser elaborada enquanto instrumento ideal para modernização da sociedade através da emergência de novos discursos médicos-higienistas e político-pedagógicos que elegeram o espaço escolar compreendido pelo grupo escolar como modelo estruturante.

Neste capítulo exploramos em grande medida os documentos ditos oficiais, como as mensagens do governo, além de textos presentes em periódicos como jornais e revistas, e algumas referências bibliográficas.

### 1.1. A educação escolar no discurso médico-higienista.

A educação escolar no Brasil desde o século XIX fora alvo das ideias e práticas higienistas. Como espaço de formação das subjetividades modernas, o espaço escolar assumiria posição estratégica na ação pretendida pelo discurso médico-higienista. Higienizar a sociedade significava adentrar todos os espaços públicos e privados que a compunham, engendrando práticas e ideias de controle, vigilância e segregação das características que diferiam o saudável do doente, a limpeza da sujeira, o normal do anormal, higiênico do anti-higiênico, a vida da iminência da morte.

Como parte de um projeto maior de modernização da sociedade brasileira consubstanciado pela implantação do regime republicano e influenciado pelo conteúdo político-científico positivista<sup>16</sup>, o saber médico adentrou o século XX com mais veemência (OLIVEIRA, 2010, p. 5) que o século anterior, na tentativa de construir uma nação capaz de vencer as questões problematizadas pela elite dirigente, como os governos, e principalmente pelos intelectuais.

Entre as questões centrais estavam a identidade nacional, o crescimento das cidades e dos valores burgueses, e com isso a constituição de um espaço escolar capaz de fomentar a resolução das demandas criadas por uma medicina social urbana de viés higienizador dos espaços públicos e privados:

[...] a **medicina social urbana**, [...], privilegiou a análise e medicalização do meio físico e sua influência sobre a saúde do organismo humano, elevando as noções de salubridade e higiene publica a condição de questões centrais (AGRA, 2006, p. 58).

---

<sup>16</sup> O Positivismo foi um saber que começou a circular no Brasil por volta da segunda metade do século XIX, fruto das ideias científicas gestadas inicialmente na França no começo do século XIX com o filósofo Augusto Comte, defendiam o conhecimento científico e o seu método inspirado no experimento, na comprovação dos fatos, como única forma de conhecimento verdadeiro. No Brasil tornou-se predominante a partir da proclamação da República, transformando-se, assim, em força material. De acordo com Monarcha (1999) o Positivismo poderia ser compreendido considerando duas vertentes: “para alguns, será teoria da ciência, perspectiva metodológica, filosofia da história ou sistema de ideias pedagógico-científico; para outros, religião laica e civil” (Cf. MONARCHA, 1999).

A maior atenção voltada para o saber médico vinha diferenciar, distanciar e marcar a emergente sociedade republicana e burguesa dos grupos sociais que guardavam características conservadoras e tradicionais, mas também representava a preocupação e controle que os poderes públicos deveriam assumir na conservação da limpeza da cidade, seu tecido urbano e os riscos que a falta de ordenamento sanitário poderia provocar à sua população.

Em Campina Grande, o desejo de modernizar a sociedade presente nos discursos e algumas práticas da elite intelectual local, apontava, segundo Agra (2008, p. 79), para elaboração de uma

cidade contraposta à imagem de campo, tanto em seu aspecto urbano quanto em seu aspecto humano, de distanciar os elementos urbanos dos elementos rurais, a sociedade da natureza, o homem do animal, a ciência da superstição e do senso comum.

Em meio a estes questionamentos, a educação escolar aparecia como um problema a ser resolvido, mas também como uma solução para ajudar a alcançar os objetivos de uma sociedade higiênica. A deficiente escola herdada do Império ainda não conseguira tornar a educação a favor das transformações pretendidas pela sociedade, como a emergência de uma sociedade de valores burgueses e a concretização do imaginário capitalista que retirasse o país da condição de agrário-exportador de matérias-primas para o desenvolvimento de indústrias, sobretudo uma sociedade higienizada, eliminando costumes e hábitos que pusessem em risco a vida dos cidadãos.

Para o médico campinense Elpídio de Almeida<sup>17</sup>, na Paraíba a implantação da República não significou um avanço no ensino primário, pois este continuou “na mesma insuficiência, na mesma insegurança, na mesma instabilidade”, as condições das escolas não mudaram muito, estas funcionavam “durante o século passado e boa parte do atual, em casas alugadas, impróprias, inconvenientes, sem nenhuma

---

<sup>17</sup> Elpídio de Almeida nasceu em Areia-PB em 01 de setembro de 1893. Formou-se em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro de 1918. Veio para Campina Grande em 1924, onde até 1947, se dedicou, inteiramente, à profissão. Fez parte também do corpo docente do Instituto Pedagógico Campinense. Foi prefeito de Campina Grande em duas ocasiões, respectivamente, de 1947 a 1951 e 1955 a 1959. Tinha predileção pelas pesquisas históricas, vindo a publicar em 1963 o livro “HISTÓRIA DE CAMPINA GRANDE”, para comemoração do Centenário da cidade. Anteriormente já havia publicado vários artigos sobre medicina em revista do sul do país, bem como duas monografias: “CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA ESQUISTOSSOMOSE MANSÔNICA” e “ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO EM AREIA” (ALMEIDA; CARVALHO; ASFÓRA; BORGES; PASSOS, 1964).

condição de conforto, sem atendimento ao mais rudimentar preceito de higiene” (ALMEIDA, 1962, p. 312-313).

O ensino era desenvolvido em grande medida dentro do espaço marcado pelo universo da vida privada, da particularidade e domesticidade das casas, contrapondo-se ao ensino marcado pela valoração dos espaços públicos, de um ensino que deveria ser extensivamente público e formador de seres capazes de lidar com a configuração de uma nação republicana e baseada em relações de impessoalidade. Para isso, o espaço escolar onde o ensino infantil deveria acontecer tinha que atender as mínimas condições de saúde e conforto para as crianças.

Atendendo para estas demandas relacionadas ao espaço escolar e as práticas médico-higienistas, os discursos dos governos estaduais (OLIVEIRA, 2003, p. 215), na Paraíba especialmente a partir da década de 1910, fizeram circular cada vez mais a ideia de que a relação educação escolar e higienização da sociedade começava pela necessidade de instauração dos prédios devidamente apropriados para o ensino primário, espaços físicos que determinassem cada vez mais os objetivos de uma educação formadora de um maior número de crianças adequando seus corpos à obediência, a higiene e a correção dos maus hábitos. O modelo educacional baseado nesta modernização do ensino primário, à luz das proposituras médico-higienistas, eram os

*Grupos Escolares* – [...]. É incontestável a superioridade que decorre desses institutos sobre as escolas isoladas, na difusão do ensino popular. Revela notar, entretanto, que tão úteis estabelecimentos só devem ser fundados em municípios, cuja população escolar seja numerosa e disponha de meios facéis de comunicação, de modo que a sua frequência fique ao alcance da mesma população, sendo mantidas as escolas isoladas naquelles municípios que não preencherem essas condições. [...] As condições a que devem obedecer os edificios para tal fim, são principalmente de simplicidade e de bôa hygiene.<sup>18</sup>

Apesar do investimento discursivo, os avanços que materializassem as transformações das cadeiras de ensino que funcionavam em casas de particulares nos espaços requeridos conforme as normas higiênicas, não aconteciam de maneira satisfatória. Assim, Almeida (1962, p. 315-316) ressaltara que

---

<sup>18</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1910, Dr. João Lopes Machado, p. 18. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

decorriam os anos, aumentava a população, e o número de escolas espalhadas pelo interior mantinha-se imutável. Quanto em Campina Grande, a situação em 1919 era quase a mesma que a de 1857, apenas três professores primários na sede para ambos o sexos. Contando a cidade naquela época perto de dez mil habitantes. [...] As escolas primárias continuavam em casas particulares.

Almeida segue afirmando que esta descrição do ensino primário deve-se muito à “indiferença governamental”. Os discursos sobre a necessidade da expansão do ensino primário e a falta de espaços adequados para sua realização passaram a apontar para crescente demanda do ensino em uma cidade que se transformava, onde além do crescimento populacional experimentava mudanças na mentalidade.

Contava o município de Campina Grande, em 1920, de acordo dados apresentados por recenseamento, com uma população de 70.806 pessoas, destas 8.850 residiam na cidade (Cf. ALMEIDA, 1962, p. 383). A preocupação com o acesso ao ensino primário como uma solução para o problema do analfabetismo na cidade crescia e se tornava acentuada a partir da relação estabelecida pelo discurso médico-higienista entre a escolarização infantil e a possibilidade de melhoramento dos níveis de higiene, saúde e modernização dos comportamentos locais.

Em 1922, por meio do jornal **O Clarão**, periódico publicado pelo Instituto Olavo Bilac, o professor e poeta campinense, Mauro Luna<sup>19</sup>, um propagandista da educação na cidade, fazia uma defesa do ensino primário, apontando como gravíssimas as consequências que a ausência do ensino elementar poderia provocar na formação do indivíduo. Temos:

A missão do ensino primario se nos affigura grandemente espinhosa e uma das que demandam maior somma de esforços, para que se alcancem resultados satisfatorios. Sem a base de um curso primario bem feito, escoimado de certas irregularidades que muito o compromettem, o individuo não está isento de soffrer, mais tarde, decepções tremendíssimas, no alto mesmo das posições de maior evidencia (Pela Instrução. **O Clarão**, ANNO I, NUM. I, 3 de dezembro de 1922, Campina Grande, Parahyba – Brasil, p. 1).

---

<sup>19</sup> Mauro Luna foi um professor e poeta campinense, nasceu em 27/07/1897. Teve como primeiro professor Clementino Procópio, inspirando-se neste para desenvolver suas atividades docentes. A partir de 1912 colaborou com vários jornais que apareceram em Campina Grande. Em 1917 fundou o Instituto Olavo Bilac, atuando como diretor e professor até 1932, quando o mesmo deixou de funcionar. Em 1918 passou a fazer parte da equipe de “A Razão”, jornal oposicionista. Em 1924 publicou seu livro “Horas de Enlevo”, coletânea de artigos publicados em jornais locais e de outras cidades. Em 1934 passou a lecionar nos Colégios Imaculada Conceição e Pio XI. Foi eleito para ocupar uma Cadeira na Academia Paraibana de Letras, faleceu antes de ser empossado, em 1943 (Memorial Urbano de Campina Grande, 1996, p. 186).

O embate contra o analfabetismo e a favor da escolarização infantil ganhava característica cada vez mais belicosa a medida que o primeiro representava um mal nacional a ser combatido, uma “doença” responsável pelo atraso que se encontrava o país (Cf. ANDRADE, 2014, p. 31), de modo que ele precisava ser extirpado da sociedade brasileira em geral, logo da campinense também. Assim, concluía o professor Mauro Luna:

Campina ha de instruir-se, não resta duvida. E tal movimento em prol da instrucção primaria, é tanto mais de louvar quanto é certo que a mancha negra do analfabetismo precisa ser urgentemente extirpada do seio do nosso grande e glorioso paiz. Tudo pela instrucção. (Pela Instrucção. **O Clarão**, ANNO I, NUM. I, 3 de dezembro de 1922, Campina Grande, Parahyba – Brasil, p. 1).

A configuração patológica que assumira o analfabetismo nos discursos influenciados pelos conteúdos higienistas encontrava contorno epidêmico se considerarmos que havia um número muito grande de pessoas em Campina Grande e no estado da Paraíba que não sabiam ler. De acordo com Andrade (2014, p. 30), da população apresentada por Campina Grande em 1920, que era de 70.806, apenas 8.807 sabiam ler, enquanto os demais 61.999 campinenses não sabiam ler. No estado da Paraíba os dados sobre o analfabetismo indicavam que 88% da população não sabia ler.

A situação demandava das autoridades políticas e intelectuais muita preocupação, porque junto à saúde estava a necessidade de educar a população para sanar o analfabetismo. A mensagem do presidente do estado da Paraíba em 1923, o Sr. Sólon de Lucena, sobre a instrução pública, salientava que:

A instrução na Parahyba é, ao lado da saúde pública, o problema de maior relevo e aquelle para o qual, [...], nos devemos voltar com o desvelo e o carinho com que os povos mais adeantados o têm tratado, defendendo, desse modo, a posição conquistada no mundo das relações economicas e, conquistando, pelo trabalho intelligentemente dirigido, aquella que temos o direito de aspirar entre os mais progressistas da Federação.<sup>20</sup>

A saúde e educação passavam a serem tratadas como assuntos estratégicos na resolução dos entraves enfrentados pela sociedade paraibana no que dizia

<sup>20</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1923, Dr. Sólon Barbosa de Lucena, p. 46. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

respeito ao desenvolvimento econômico do Estado. Esta tendência, que seguiu por todo o país, passou a ter maior relevo a partir de 1920, com a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública, pois este demarcava a progressiva institucionalização das práticas médico-higienistas pressionando cada vez mais os estados a reorganizar também as suas ações para saúde. Aponta Oliveira (2010, p. 5):

[...] com a criação do Departamento Nacional de saúde Pública (DNSP), da “Reforma Carlos Chagas” e dos Decretos 3.987, de 02 de janeiro de 1920, e 14.354, de 15 de setembro de 1920, que criavam e regulamentavam o DNSP, tornando, dessa maneira, o Estado brasileiro presente na reorganização das políticas de saúde, bem como na “defesa da nação” para desenvolvê-la “moral e civicamente”, “social e economicamente”.

Neste contexto, a escolarização infantil era apontada como uma cartografia ideal para atingir os objetivos de implementação da medicina social, por meio do processo de formação intelectual, moral e modelamento dos corpos infantis seria possível alcançar o tão almejado desenvolvimento econômico do país.

Em Campina Grande, durante a primeira metade da década 1920, perdurava a existência de poucas escolas públicas para atender ao número crescente de crianças, apesar do clamor discursivo pela educação. O Anuário de Campina Grande (1925, p. 50) apontava: “O número de escolas é reduzidíssimo”. Predominava a realização do ensino em cadeiras isoladas<sup>21</sup> que não funcionavam em espaços devidamente adaptados de acordo com os ditames de uma modernidade higiênica e sanitária, menos ainda que atendesse a um número expressivo de crianças, pois “até aquele tempo não [possuía] nenhum estabelecimento publico de ensino, que pudesse aceitar matricula de mais de 80 alumnos” (**ANUÁRIO DE CAMPINA GRANDE**, 1925, p.50).

A expectativa em torno da criação da primeira escola que viesse concretizar os preceitos médico-higienistas e a modernização do ensino aumentava, e teve um desfecho em 1924 com a inauguração do primeiro Grupo Escolar na cidade, o Solon de Lucena, que embora estivesse em consonância com o modelo moderno público

---

<sup>21</sup> Pinheiro (2002, p. 135) aponta que o número de cadeiras isoladas e escolares elementares mantidas pelo município de Campina Grande em 1926 somava dezesseis, com frequência de 532 alunos. Não sabemos precisar quantas cadeiras isoladas mantidas pelo município funcionavam na sede. Nesta época a cidade já contava com um grupo escolar, o Solon de Lucena, mantido pelo Estado.

voltado para a educação infantil, não cumpria a função de suprir a clientela existente na cidade de Campina Grande (ANDRADE, 2014, p. 71).

No entanto, se a situação não parecia muito propícia para a iniciativa estatal no desenvolvimento do ensino infantil, em que pese a abundância de discursos em defesa de uma escola para as melhores condições higiênicas e menos “promíscua” na relação entre professores/as e as crianças, algumas instituições particulares começavam a surgir na cidade, tensionado o discurso acerca da escolarização infantil e as intervenções médico-higienistas. Isto foi importante porque elas passaram a concorrer na oferta do ensino que atendesse as transformações modernizadoras no espaço escolar, o que acirrou os debates de ideias sobre o ensino das crianças campinenses.

Segundo o Anuário de Campina Grande do ano de 1925 (p. 50-54), existiam nove escolas na cidade<sup>22</sup>, entre estas figurava apenas uma instituição pública que atendia ao modelo grupo escolar, o Solon de Lucena, e duas cadeiras mistas de ensino que provavelmente pertenciam ao município, pois as cadeiras isoladas mantidas pelo estado na sede de Campina Grande tinham sido incorporadas ao grupo escolar desde sua inauguração em 1924<sup>23</sup>. As demais escolas citadas pelo periódico eram particulares, em número de seis, que paulatinamente buscavam satisfazer a clientela campinense.

As iniciativas particulares foram responsáveis por colocar em prática parte dos discursos que instituíam outros modi operandi para a escolarização infantil, voltadas à população que podia pagar pelos seus estudos. Passaram a ser bastante reconhecidas nesta função, haja vista a ineficiência estatal em estender a educação para todos. Diante desta situação o presidente do Estado em 1926 destacou o papel exercido por estas iniciativas, bem como apontara a ideia de estender subvenções ao ensino dentro destas instituições particulares que cumprissem com rigor as exigências impostas pelos inspetores de ensino e da saúde pública:

Cumpra também chamar a nossa atenção para o ensino particular. Acho que seria de grande proveito concederdes, por leis sabias, maiores favores às pessoas que, mediante dadas condições, sujeitando-se a uma rigorosa

---

<sup>22</sup> Grupo Escolar Solon de Lucena, Primeira Cadeira Mixta, Segunda Cadeira Mixta, Grêmio de Instrução Campinense, Instituto Pedagógico, Collegio São Sebastião, Instituto Olavo Bilac, Curso Mario Pinto Serva e Escola Remington (Anuário de Campina Grande, 1925, p. 50-54).

<sup>23</sup> Silva (2009, p. 52-53) afirma que o decreto nº 1.317 de 30 de setembro de 1924, que cria o Grupo Escolar Solon de Lucena, determinava que as cadeiras do ensino público primário existentes na cidade de Campina Grande pertencentes ao Estado fossem incorporadas ao grupo escolar.

fiscalização por parte do Estado, se dedicassem ao ensino particular. As vantagens decorrentes dessa colaboração individual na grande obra, que o Estado vem aos poucos realizando, parecem-se tanto notáveis, quanto cada pae de família será um fiscal vigilante do grau de aproveitamento dos seus filhos e, os professores, emulando-se no desenvolvimento dos alumnos, os maiores interessados na afirmação publica do credito dos estabelecimentos que fundarem.<sup>24</sup>

Sabemos, porém, que as subvenções correspondiam apenas a um percentual das vagas oferecidas pelas escolas, que muitas vezes estes proventos estaduais eram pagos com atraso (ANDRADE, 2014, p. 154-155). Por outro lado, justamente por se lançarem na resolução do problema do analfabetismo e oferecerem educação direcionada pelo rigor que propunha o discurso médico-higienista, ao estarem submetidas à fiscalização do Estado as escolas particulares ganhavam credibilidade junto à clientela que podia pagar.

Assim, o número de estabelecimentos escolares cresceu pela cidade de Campina Grande. No Almanach de Campina Grande para o anno de 1933 (editado em 1932) foram contabilizados dezoito estabelecimentos de ensino<sup>25</sup>, enquanto no Almanaque de Campina Grande para o ano de 1934 (editado em 1933) este número fora de vinte e dois estabelecimentos sem contar a Escola Normal João Pessoa e a Escola do Comércio que foram listadas a parte.

Destacamos como exemplo destas instituições a experiência do **Instituto Pedagógico** (1919-1943), fundado pelo Tenente Alfredo Dantas Correia de Góes<sup>26</sup>, que construíra escolas ensejando a modernização do ensino, tivera participação na produção, circulação e recepção de ideias que expressaram mudanças no processo

---

<sup>24</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1926, Dr. João Suassuna, p. 84-85. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

<sup>25</sup> Grupo Escolar Solon de Lucena, Instituto Pedagógico, Escola Normal João Pessoa, Escola de Comercio, Escola de Instrução Militar, Collegio Pio XI, Instituto Olavo Bilac, Collegio São José, Gymnasio Campinense, Collegio Immaculada Conceição, Collegio Sagrada Família, Collegio São José do Patrocínio, Collegio Santa Therezinha, Escola Nilo Peçanha, Escola Evangelica Parochial, Escola José Peixoto, Escola Smith Premier, Escola Remigton (ALMANACH DE CAMPINA GRANDE, 1933, p. 42-44).

<sup>26</sup> Tenente Alfredo Dantas Correia de Góes nasceu em Teixeira-PB, filho de Dr Manoel Dantas Correia de Góes, que fora presidente interino da Paraíba em 1889. Casou-se com Ana (Yayá) de Azevedo Dantas. Tenente do Exército, reformado, fundou em Campina Grande o Instituto Pedagógico em 1919, que se destinava ao ensino dos cursos primário e secundário para ambos os sexos e, em 1936, criou o “Ginásio Alfredo Dantas”. Foi diretor, junto com Manoel de Almeida Barreto, do Jornal Comércio de Campina e da Revista Evolução. Faleceu em 1944 em decorrência de um câncer. Em sua homenagem existe em Campina Grande, além do Colégio Alfredo Dantas, uma praça e uma rua que levam o seu nome (Memorial Urbano de Campina Grande, 1996, p. 32).

educativo, publicadas em impressos campinenses, notadamente por impressos produzidos pelo próprio instituto<sup>27</sup>: a **Revista Evolução e o Evolução-Jornal**.

Estas publicações, que circularam entre 1931 a 1936, foram mais intensas sobre a discussão da modernização do ensino do que alguns outros periódicos que circularam na cidade, justamente porque nelas foram veiculadas as produções de professores, estudantes do magistério, médicos, políticos e outros profissionais, mas também por estarem vinculadas a instituição escolar que se manteve por mais tempo em funcionamento na cidade durante o período compreendido pela investigação que realizamos.

O Instituto Pedagógico<sup>28</sup> foi considerado, junto ao Grupo Escolar Solon de Lucena, a escola que melhor personificou o modelo moderno de educação para crianças em Campina Grande, contava com três escolas anexas, inclusive entre estas uma Escola Normal e uma voltada para os Cursos Técnicos do Comércio (Propedêutico e Perito Contábil), além de um Grupo Modelo que oferecia o ensino primário e servia como laboratório para “o ensino de Didática às alunas do curso “Normal”” (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 1).

A Revista Evolução<sup>29</sup>, vinculada ao Instituto Pedagógico, na sua primeira edição, em setembro de 1931, publicava o artigo intitulado **HYGIENE MODERNA (Essencial factor do progresso humano)** de autoria do médico campinense

---

<sup>27</sup> Sobre a instituição, Instituto Pedagógico, discorreremos ao longo da dissertação por meio dos seus periódicos, de acordo com a discussão que propomos em cada capítulo, de modo que nos interessa mais neste capítulo articular os conteúdos dos seus impressos com as discussões mais amplas sobre educação no Brasil e Paraíba, da relação entre escolarização infantil e as proposituras discursivas médico-higienistas e político-pedagógicas.

<sup>28</sup> Ao longo desta dissertação, centramos muitas vezes nossa discussão no Instituto, sobre os discursos que intentaram modernizar o processo de escolarização em Campina Grande, discorreremos sobre vários aspectos que tornaram o Instituto Pedagógico um espaço importante na cartografia escolar campinense, para no Capítulo III discutir aspectos mais pontuais sobre o mesmo e a convergência deste para escolarização em infantil.

<sup>29</sup> Este periódico criado em 1931 e editado pelo Instituto Pedagógico tendo a frente o Tenente Alfredo Dantas e como redator chefe o professor Manoel de Almeida Barreto, dedicara-se a abordar e divulgar temáticas destinadas a sociedade em geral, sendo publicado mensalmente, privilegiava publicar os escritos dos seus alunos e professores. Na sua primeira edição esclarecia a sua finalidade: “Sendo a “Evolução” o reflexo pedagógico do Instituto e Escola Normal “João Pessoa”, sob a direção do espírito do grande combatente que é – Tenente Alfredo Dantas, pela causa da educação da mocidade campinense, todavia – não se restringe a veicular idéas e fatos de seu exclusivo interesse. A sua finalidade é mais nobre: agremiar inteligências cultas no intuito de coordenar esforços no apiário das letras. [...] Nela escreverão os mestres e os discípulos, os doutos e os semi-doutos. [...] Pelos Estatutos do “Instituto Pedagógico”, esta revista teria o nome de Revista Pedagógica; contudo, pareceu-nos mais acertado convertê-la em um magazine, em que todos colaborem em assuntos variados, consoante o pendor de cada um. Assim teremos, para servir ao paladar dos leitores, desde artigo especializado, científico, literário, pedagógico, etc, até o conto, a crônica leve e gentil e à charada chistosa e instrutiva”. (A NOSSA REVISTA, Set./ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 1).

Antonio Pereira de Almeida<sup>30</sup>. O clínico destacava em seus escritos a importância assumida pela *sciencia* médica para a humanidade nas primeiras décadas do século XX e como esta veio ocupar centralidade no desenvolvimento dos povos que pretendiam ser reconhecidos como civilizados.

A ideia defendida por Almeida colocava em relevo que os saberes médicos “fizera da hygiene moderna a bússola que norteia os povos civilizados aos segredos do povir” (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 15; p. 28). A higienização da sociedade encontrava assim uma leitura feita por um intelectual local campinense estampada nas páginas de um periódico editado e publicado por uma escola, o Instituto Pedagógico.

Ainda, segundo Almeida, nenhuma nação seria capaz de tornar-se hegemônica sobre as demais apenas investindo em marinhas, na indústria e no comércio, era “preciso, sobre tudo, cuidar dos problemas relevantes de hygiene. Mercê della, vivem hoje varias nações, sem a preocupação das invasões pestilenciaes, que assolavam o mundo até bem pouco tempo” (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 15; p. 28).

Isto significava que o saber médico começara a habitar o imaginário da elite intelectual campinense, se fazendo presente em um periódico local que possuía entre outras finalidades a de investir no debate e difusão do saber pedagógico, demonstrando o quanto a preocupação sobre a hygiene atrelada à educação escolar e ao saber pedagógico tornara-se uma inserção necessária para melhorar a eficácia tanto da ação médica pretendida, quanto do ensino que se pretendia ver e ser dito como moderno e modernizador da sociedade.

Com base nessa acepção, a medicina tornara-se uma disciplina ordenadora da vida, dos hábitos, um saber que por estar comprometido com a vida, com o prolongamento da vida, ocupou centralidade na instituição de saberes e poderes sobre o comportamento das pessoas no âmbito público e privado. A medicina social pregava que a sociedade precisava ser cirurgiada, curada de todos os males que a atrelava ao atraso, ao passado, e sobretudo, das incertezas sobre o futuro. O saber

---

<sup>30</sup> Médico natural da Fazenda Lages, no distrito de Boa Vista pertencente ao município de Campina Grande, fora professor das disciplinas Higiene Geral e Puericultura na Escola Normal João Pessoa, anexa do Instituto Pedagógico, deixando a docência para exercer o cargo de prefeito de Campina Grande em 20/12/1932 a 08/06/1934, quando renunciou a prefeitura para assumir o cargo de chefe do Serviço de Profilaxia Rural do município. Fora também deputado estadual em 1947. Nasceu em 27/09/1901 e viveu até 18/01/1980. (Cf. SILVA FILHO, 2005, p. 148; Site: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio\\_Pereira\\_de\\_Almeida](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Pereira_de_Almeida)).

médico-higienista buscava estabelecer a previsibilidade do que estava por vir, de quem seria a criança por vir, quais condições lograriam êxito profissional, moral e afetivo para ela quando se tornasse adulto. De modo, que “O higienista passou a ser ouvido em todos os problemas de grandes realizações sociais. O problema, que diz respeito à higiene, tem hoje interesse político-econômico-social” (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 28).

A disseminação do saber médico tivera relação com o desenvolvimento do pensamento capitalista, burguês, que via nos cidadãos a força de trabalho representada por estes e também como potenciais consumidores de bens materiais e culturais e de serviços, “se começou a compreender o valor econômico individual. Cada pessoa vale a riqueza nacional, dividida pelo total dos habitantes do país. Urge cuidar da saúde e conservar a vida pelo mais dilatado espaço de tempo possível” (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 28), assim, a escolarização da sociedade fora eleita como dispositivo indispensável para atingir este fim, atuando desde a infância para garantir a perpetuação da nova ordem social caracterizada pela forte influência do discurso médico-higienista.

Entre as atuações médicas a pediatria fora uma especialidade que começava a ser difundida, recepcionada e compreendida na sua relação com a diminuição da mortalidade infantil e a formação de corpos fortes e produtivos a partir do investimento na saúde das crianças, que se tornariam homens e mulheres saudáveis, capazes de mudar a face da nação brasileira, pessoas que trouxessem no corpo as marcas do desenvolvimento do país.

Acerca da difusão da pediatria Almeida destaca

os novos conhecimentos nascidos da Alemanha, criando novas facetas à higiene infantil, dotando-as de possibilidades animadoras. Dentro em pouco, espalhou-se pelos centros de civilização a pediatria moderna, e a mortalidade da população infantil foi reduzida a proporções mínimas (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 28).

O investimento, pelo menos discursivo, na valorização da infância como a regeneradora da sociedade brasileira colocara o espaço escolar como uma cartografia possível na materialização do ideário educacional moderno à luz das proposições dominadas pela higienização da sociedade, tratava-se de pensar desde a concepção de outro espaço físico para escola diferente do que a caracterizava como uma casa-escola a constituição de determinados comportamentos ditos e

vistos como condizentes com este novo espaço, tais como gestos de limpeza e adequada correção da postura corporal dos alunos, bem como de um ensino que viesse informar preventivamente as crianças sobre quais os meios para evitar doenças e manter o corpo limpo e saudável.

As escolas tinham que ter saídas e entradas de ar e luz adequadas a ventilação e limpeza do local onde as atividades de ensino aconteciam, os bancos sem encosto onde os alunos se sentavam geralmente em número superior a dois teriam que ser substituídos pelas cadeiras com encosto e que permitiam sentar até dois ou apenas um aluno com isso diminuindo a aglomeração dos corpos infantis, do contato direto entre as crianças que viesse apresentar risco em caso de contágio por alguma patologia e imprimindo maior individualização dos mesmos, ademais as cadeiras eram mais confortáveis e adequadas na manutenção da postura corporal das crianças o que influiria na concentração e na aprendizagem.

Na **Revista Evolução**, edição número 6, de fevereiro de 1932, trazia uma notícia intitulada **Abertura de Aulas**, através da qual informava que tinha teve início o ano letivo na cidade, como em todo Estado, no dia 15 de fevereiro daquele ano, apontando: “ser bem alta a matrícula nos institutos oficiais, subvencionados e particulares da cidade. A população escolar da cidade é numerosa, deixando margem a todas as iniciativas de caráter pedagógico” (p. 7). Para em seguida, apresentar a ação benemérita do Prof. Manuel Almeida Barreto, diretor e proprietário do Ginásio Campinense, e enfatizar a higiene dos ambientes onde eram realizadas as aulas como elemento de conforto para o desenvolvimento da educação infantil:

De comum acordo, a Deus e Caridade e o prof. Almeida Barreto concertaram um plano de cooperarem juntos pela educação das crianças. Resolvendo a Sociedade fundar uma escola gratuita, noturna, para as crianças pobres, o prof. Almeida Barreto, que faz parte de sua diretoria, poz à disposição da Sociedade o seu **ótimo mobiliário escolar** para a escola gratuita com a anuência de instalar o seu Curso Primário no **vasto e higiênico edifício, como é notório**. Ambos **bem servidos**, e melhor os pais, pois têm uma escola central, **com todo conforto exigido pela higiene** (Fevereiro/ 1932, ANO I, Num. 6, **Revista Evolução**, p. 7).

Logo, o prédio escolar deveria apresentar símbolos que estimulassem as crianças a subjetivarem as normas que levariam a prática higiênica, com o devido asseio do corpo, características que indicassem a maneira correta de se sentar e destacassem hábitos como os de lavar as mãos com frequência ou de não levá-las a boca com facilidade a fim de prevenir a contaminação por microrganismo.

No conteúdo escolar eram inseridos assuntos que fizessem assimilar práticas higiênicas, facilitando a aprendizagem das normas que levassem aos hábitos classificadas como saudáveis, conforme fez a aluna-mestra da Escola Normal João Pessoa anexa do Instituto Pedagógico em Campina Grande, Noemi Carlos da Silva ao compor sob a forma de um poema ensinamentos acerca da higiene:

### **Conselho higiênico**

I  
 Dos pés até a cabeça  
 Traze o corpo bem lavado:  
 - Quem apenas lava a cara  
 Não passa por asseiado.

II  
 Deita-te cedo, meu filho,  
 Ergue-te cedo também.  
 - Quem assim faz e trabalha  
 Mui bela saúde tem.

III  
 Deves usar sempre largo  
 Todo o seu fato e calçado;  
 O sangue não gira bem  
 Quando o corpo anda apertado.

IV  
 A casa em que morares  
 Deve ter sol e muito ar.  
 De casa que assim não seja  
 Deves-te logo mudar

V  
 Evita dentro de casa  
 Toda poeira e mau cheiro;  
 E não durmas no teu quarto  
 Sem o arejar primeiro.

[...]

**Noemi Carlos da Silva**

(Outubro/ 1931, ANO I, Num. 2, **Revista Evolução**, p. 19.).

Noemi Carlos da Silva era estudante da Escola Normal João Pessoa, anexa do Instituto Pedagógico. Entre as alunas-mestras da Escola Normal era comum que estas publicassem sobre o que aprendiam no curso preparatório para o ensino primário, a fim de colocar em relevo o conteúdo e a qualidade da educação desenvolvida dentro da Escola Normal, e como meio de fazer circular as suas ideias pela sociedade campinense.

Nota-se, a partir do poema escrito pela “professoranda”, que fora criado um regime de verdade acerca das práticas ditas saudáveis, transmutando-a para toda e qualquer relação social, e em todos os espaços, elaborando a ideia de que ninguém teria como escapar do conjunto de conhecimentos médicos, das suas classificações e da sua autoridade que era estabelecida estendendo-se sobre as instituições escolares, sobre o saber que circulara dentro e fora dela.

O combativo discurso médico-higienista, na difusão da interface que deveria ocorrer entre as suas proposituras e a escola enquanto instituição formadora das identidades modernas sanitárias, mirava sua artilharia contra o modelo casa-escola de ensino infantil. Isto representou o crescimento de uma hierarquização dos saberes político-científicos na configuração de um modelo de sociedade que deveria se distanciar das tradicionais sociabilidades que se colocavam a frente dos interesses públicos, da intervenção do Estado e dos conhecimentos científicos, onde o espaço privado era o cerne da vida, sobrepondo-se ao espaço público, negando a ação pretendida pelo pensamento republicano, positivista e burguês.

Logo, chegara “a vez de o medico penetrar, com a autoridade de profissional, nos estabelecimentos escolares”. Sua ação seria bem diferente da prática dos professores:

Ahi não pontifica elle sobre o que deva uma creança aprender, nem mesmo a disciplina que deva manter ou supprimir por motivo pedagogico. Compõe, incialmente, o profissional a **ficha sanitária**, da qual deduzirá os cuidados hygienicos que reclama tal ou tal alumno, e marca, então, as directrizes por onde o mestre conduzirá o ensino da criança. Intervirá pela cultura physica do escolar, interessando-se para que se não sacrifique a mesma em detrimento do ensino intellectual. Põe guarda ás doenças infecto-contagiosas para impedir o seu accesso na escola (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 15; p. 28).

A ação médica nas escolas teria, assim, uma função fiscalizadora, preventiva e interventora sobre o corpo infantil, imprimindo maior lógica científica sobre as práticas pedagógicas, caracterizada pela hierarquia entre os saberes médicos e o saber pedagógico, tratava-se de dar uma direção ao ensino que trouxessem o binômio “corpo são, mente sã” como princípio educativo. Sobre esta função o Tenente Alfredo Dantas, diretor do Instituto Pedagógico, ratificava em 1931 a importância assumida pelo saber médico na interseção com o espaço escolar ao

fazer um relato da participação do Dr. Severino Cruz<sup>31</sup>, renomado clínico campinense que fazia parte também do quadro docente da Escola Normal João Pessoa:

O reputado clínico, Dr Severino Cruz, desde o início da Escola Normal “João Pessoa”, integrou-se em a nossa vida escolar, resoluto, operoso, **vigilante**. Há três annos, vinha exercendo, por parte do governo, a **fiscalização** official do Estado, com o que se privou a mesma de sua docência na cadeira de Geometria. Findo agora o seu turno, com a nomeação para fiscal, do inspetor Batista Leite, ei-lo restituído ao magistério. Temos na pessoa do ilustre facultativo um amigo dedicado e um orientador constante, prestando-nos o seu concurso valioso na **inspeção higiênica**, que, sempre, teve o Instituto, sob os seus **olhares protetôres**. [...] Com êle repartimos parte do triumpho de nossa boa causa. Queremo-lo junto a nós, como animador, e com a sua esclarecida **assistência medico-escolar** (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 16).

Embora o médico não intervisse diretamente dizendo o conteúdo a ser ensinado, na prática ao estar dotado de autoridade para fiscalizar, prevenir e intervir sobre que corpo infantil inspira cuidado ou deve ser interditado do espaço escolar, este estaria classificando qual criança seria escolarizável ou não, quais práticas seriam nomeadas como higiênicas ou não, quais características deveria ter o prédio escolar, enfim, assemelhando a sua atividade a uma pedagogia do corpo infantil escolarizável pautada na organização espacial da escola e na distribuição das crianças por este espaço. Pois,

Não só os arquitetos eram especialistas em espaços. Os médicos também, somados aos pais e pedagogos. Mas não era apenas o espaço do corpo que deveria ser regulado por esses especialistas. Outras cartografias entravam na mira dos “corretores” da ordem e da moral republicanas. E nessas “outras cartografias”, a escola torna-se um alvo de moralistas, de médicos, dos pais e, principalmente, do Estado (OLIVEIRA, 2005, p. 42).

A aliança entre o professor e o médico-higienista ficara estabelecida na configuração de um espaço escolar que levasse em consideração a complexidade que o ato de educar ganhara com o aparecimento de saberes pedagógicos influenciados por campos disciplinares como a sociologia, a psicologia e a própria medicina. Nesta aliança a função do professor teria que ser reconfigurada, ele passa a ter “o dever de investigar e estudar as condições físicas e psicológica dos seus

---

<sup>31</sup>Severino Ribeiro Cruz nasceu em João Pessoa em 21 de julho de 1891 e faleceu em 01 de maio de 1965. Formou-se em Urologia na Faculdade de Medicina. Em 1926 participou da Loja Maçônica Regeneração Campinense, sendo o primeiro diretor do Hospital Pedro I. Foi também secretário do Colégio Pio XI (Memorial Urbano de Campina Grande, 1996, p. 243).

alunos: mas, para que estes conhecimentos sejam completos, é preciso que os pais forneçam os esclarecimentos precisos ao mestre” (A cooperação dos pais e professores na formação dos caracteres infantis. Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 18).

Com o saber médico-higienista atravessando a prática educativa, educar passara a ter outros significados além de meramente instruir para o ensino da leitura, escrita e realização de cálculos, tornara-se também uma atividade que exigia zelo, cuidado e atenção às crianças objetivando sua integralidade física, intelectual e moral. Para colocar em prática a educação integral os professores deveriam reconhecer a legitimidade do conhecimento científico, do saber médico-higienista como ordenador do mundo social, mas também estabelecer maior aproximação com os pais das crianças para conhecerem melhor os/as alunos/as e garantirem a continuidade do que era ensinado na escola.

Os pais devem auxiliar os professores [...], pois, o que o menino aprender na escola, de pouco lhe servirá se os seus progenitores praticam cousas contrarias aos ensinamentos que a criança recebeu de seu mestre (A cooperação dos pais e professores na formação dos caracteres infantis. Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 18).

Por isso, uma interlocução do espaço escolar e seus agentes com a sociedade, e mais especificamente com a família, que fora exigida, requerida, propagada e vista como importante na agregação de valor a instituição escolar. Tratava-se do processo da ação médico-higienista, por meio da positividade do seu discurso científico, que visava instituir novas práticas orientadoras do cuidado às crianças. De acordo com o médico campinense, Antonio Pereira de Almeida:

as bases do caracter da criança se desenvolvem desde tenra idade, sendo influenciadas, durante esse período, pela **educação domestica**, de que a **educação physica e intelectual** serão mais tarde, complementares. Diz o Prof. Czerny, com o renome de cathedratico de clinica de crianças da huniversidade de Berlim e, talvez, com a autoridade da maior figura de actual da **pediatria** alemã, que para educação ideal é deseável, em todos os sentidos, bom exemplo de **família** (EDUCAÇÃO DOMESTICA. Janeiro./ 1932, ANO I, Nº 5. **Revista Evolução**, p. 26).

A escola não poderia mais ser constituída como espaço isolado ou uma casa-escola, mas tomada de uma representação na hierarquia das instituições sociais que a destacava como agência formadora e divulgadora do saber médico presente na

fala, gestos e corpos das crianças, e ao cumprir esta missão passaria a ver os meninos e as meninas de maneira integral, corpo e mente, buscando modificar gradativamente também a família.

Portanto, a escolarização da sociedade focada primeiro nas crianças, na institucionalização do ensino primário, possuía entre outras funções a de estimular a produção da individualidade ordenada, obediente, dócil e capaz de formar corpos produtivos a serviço do trabalho, da promoção e da aceitação de comportamentos saudáveis e higiênicos, a partir da concepção de que um corpo são correspondia a uma mente sã com a qual seria imprescindível a presença do saber médico informando, ordenando, elaborando e constituindo o espaço escolar.

## **1.2. O discurso político-pedagógico e a formação da criança.**

As transformações sociais ocorridas no Brasil desde a segunda metade do século XIX, tais como as ideias abolicionistas que redundaram na extinção da escravidão em 1888, dando o estatuto de liberdade, pelo menos no plano jurídico, a várias pessoas; o crescimento das ideias liberais e positivistas aplicadas aos discursos e práticas políticas que levaram a proclamação da República em 1889; e o remodelamento urbano das principais cidades do país, em especial a capital federal, o Rio de Janeiro, com a expansão dos espaços públicos de circulação e lazer, expuseram na vitrine da modernidade elementos que viriam mais tarde compor objetos do desejo das elites sociais e intelectuais brasileiras a fim de fazer do país uma nação livre do atraso e das marcas do passado.

Para elaborar uma feitura deste processo de constituição de uma nação composta por homens livres, republicanos e afeitos ao crescimento dos espaços urbanos nas três primeiras décadas do XX, novos discursos políticos e pedagógicos passaram a circular, a serem recepcionados, apropriados e divulgados através da imprensa<sup>32</sup>, dos órgãos oficiais dos governos e de grupos particulares. A escola

---

<sup>32</sup> Sobre o papel da imprensa na montagem dos discursos que constituem fontes para escrita historiográfica, exercício que fazemos nesta dissertação, apreendemos o papel da mesma a partir do deslocamento proposto pela historiadora Maria Helena Capelato, por meio do qual dirigimos o nosso olhar não para o conteúdo propriamente dito destas fontes, questionando acerca da veracidade ou não destas, mas atentando para as condições de possibilidade de produção das mesmas, vendo-as “como resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da sociedade que o produziu e

começou a ser pensada a partir da sua funcionalidade para atingir as pretensões desta nova configuração social, pois estas mudanças não foram subjetivadas do dia para noite.

O jornal *O Campina Grande*, na edição do dia 30 de maio de 1909<sup>33</sup>, apesar de decorrido cerca de vinte anos da proclamação do regime republicano e das mudanças representadas por este, ratificava a necessidade da educação, principalmente a educação popular, para consolidar estas mudanças entre os então cidadãos da República:

#### **Instrução Publica**

A base do governo representativo é a instrucção e sobre tudo a popular. Sem Ella as instituições nem se comprehendem nem se estimam. Cada forma política vive de uma série de idéas, que se devem tornar praticas e communs para não haver lucta entre os que obedecem e os que executam. Em quanto systema se não naturalisar no paiz a que é applicado, e os povos lhe não derem a sancção nacional, a sua existencia será enfesada e triste, o seu desenvolvimento incompleto. Os costumes legaes não se decretam da noute para manhã, a affeição publica pelo novo regimen não se inventa n'uma portaria; e a cooperação dos subditos indispensavel para a administração progredir não pode existir ou ser eficaz se elles não amarem o principio que devem auxiliar. E' o ensino que vulgarisa as idéas, funda os costumes publicos, e interessa os povos no cumprimento da lei. [...] (Virgilio Maracajá. *Instrucção Publica. O Campina Grande*, 30 de maio de 1909, Campina Grande, Parahyba, p. 1).

Verificamos que a educação descrita pelo jornal campinense assumia nítida relação entre a manutenção dos poderes instituídos e a formação de corpos dóceis e produtivos, buscou-se disciplinar a população de acordo com as ideias republicanas, estabelecendo uma correlação entre o ensino e a naturalização da nova ordem política e social. A ideia da educação como “formação”

nasce a partir de uma visão historicista que pensa a identidade como construção que se dá no tempo, como aperfeiçoamento progressivo do corpo e da mente humana, de suas habilidades e de seus valores e costumes (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2005a, p. 261).

---

também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver esquecido ou manipulado” (CAPELATO, 1988, p. 34).

<sup>33</sup> Fazemos este recuo no tempo a fim de demarcar como alguns discursos políticos-pedagógicos sobre a necessidade de escolarização da sociedade campinense, apesar de serem intensificados a partir da década de 1920, foram gestados desde a primeira década do século XX, sobretudo a função pública de educar para atender às transformações de um novo sistema político inaugurado no final do século XIX, a República, que ainda não conseguira ganhar plenamente força material.

Na prática esta vertente assumida pelo discurso político, na qual a educação aparece como instrumento necessário à formação das identidades modernas e republicanas, acoplada a tentativa de imprimir uma pedagogia civilizatória<sup>34</sup> para o povo, visava enfatizar mais a manutenção da ordem do que da construção de mudanças sociais que viessem provocassem qualquer tipo de distúrbio, e por fim, o atendimento aos interesses dos grupos políticos dirigentes e da elite social.

Tinha-se até então o predomínio de um ensino baseado no humanismo clássico cuja ênfase recaía sobre os ensinamentos literário, reprodutor e mnemônico, um modelo instrucional e confessional de ensino. No modelo instrucional de ensino, a partir das reflexões do historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior, a educação como instrução compreende:

o ensino que pensava a criança como um armazém onde se acumulava a maior quantidade possível de conhecimentos, estava baseada apenas nas atividades de ler, escrever e contar. Era um ensino voltado para desenvolver a capacidade de memorização, o aprendizado de técnicas mnemônicas que permitisse guardar uma gama de fatos, datas, nomes, detalhes, fórmulas, sem que estas fossem conectadas entre si por qualquer tipo de explicação (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2005a, p. 258).

Apesar das transformações que vinha sofrendo Campina Grande no início da década de 1920, ainda não era difícil encontrar influências da educação instrucional na cidade<sup>35</sup>. Algumas experiências educacionais tentavam se desvencilhar desta prática implementando a segmentação do ensino com horários destacados para cada atividade pedagógica e a criação de regulamento escolar, por meio do qual era possível expor as matérias ensinadas, o método, a prática educativa e parte da organização escolar. Um bom exemplo disto pode ser observado no Regulamento do Instituto Olavo Bilac, que pertencia ao Prof. Mauro Luna:

---

<sup>34</sup> Apreendemos o termo na mesma acepção tomada por Wlamyra Ribeiro de Albuquerque, para esta historiadora o termo “pedagogia civilizatória” está relacionada a apresentação e divulgação de padrões de condutas, do aprendizado de códigos e símbolos para os grupos populares a fim de tornar homogênea as ideias sócio-políticas deflagradas pelo pensamento republicano. O alvo principal da pedagogia civilizatória empreendida pelos intelectuais (médicos, pedagogos, engenheiros e políticos de carreira) era o povo colocado no âmbito público como razão da existência do regime republicano (Cf. ALBUQUERQUE, 1999).

<sup>35</sup> O historiador Bruno Rafael de Albuquerque Gaudêncio (2011) afirma através da investigação que realizou sobre as representações contidas nas memórias escritas de indivíduos que tiveram suas experiências educacionais durante as primeiras cinco décadas do século XX em Campina Grande, que mesmo diante de algumas mudanças experimentadas no plano econômico-material, no campo educacional ainda existiam na cidade práticas educativas fortemente marcadas pelo modelo instrucional de ensino.

Neste conceituado educandário lecionam-se, com verdadeira proficiência, as materias seguintes: Portuguez, Geographia, Arithmetica, Historia, Geometria e rudimentos de Francez. Em qualquer dessas materias, ha de salientar-se todo aquelle que as estude no Instituto, notadamente em portuguez, dado **os vastos conhecimentos que tem, da materia, o seu diretor.**

Para as creanças, que se iniciam na escola [...] o Instituto Olavo Bilac constitue um exemplo de **educandário moderno, em vista do methodo de ensino adoptado e da vigilancia do diretor e seus auxiliares.**

A ordem do collegio, estabelecida depois de verificadas, maduramente, as suas vantagens, é a seguinte: os alumnos entram em banca às 8 horas em ponto, estudando até 8 ½. Começa, então, o movimento de escriptas, entremeiado de explicações constantes sobre calligraphia, orthographia, etc, seguindo se a isto as lições de leitura. Às 11 horas sahem todos para o almoço, devendo estar no collegio às 12 ½ em ponto, quando entram novamente em banca, até 1 hora. Tem início, neste horario, **as lições decoradas, contas, etc, trabalho que será executado pela ordem, a partir da 1.ª classe.**

Terminam as aulas às 3 ½ horas, pouco mais ou menos.

- Reputando de vantagem para a ordem do collegio, **resolveu seu diretor não dar recreio, onde quasi sempre, se registram incidentes desagradáveis** e que escapam a toda vigilância. Concedeu, porém, no horário do almoço, tempo sufficiente para o descanso espirital (REGULAMENTO DO INSTITUTO OLAVO BILAC. **O Clarão**, ANNO I, NUM. I, 2 de dezembro de 1923, Campina Grande, Parahyba – Brasil, p. 6).

A descrição das atividades escolares presente no Regulamento do Instituto Olavo Bilac coloca em destaque uma prática pedagógica ainda muito centrada na figura do professor, aquele que detém vastos conhecimentos sobre a matéria, uma cultura escolar<sup>36</sup> caracterizada pelas atividades de ler, escrever e contar e com pouca interação entre alunos/as e professor, o que denota pouca ação dos educandos, e a memorização dos conteúdos por meio de lições decoradas.

Por outro lado, a descrição das aulas no referido Instituto demonstra uma racionalização das atividades de ensino impondo um ritmo produtivo e uma possível internalização da disciplina aos alunos/as, através do estabelecimento de horários para cada atividade, da execução de uma ordem para verificação das lições conforme a classe dos alunos/as e o combate à aglomeração difusa dos discentes durante a ausência de vigilância como maneira de evitar incidentes não previstos. Provavelmente, seja apenas esta racionalização do tempo e da execução das atividades escolares que justifique a nomeação do método de ensino como moderno

---

<sup>36</sup> Apreendemos e empregamos a expressão “cultura escolar” ao longo deste estudo dissertativo, a partir da acepção apresentada por Faria Filho (2007, p. 195): uma categoria de análise que compreende a forma como uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaços-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares.

pelo Regulamento do Instituto, que assim compreendemos como uma ruptura com a prática de ensino realizada pelos antigos mestres-escolas.

Adepto de uma visão humanista mais tradicional do ensino, o prof. Mauro Luna manteve seu educandário em funcionamento ao longo de toda década de 1920, esforçando-se para atender a numerosa procura pelo ensino, e aos poucos buscava adequar-se as exigências para a posição que a educação ganhara no país (PIMENTEL, 1956, p. 113-119). Justamente nesta década que no âmbito nacional a educação da infância se tornara tema constante em discussões político-sociais<sup>37</sup> que visavam um “programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação [da sociedade brasileira], no qual a escolarização era concebida como eficaz alavanca da história brasileira” (NAGLE, 2009, p. 117).

Os anseios locais apareciam nas páginas do Anuário de Campina Grande ano de 1925, que evidenciava o problema: “E o nosso povo quase não possui instrução. Desprezado quase sempre pelos dirigentes, elle ahi está, pedindo esmolas, embora dono de um dos mais ricos paizes da terra”, é necessário “[...] compreender que está na alphabetização do nosso povo o unico poder para a construcção dessa obra ingente da salvação do paiz” (p. 47). O anuário assinalava também a deficiência do ensino e a falta de professoras normalistas versadas na pedagogia moderna, apontando para necessidade de renovação da prática de ensino que ainda era muito propedêutica, sem muito avanço.

Esta forma de praticar a educação vinha sofrendo questionamentos, tendo em vista que ela tornava inviável educar as crianças para aprender a lidar com as questões de seu tempo, quando a difusão de conhecimentos científicos amparados no método experimental, principalmente no campo das ciências físicas e naturais tornavam-se cada vez mais comuns e passaram a ser modelares na constituição do saber também para as Ciências Sociais e para Pedagogia<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 foi um marco muito importante em direção às aspirações de mudanças no sistema educacional, principalmente sobre o método de ensino e a extensão da escolarização as camadas mais populares da sociedade. Sediada no Rio de Janeiro, a ABE era uma sociedade civil de adesão voluntária, da qual podia participar professores e interessados em educação à época, como jornalistas, políticos, escritores ou funcionários públicos. As filiações eram feitas por seções regionais assim remetidas ao Rio de Janeiro, foi sem dúvida o espaço que dera origem as inovações defendidas pelos reformadores escolanovistas no da década de 1930.

<sup>38</sup> Sobre o método experimental na constituição do saber pedagógico confira Maria Palmeira. Cientista e Educadora. **EVOLUÇÃO-JORNAL**, 16 de setembro de 1934, Campina Grande – Parahyba, p. 2.

Buscava-se na educação uma formação prática para vida cotidiana e mais preparatória para as carreiras que as crianças pudessem seguir futuramente, como podemos observar no texto intitulado Educação Económica, de autoria do professor Manuel Almeida Barreto<sup>39</sup>:

Temos, até o presente, inventado um homem todo artificial para fazer a prosperidade do Brasil.

Certo pai coloca um filho no estudo. Ele fez um curso primário ou um curso de humanidades. Sabe cousas brilhantes, fala difícil, e dá boas definições firmado em sua educação livresca, si é aplicado e bem treinado nos processos mnemônicos.

Estará o quidam apto para viver por si? Talvez morra de fome, porque educou-se bem distanciado das realidades da vida econômica, tendo apenas uma crosta aparente de civilização estática. Perplexo, sem atitudes, nada de habilidades, falho de iniciativa, torna-se inútil, estorvo a outros, entobia-se, infiltra-se de pessimismos, insidioso, incapaz, arrasta-se na ineptia, faz-se, pela inércia, um tipo nulo na sociedade e na família.

Um vencido, jamais um homem aparelhado para lutar, animoso, integrado como célula vital no organismo social (Manuel Almeida Barreto. Educação Económica. Dez./ 1931, ANO I, Num. 4, **Revista Evolução**, p. 15; p. 28).

A ênfase dada por Barreto, ao questionar a educação meramente instrucional, estava em consonância com as transformações que deveriam acontecer no processo educativo para torna-lo capaz de promover a autonomia dos educandos, estimular a iniciativa e coloca-los em contato com as necessidades reais de desenvolvimento econômico, por meio de um método de ensino que inspirava a emancipação das crianças pelo trabalho desde cedo.

Tendo como lugar de fala a sua experiência como professor na cidade de Campina Grande e a veiculação das suas ideias na imprensa local, percebemos a partir da publicação de Almeida Barreto que a forma de uma fração da elite intelectual campinense pensar os objetivos da educação começava a ser alterada pela apropriação das ideias positivistas, passando a perceber cada indivíduo como “célula vital” para constituição da sociedade vista como um “organismo vivo” e

---

<sup>39</sup> Manuel Almeida Barreto era natural de Canguaretama-RN, tornando-se órfão aos 10 anos fora criado por seu tio, o Padre Joaquim Antônio de Almeida, atuara como padre e professor nas cidades de Natal-RN, Macaíba-RN e Mossoró-RN, deixando esta última em 1927 após abandonar a vida eclesiástica, radicou-se em Campina Grande onde viera atuar como professor particular e fundador do Ginásio Campinense, assumindo nesta cidade durante o início da década de 1930 o cargo comissionado de Diretor da Instrução Pública Municipal e colaborando em jornais campinenses como “O Brasil Novo” e na “Revista Evolução”. Barreto fora um articulista do pensamento e das práticas positivistas em Campina Grande, buscando na veiculação dos conteúdos laicos e científicos o desejo de ver a materialização da modernidade junto a sociedade campinense. Após 42 anos de dedicação ao ensino, aposentou-se em 1948 (Cf. SILVA FILHO, 2005, p. 34; ALMEIDA, Elpídio; CARVALHO, Severino; ASFÓRA, Raymundo; BORGES, José Elias; PASSOS, Maria de Lourdes. **Coletânea de Autores Campinenses**, p. 42-45).

requerendo uma educação menos baseada nos ensinamentos contidos em compêndios e no exercício da memória.

Com isso, o ensino influenciado pela corrente politico-científica positivista vai difundir e defender a aprendizagem voltada para a prática e para questões mais imediatas da vida social e econômica, a experiência do educando no contato com o meio social e natural passa a ocupar centralidade na composição do ensino dito como moderno, tratava-se de propor um deslocamento dos modos de aprender, por meio dos quais a criança não poderia ser mais mera reprodutora do que informava o professor, mas também alguém ativo no processo de aprendizagem.

Nessa acepção Barreto resume:

“[...] educar é dar capacidade, iniciativa, energia potencial para ser o homem futuro um concorrente extrenuo na produção da riqueza coletiva, sob o aspecto econômico, social, moral, cívico... Dê-se ao homem a posse de si mesmo – self-contrôle e a sua manutenção própria – self-support. [...] Tudo pela escola ativa, prática e – econômica, pelo hábito de produzir, fazer, realizar, por conta própria” (Manuel Almeida Barreto. Educação Econômica. Dez./ 1931, ANO I, Num. 4, **Revista Evolução**, p. 15; p. 28).

O desenvolvimento da pedagogia como saber voltado para prática educativa, seus métodos, seu tempo e espaço de atuação, começara a ser desenvolvida desde o século XIX e exerceu papel fundamental na constituição de uma escola ativa. A Pedagogia como campo disciplinar foi responsável por possibilitar a produção de saber, sua circulação e apropriação entre os intelectuais que viram na mudança das práticas educativas uma necessidade para modernizar a sociedade.

A Pedagogia científica e experimental surge na segunda metade do século XIX ao se distanciarem da filosofia e tornarem-se independentes da política para reconstruir o saber pedagógico em contato com as ciências positivas, que tratam do homem (a fisiologia, a antropologia, a psicologia) e da sociedade (a sociologia, a etnologia, a criminologia), renovando seu método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em “fatos”, é sobretudo o positivismo que delinea o modelo de ciência ao qual a pedagogia deve adequar-se (CAMBI, 1999, p. 498-499).

Mas foi com o crescimento e o aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos sendo difundidos no início do século XX que passou-se a ver e dizer a educação da criança de forma mais especializada, menos difusa e fragmentada para entendê-la em sua integralidade, nas suas dimensões intelectual, moral e física, a criança como ser em construção e que necessitava cada vez mais da atenção adulta

na formação dos seus caracteres, da sua personalidade e no seu desenvolvimento físico. Como podemos depreender a partir do texto a seguir:

### **A escola e a criança**

[...]

O aluno é tudo, mas o educador é o sol que o aquece. A semente contém em si um germen vegetal, entretanto para ser árvore, precisa de ar, das condições favoráveis do solo, carece de luz. A criança é planta humana que necessita de uma escola com todas as condições para o seu desenvolvimento. Sucede, porém, cada criança é um mundo para ser revelado. O professor ha de ser um Colombo em busca desse Novo Mundo. Tem de ser portanto um psicólogo de rara intuição para entender todas e cada uma per si. Toda criança é um molde traçado pela Natureza. No entanto, fácil é, como germen, ser alterada a sua estrutura. Éla é um ser que imita e perde por contato o seu feitio primitivo. Quasi sempre já vem deformado do lar para a escola. Bem razão tinha Rousseau quando disse que o homem nasce bom, é a sociedade que o perverte. A primeira sociedade é o lar. O contágio é fácil sobretudo nos primeiros dias da vida (Abril e Maio/1932, ANO I, Nº 8 e 9, **Revista Evolução**, p. 36).

Assim a criança começa a ser compreendida a partir de uma perspectiva humanista naturalista, ou seja, o seu desenvolvimento natural passa a ser respeitado considerando o desenvolvimento da personalidade humana, a partir dos seus interesses e sentimentos, da sua percepção do mundo apreendida através dos cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato). A criança nasceria com potencial para se desenvolver e aprender desde que o meio natural e social para isso fosse adequado e propusesse os estímulos necessários para este fim.

Logo, para atender a educação integral o espaço escolar precisava ser remodelado, tomado por características que possibilitassem aos alunos desenvolverem o intelecto, o corpo e a moral. Os espaços adequados para este fim, em consonância com a proposta republicana de educação primária, possuiriam disposições físicas que possibilitassem a implementação das técnicas modernas de ensino, do estímulo a participação das crianças na sua aprendizagem, pois não só faltavam acomodações e aparelhos adequados na realização do método requerido pelo ensino integral, mas também as práticas de ensino que cercavam o modelo escolar a ser substituído pelos grupos escolares, a escola-escola, eram baseadas na pedagogia dura do mestre-escola, voltada para a manutenção das relações tradicionais, pelo autoritarismo, os castigos físicos e a ausência de um método moderno centrado no educando.

A partir de 1920, no estado da Paraíba, as menções as práticas de ensino caracterizadas como modernas viriam a fazer parte do conteúdo político nas falas dos governantes e de intelectuais ligados a educação, como os professores e os diretores da instrução pública estadual e municipal.

No ano 1925 a mensagem do presidente do estado enviada a Assembleia Legislativa destacava que os grupos escolares, satisfaziam plenamente aos fins a que se destinavam, “quanto aos métodos e consequente aproveitamento dos alunos.”<sup>40</sup>

Entre os governantes e os intelectuais do início do século XX havia um traço comum de que as reformas no ensino para atingir a concepção integral da formação da criança estavam indissociáveis da execução de um espaço escolar especificamente pensado para estas atividades, pois até aquele momento as escolas não possuíam móveis apropriados, pelo menos as públicas que fora alvo mais intenso deste pensamento reformista por estarem mais voltadas para a necessidade de escolarização dos populares, nem estavam providas de aparelhos e objetos para facilitar o desenvolvimento da pedagogia moderna no objetivo de tornar o processo de ensino adequadamente ativo, mais fácil, intuitivo e racional.

A preocupação em modernizar a educação, propondo um ensino mais ativo e menos propedêutico, convergia sempre para a adoção do método intuitivo<sup>41</sup> e a correspondente remodelação do espaço escolar. É válido notar que antes da década de 1920 já havia o interesse sobre estas mudanças:

Sem gabinetes e laboratórios, sem estarem as aulas aparelhadas do material necessário para a assimilação intuitiva das noções científicas, de modo a ser dispensado o livro o mais possível, o estudo do curso gymnasial, como o das primeiras letras, pouco adiantará no que respeita aos métodos, que constituem ao lado do critério científico a aquisição de conhecimentos práticos e uteis, qualquer que seja a carreira a seguir<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1925, Dr. João Suassuna, p. 124. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

<sup>41</sup> O método intuitivo creditado ao suíço Johann Heinrich Pestalozzi foi desenvolvido no século XVIII, mas começou a ser difundido a partir da segunda metade do século XIX no Brasil, quando a expansão das ideias sobre a industrialização das sociedades passou a ganhar visibilidade fora do eixo Europa Ocidental. Rui Barbosa foi o primeiro a divulgar o método nacionalmente quando traduziu em 1881 a obra do americano Norman Allison Calkins, *Primeiras Lições de Coisas (1870)*, publicando-a no Brasil em 1886 (Cf. **Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar**. N. A. Calkins. Adaptado por Ruy Barbosa. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1886).

<sup>42</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1913, Dr. José Pereira de Castro Pinto, p. 8. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

A propositura político-pedagógica corrente na Paraíba, por conseguinte em Campina Grande, indicava o grupo escolar como modelo estruturante para as mudanças no método de ensino e destacavam suas vantagens no processo educativo:

Ha em todos elles notavel senso de disciplina e de organização: em todos, a collaboração intelligente, a experiencia, a dedicação, a bôa vontade dos professores e o espirito de sacrificio, que os anima, corrigem os defeitos e as falhas do velho systema de escolas isoladas e crêam esse ambiente de confiança e estima, a cujo influxo se tem formado a cultura moral e mental dos povos mais adeantados da terra.

Essas observações trouxeram-me a certeza de que a solução do problema do nosso ensino publico está, sob o ponto de vista pedagogico, condicionado á criação de grupos escolares em todas as localidades mais importantes do interior<sup>43</sup>.

Porém, a falta de recursos financeiros colocava limites para adesão na prática ao modelo escolhido, apontando que os fluxos da enunciação que desenhara o grupo escolar como melhor alternativa, dito como o espaço da educação moderna, a partir de saberes políticos-pedagógicos marcados pelo método ativo de ensino em detrimento da casa-escola, encontrava uma inflexão capaz de determinar a escassez de criação dos grupos escolares.

De modo que os saberes que possibilitavam as construções discursivas sobre o ensino primário e o espaço escolar moderno encontravam entraves, enquanto estes discursos proliferavam a partir da recepção e apropriação das novas ideias que circulavam na sociedade paraibana e campinense, mirando-se nos esforços de outras unidades da federação, notadamente da bem sucedida experiência paulista de criação dos primeiros grupos escolares no Brasil ainda no final do século XIX (Cf. SOUZA, 1998), a sua materialização não se efetiva de maneira plena, ocorria de forma lenta e descontínua, sempre a mercê de interesses dos grupos políticos que se sucediam no poder e que muitas vezes caracterizavam seus discursos pelo entusiasmo na educação<sup>44</sup>.

De acordo com Pinheiro (2002, p. 123-131), na Paraíba até 1915 não houve grande entusiasmo pela construção de espaços escolares condizentes com o

---

<sup>43</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1927, Dr. João Suassuna, p. 99. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013

<sup>44</sup> Sobre este entusiasmo pela educação em Campina Grande através dos discursos políticos conferir SILVA (2010).

modelo compreendido pelo Grupo Escolar, apenas uma compreensão das adaptações a serem realizadas na organização predial das escolas sem que outras mudanças que caracterizassem a escola graduada fossem largamente postas em práticas, só a partir de 1916 com a criação do primeiro grupo escolar na capital do estado, Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello, que começa um período de passagem para institucionalização da escola primária com a expansão do modelo.

No entanto, as experiências particulares voltadas para a educação primária em grande medida não escapavam da fiscalização dos poderes municipais e estaduais quanto às exigências de práticas inovadoras e modernizantes para o ensino, porque estas ao não serem completamente efetivadas pelo poder público, deveriam fazer parte da educação desenvolvida pelos estabelecimentos privados que numericamente foram responsáveis pela expansão do ensino infantil, enquanto o Estado precariamente pouco conseguia suprir as necessidades de expansão da escolarização infantil através da criação de escolas. Logo, a expansão do modelo higiênico de espaço escolar, personificado pelo grupo escolar, ficara durante muito tempo apenas no campo do imaginário das escolas primárias públicas, enquanto as iniciativas particulares iam, aos poucos, tendo que satisfazer as normas propostas.

Para as escolas públicas argumentava-se acerca do pouco orçamento destinado a investir na modernização da educação primária, tendo em vista quase sempre que outras questões emergenciais no âmbito regional, como as prolongadas estiagens vivenciadas principalmente nas três primeiras décadas do século XX, consumiam o erário público municipal e estadual.

Tanto o Estado quanto os municípios argumentavam que por conta das constantes secas era impossível fazer grandes investimentos em instalações escolares. As mensagens enviadas pelos presidentes do estado durante o período da década de 1920 assinalava que entre outros problemas que consumiam o erário público o das secas era aquele que fugia do alcance da esfera pública, sendo uma questão de primeira ordem, que concorria com os gastos da educação pública.

Assim, o que vemos ao longo da década de 1920 e dois primeiros anos da década de 1930, no tocante a problematização das práticas pedagógicas presente nos discursos políticos que circularam na Paraíba e em Campina Grande, fora a conformação de saberes que constroem um imaginário, uma prática discursiva intensa que associa à modernização pedagógica do ensino primário a instalação de prédios escolares dotados de aparelhos e materiais específicos de acordo com a

maior racionalização do espaço escolar e das práticas desenvolvidas dentro deste influenciada pelo rigor científico creditado a Pedagogia como disciplina amparada no método experimental tão comum as ciências físicas e naturais.

## CAPÍTULO II

### **CRIANÇAS E MULHERES - REGENERADORES DA PÁTRIA: A ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL NO DISCURSO CÍVICO-MILITAR E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NO MAGISTÉRIO INFANTIL**

A escolarização da infância no Brasil tornou-se um imperativo durante as décadas de 1920 e 1930<sup>45</sup>, pois tinha como desafio elevar a nação brasileira ao degrau do desenvolvimento econômico e melhoramento social perseguido através da constituição de saberes que funcionariam como dispositivos para desencadear a mudança do país em direção ao progresso material e humano.

A escola para as crianças esteve na mira destes dispositivos de mudança, tratava-se de um investimento que regenerasse o Brasil e produzisse um novo país curado, instruído, disciplinado e produtivo. Foi neste contexto de transformações que englobava o recém implantado regime republicano e o pós-abolição no Brasil que crianças e mulheres foram mobilizadas, analisadas, esquadrihadas como sujeitos/objetos nos discursos científicos-positivistas: médico-higienistas, político-pedagógicos e cívico-militar.

O golpe militar que instaurou a primeira república no Brasil, não alterou as bases da estrutura social existente no país, mas visou demarcar a fronteira de um “novo” tempo (ANDRADE, 2012, p. 2333), por meio do qual a escola se tornaria um “portal” decisivo para adentrara-lo. Este processo teve como alvos principais as crianças e mulheres, à eles foi dedicada a responsabilidade de dar nova vida aos novos preceitos e funcionamento da pátria republicana brasileira.

A instauração do regime republicano no Brasil não foi o resultado da mobilização popular de forma ampla, mas de uma mudança marcada pela vontade de intelectuais ligados a elite burguesa ascendente no Brasil e da cooperação dos segmentos militares.

Logo, o processo de escolarização da sociedade aparecia como uma solução para alcançar a assimilação, aprendizado e sucesso da República, sendo

---

<sup>45</sup> Neste período reformas nacionais para educação começavam a ser esboçadas por todo o país: Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, em 1922; a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

constantemente reportado pelos discursos médico-higienistas, político-pedagógicos e cívico-militares. Regenerar estava na ordem do dia, reavivar o desejo pelo novo, por novas configurações políticas que fossem compostas por cidadãos livres e emancipados pelo trabalho eram metas indispensáveis no início do século XX no Brasil, presentes não só no discurso médico. A infância, numa perspectiva institucionalizada, esteve cercada por dispositivos cívico-militares: a formação da mente dando-lhe uma identidade moral laica e o modelamento do corpo incorporando uma ordem motivada por desejo de pertencimento à comunidade nacional, tinham em vista elevar as crianças à posição de produto e produtora da pátria brasileira.

De modo que regenerar ganhara conotação de “cura” dos males sociais, por meio de uma cultura política refletida pelo conteúdo cívico-militar enquanto conteúdo a ser disseminado, capaz de estabelecer a (re)produção do novo cidadão brasileiro.

O papel social das mulheres como pilar moral da família e da Pátria passara a ser realçados. Atreladas à maternidade como fusão função social, as mulheres do ponto de vista dos discursos político-positivas seriam o grande sustentáculo da sociedade, responsáveis por gerar e produzir a identidade da infância moderna republicana. Assim a educação feminina também se tornara um imperativo para que as mulheres pudessem estar em consonância com a modernização da sociedade brasileira.

Temos a frente, neste capítulo, o objetivo de fazer a análise dos discursos que instituíram as crianças e as mulheres como regeneradas da pátria brasileira, perscrutando os enunciados presentes em fontes impressas e digitalizadas sobre o desenvolvimento desta prática discursiva na Paraíba e em Campina Grande.

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira delas, **O discurso cívico-militar e a construção da nova ordem republicana: a criança como o alvo**, tratamos de responder as seguintes questões:

- Como o discurso cívico-militar atuou na construção de uma nova ordem burguesa e política republicana no Brasil tendo a criança como sujeito/objeto?
- Como o dispositivo da escolarização foi mobilizado na formação da identidade burguesa e republicana para a criança paraibana e campinense por meio do discurso cívico-militar?

Na segunda parte, ***A mulher e a regeneração social: a construção de uma identidade docente moderna para o magistério infantil?***, buscamos responder as perguntas:

- Como a maternidade foi construída pelos discursos médico-higienista, político-pedagógico e cívico-militar enquanto uma função social capaz de ser a formadora ideal do cidadão brasileiro moderno republicano?

- Como o dispositivo da escolarização contribuiu para elaboração da tessitura mãe-professora, mãe-cuidadora e mãe-regeneradora da pátria brasileira?

- Como a tessitura maternidade-regeneração social contribuiu para a constituição de uma espacialidade docente moderna para educação infantil na Paraíba e em Campina Grande?

As fontes documentais utilizadas na elaboração deste capítulo foram as mensagens de presidentes do Estado da Paraíba, os periódicos Jornal O Campina Grande, Revista Era Nova, Revista Evolução, Jornal A União e Jornal-Evolução, livros de memórias. Fizemos uso também de bibliografias historiográficas relacionadas a temática em questão neste texto.

## **2.1. O discurso cívico-militar e a construção da nova ordem republicana: a criança como o alvo.**

A construção da nacionalidade brasileira mobilizou a partir da instauração da República um conjunto de discursos e ações que pretendiam colocar em execução uma pedagogia disciplinadora do corpo infantil, as crianças foram os alvos da intervenção do Estado. A assistência à infância tinha função regeneradora da pátria, esta vista como uma mãe prestes a acolher seus filhos, dando-lhes através dos ensinamentos de códigos e símbolos que representassem o Estado-nação, instrumentos para a formação do cidadão, do homem ideal, do corpo ideal que carregasse em si pedaços da própria nação republicana brasileira.

Desse modo, a educação da criança republicana tinha que estar em consonância com a formação da consciência de pertencimento e de construção da identidade nacional forjada na relação com práticas de modelamento do físico, do

intelecto e dos valores morais e cívicos. O civismo como conjunto de formalidades a serem consideradas na relação entre os cidadãos, na prática estava voltado mais para atender e configurar a relação entre os indivíduos e o estado republicano, em que os primeiros eram investidos de direitos e deveres para com o segundo.

De acordo com o historiador José Murilo de Carvalho (2004a; 2004b), em seus estudos acerca do processo de construção e instauração da República no Brasil, o regime político que sucedeu a monarquia não fora constituído de bases sólidas na orientação do apelo popular dos homens e mulheres, pois a sua adoção deixou de fora a participação de muitas pessoas, sobretudo porque na prática a participação efetiva no processo democrático republicano apontava para a necessidade de escolarização, da alfabetização para fazer valer o direito político ao voto durante o processo eleitoral, bem como do conhecimento sobre o conjunto jurídico que legitimara a República.

O Brasil, um país formado por maioria analfabeta<sup>46</sup>, de homens e mulheres recém-libertos do extinto regime escravista e marcados durante anos pelo estatuto de soberania monárquica, não assimilava uma mudança política que se deu em grande medida a partir dos interesses elitistas dos grupos sociais e políticos distanciados dos anseios populares e com conteúdo científico positivista na defesa do modelo de nacionalidade importado das ideias oriundas dos países europeus e dos Estados Unidos.

Os investimentos discursivos carregados de metáforas bélicas na luta contra um mal representado pelo atraso econômico e social visto e dito como ligado ao passado colonial, escravista, autoritário, tradicional, monárquico e de relações pessoalizadas<sup>47</sup>, visavam negatar tudo que punha em risco a ordem republicana. Nessa direção, foram criados regimes de verdade que constituíram uma imagem da nação ideal, composta por homens alfabetizados, dóceis, obedientes, educados e disciplinados trabalhadores, prontos para servir a pátria ainda que para isto estivessem pondo em risco sua própria existência, pois esta só teria sua completude se fossem honrados os princípios cívicos e morais de amor à pátria, e à família como primeira célula do organismo social, conforme preceituava o pensamento positivista e nacionalista. Através destes princípios a criança

---

<sup>46</sup> De acordo com o estudo realizado por Andrade (2014, p. 115), a população brasileira em 1920 era composta por 75% de analfabetos.

<sup>47</sup> Usamos o termo **relações pessoalizadas** a partir de Albuquerque Júnior (2003, p. 35).

nas escolas, os moços nas academias, devem aprender o manejo das armas, afim de que em dado momento, quando a diplomacia não possa vencer, vença o patriotismo, a bravura, irmanados ao bom manejo dos elementos defensivos (Protasio Sá. O exército. **O Campina Grande**. Anno II – N. 15, Campina Grande, 31 de janeiro de 1909, Parahiba-Brazil, p. 1).

De tal modo, a escola passou a ser um espaço de formação não só do espírito infantil, mas também de modelamento do corpo, gestos e comportamentos infantis influenciados por uma moral laica e pelo conteúdo militar que remeteria a ordem e defesa da identidade nacional.

Na imagem a seguir, após mais de vinte anos do discurso impresso no jornal O Campina Grande, temos um aspecto deste caráter militarista assumido no disciplinamento dos corpos escolares em 6 de setembro de 1931, onde podemos ver a formatura escolar do Instituto Pedagógico em parada militar.



Figura 2 – Um aspecto da formatura escolar do Instituto Pedagógico, em parada militar no dia 6 de setembro último, vendo-se o pelotão feminino da Escola Normal, “João Pessoa”, anéxa àquêle educandário.

Fonte: **Revista Evolução**. Setembro./ 1931, ANO I, Num. 1, p. 7

A escola primária fora assim eleita como lócus desta educação republicana voltada para o civismo e a militarização da infância, o espaço escolar compreendido pelo ensino primário precisava despertar desde cedo na criança sentimentos de pertencimento e amor à pátria.

É necessário que a escola forme o homem, tendo em vista os interesses superiores da pátria. Afastada desta finalidade, enfraquecida por esse

criminoso lesseraller da dissidia magistral, será ella um elemento de desorganização nacional<sup>48</sup>.

Se durante o Império os mecanismos de controle e exercício do poder se davam menos pela falta de fatores jurídicos bem delineados e mais pelo caráter autoritário inerente ao regime político monárquico e seu corresponde tradicional modelo de ensino casa-escola centrado na figura geralmente do homem professor, com o advento da República esta situação se inverteria, era preciso educar para despertar no espírito das crianças o adulto que se desejava ver no futuro, considerando a infância como fase preparatória para a vida adulta, ensinando através da utilização dos símbolos e códigos nacionais da Republica ditos e vistos como modernos na construção de sujeitos afeitos as mudanças políticas democráticas, observa-se entre estas mudanças a crescente participação feminina como alunas e professoras e o desenvolvimento do espaço escolar que incorporaria características que guardavam semelhanças com o modelo escola-quartel<sup>49</sup>.

Em Campina Grande, o Instituto Pedagógico foi a primeira escola a efetivar as características deste espaço escolar, vindo inclusive a oferecer o curso preparatório para carreira militar por volta da década de 1930. Em 1932 passou a funcionar a Escola de Instrução Militar General Pamplona, que ficara mais conhecida como Escola de Instrução Militar nº 243 ou simplesmente “Escola de Tiro 243” (SILVA, 2010, p. 51), oferecendo o “curso militar, destinado a preparar os jovens para a defesa da Pátria”.

O Instituto Pedagógico foi o estabelecimento que desde seu surgimento em 1919 ensejara a partir tanto da sua disposição arquitetônica até o seu conteúdo, uma defesa do ensino laico, forte inclinação para atender aos preceitos presentes no discurso cívico-militar direcionado a formação da criança republicana. Isso se deve em grande medida ao fato do seu fundador e diretor ser um tenente reformado do exército brasileiro, mas também de uma influência que marcou gradativamente a ascensão dos militares ao poder durante a República no Brasil, desde o golpe militar

---

<sup>48</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1924, Dr. Solon Barbosa de Lucena, p. 10. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

<sup>49</sup> De acordo com entrevista concedida pelo professor Loureiro, membro da família que adquiriu o Instituto Pedagógico em 1945 após a morte do Ten. Alfredo Dantas e que lecionara no mesmo, ao memorialista Ronaldo de Dinoá, o prédio em que funcionava o Instituto Pedagógico “não apresentava característica de um colégio e sim de um quartel, pois o tenente dispôs as salas e galpões no estilo militar, foi o professor Loureiro que reformou o prédio, dando-lhe uma unidade arquitetônica de estabelecimento de ensino. Isto se passou no ano de 1950” (DINOÁ, 1993a, p. 262).

que deflagrou o regime republicano no país no final do século XIX (Cf. ANDRADE, 2012, p. 2333).

Nesta acepção, atentando para a passagem do ensino confessional para o ensino laico requerido para escola durante a República, afirmara o fundador e diretor do instituto, Tenente Alfredo Dantas Correia de Goés:

Mesmo para um paradigma cívico, a unidade nacional reclama de todos os preceptores vistas largas para o exercício de seu predomínio moral, tanto mais eficiente quanto mais respeitoso á individualidade nascente (Alfredo Dantas. ESCOLA LEIGA. Out./ 1931, ANO I, Num. 2, **Revista Evolução**, p. 4).

Percebe-se, de acordo com a citação acima, que o ensino da moral laica deveria prescindir daquela relacionada a qualquer conteúdo religioso, o que coaduna com o conteúdo das “leis n.º 360 de 14 de outubro de 1911 e n.º 388 de 7 de outubro de 1913 determinam que o ensino seja leigo, disposição esta que se filia ao art. 72 da Constituição Federal.”<sup>50</sup>

A educação republicana fora substituindo (ou pelo menos atribuindo novos significados) ao longo dos anos que seguiram a sua instauração os símbolos e imagens do conteúdo moral cristão e cívico marcados por relações pessoalizadas e ligados aos valores da sociedade imperial, representada pelos tradicionais grupos conservadores, por símbolos e imagens dos valores burgueses liberais que viam no Estado laico o respeito a liberdade individual, característica do pensamento democrático, conforme buscou demarcar a afirmação do Tenente Alfredo Dantas<sup>51</sup>:

Da monarquia confessional surgiu a rebelião espiritual que nos produziu a **republica atéa**, no dizer dos catolicos; e desta, liberal com a escola leiga, surgiu maior incremento á própria Igreja que é um Estado livre na República livre; e todas as franquias aos outros credos com igual direito (Alfredo

<sup>50</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1917, Dr. Francisco Camilo de Holanda, p. 21-22. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

<sup>51</sup> O discurso do tenente-professor Alfredo Dantas, embora demarcasse o que preceituava a Constituição Federal da República sobre o ensino laico, assumindo uma postura muitas vezes belicosa na sua defesa, além das influências militares, republicanas e escolanovistas, possuía outros interesses, pois seu conteúdo esboçava não só a propaganda empreendida pelo Instituto Pedagógico a favor do ensino laico. Foi justamente em 1931, quando o artigo Escola Leiga era publicado, que teve início em Campina Grande o funcionamento das escolas confessionais, de ordem católica, Colégio Imaculada Conceição e o Colégio Diocesano Pio XI, acirrando a concorrência com o ensino proposto pelo Instituto Pedagógico, associado a isso o Ten. Alfredo Dantas era praticante de religião protestante, isso atraía os olhos e a crítica dos segmentos sociais mais conservadores da cidade acostumados à uma educação mais tradicional em que a religiosidade católica era parte importante da moral ensinada (Cf. COSTA, 2015).

Dantas. ESCOLA LEIGA. Out./ 1931, ANO I, Num. 2, **Revista Evolução**, p. 25).

Assim, a religião deixava de caminhar junto com os ideais do estado e passara compor a individualidade dos cidadãos, sua livre escolha, ao passo que observamos no conteúdo cívico-militar apropriado na institucionalização do ensino primário, “o culto da bandeira nacional, os canticos e hymnos patrioticos, a commemoração das datas e dos feitos patrios a fim de avivar na infância e na juventude o amor á nacionalidade”<sup>52</sup>, uma relação sinonímica entre a Igreja, o “Templo Religioso” e a Escola, o “Templo de Civilização”, onde a criança passa a subjetivar as imagens e símbolos do civismo e da moral republicana.

Esta mudança é marcada pela valorização do espaço escolar tal como um templo da razão, um deslocamento da crença no pensamento religioso para a razão de raízes iluministas através da qual os saberes científicos instituiriam novas práticas e valores às relações sociais. No Estado laico e positivista o discurso político amparado na ciência determinaria o afastamento do conteúdo religioso das relações em sociedade, passando a substituí-lo por imagens e símbolos da República.

Porém, é interessante notar que a concorrência do conteúdo político que expressava o discurso cívico-militar na instauração da ordem republicana assumiria uma relação sinonímica com o pensamento religioso a qual desejava sobrepor. Podemos perceber isto no uso recorrente do termo **templo** para designar o espaço escolar, temos como exemplo o discurso proferido pelo deputado campinense Generino Maciel, em 1924, por ocasião da inauguração do primeiro Grupo Escolar em Campina Grande, o Grupo Escolar Solon de Lucena:

**Templo** se tem chamado a Escola e ella o é, realmente, pelo bem que presta a sociedade. [...] O convívio de professores eleva a conclave, para o sacerdócio em comum, a obrigação de todos. O **templo**, em vez de capela humilde, é já vasta cathedral em cujas naves rumoteja o ciclar das preces. Preces de civismo disciplinado moralmente, ante a imagem da pátria e que se murmuram pelos que serão os homens do amanhã. Eis o dever dos mestres que aqui vem exequir a teologia das respectivas fucções. O dos alumnos se emoldura na obediência e aplicação (Jornal A União, 16/10/1924, p. 2).

---

<sup>52</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1913, Dr. José Pereira de Castro, p. 13. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

O uso do termo templo pode ser compreendido como uma estratégia discursiva utilizada pela autoridade política para tornar inteligível o conteúdo que propunha difundir, que era apresentar o Grupo Escolar como instituição de grande importância para formação/organização da sociedade, função que exercera durante muito tempo a Igreja, uma vez que o referido deputado falava para uma população que tinha certamente mais contato e compreensão acerca do que representava o prédio religioso do que o escolar, fazia-se necessário notar que tal importância era deslocada numa sociedade de Estado laico cujos valores civis deveriam sobrepor - ou pelo menos colocar em esferas diferentes - aqueles baseados na religião e nas relações pessoalizadas.

Outros fenômenos que precisam ser observados com muita atenção na apropriação do discurso cívico-militar voltado para a formação da criança durante o início da república são as festas cívicas escolares, por meio delas era possível por na vitrine composta pelo espaço público as imagens, símbolos, comportamentos, práticas e discursos que representassem a instituição do modelo moderno de festejar e de educar.

As festas cívicas durante os primeiros anos republicanos, nas quais estão inseridas as comemorações de inauguração do Grupo Escolar Solon de Lucena enquanto expoente de um modelo novo de educação para sociedade campinense, compreendiam ações organizadas com o intuito de empreender uma pedagogia civilizatória sobre os grupos sociais mais populares, o aprendizado de códigos e símbolos da cultura escolar intimamente ligada aos preceitos cívicos.

Assim, em 12 de outubro de 1924 foi mobilizada a presença de um número expressivo de pessoas a rua Marechal Floriano Peixoto, no Centro de Campina Grande a fim de comemorarem a inauguração do Grupo Escolar Solon de Lucena, primeiro a ser construído pelo poder público na cidade e que seguia padrões arquitetônicos diferenciados da maioria das construções existentes naquela época. O prédio escolar era carregado de simbolismo da pretendida ação modernizadora do Estado republicano, conforme imagem a seguir:

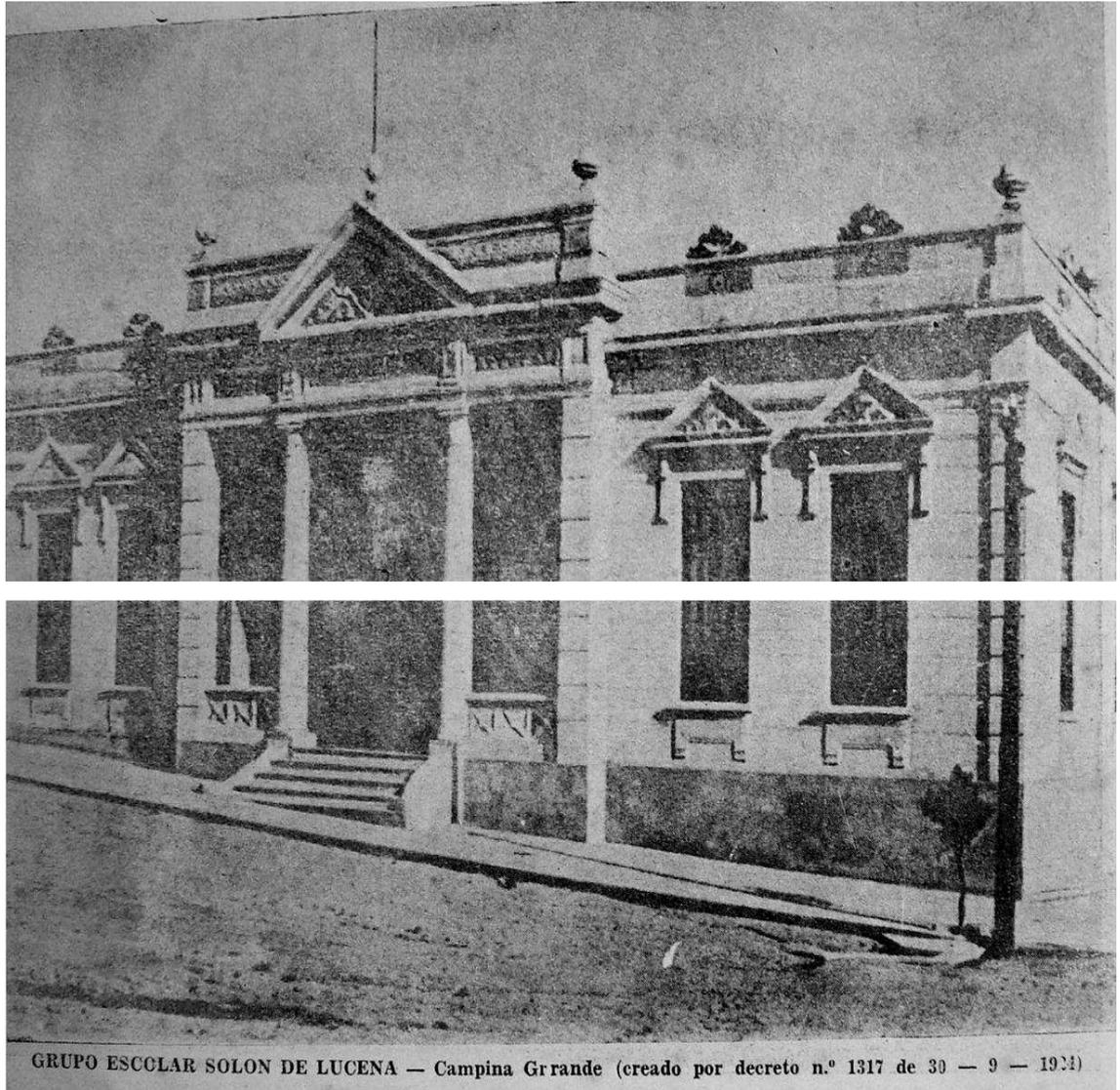


Figura 3: Fachada Grupo Escolar Solón de Lucena

*Fonte:* Relatório do diretor do ensino primário ao Secretario do Interior e Segurança Pública, 1934.

Construído ao lado da Catedral de Nossa Senhora da Conceição, a escola marcava a instauração simbólica do poder que representavam as suas paredes na transição de uma sociedade que vivera anos monárquicos influenciados pela religião católica como oficial do Estado, que deixara heranças dessa religiosidade entre os campinenses no início do século XX, e agora via-se sob a vigência de um Estado laico, afastado do culto religioso para voltar-se às imagens e símbolos da República.

De acordo com Faria Filho,

[...] o fato de os grupos escolares ocuparem não apenas os 'melhores prédios', mas também aqueles mais centrais denota, além da importância

atribuída aos grupos escolares na composição do desenho urbanístico da cidade, um esforço por demonstrar a centralidade que o lugar da educação escolar deveria representar no interior da cidade, como projeção política da ordem social que se queria impor ao conjunto da população, particularmente aos pobres (FARIA FILHO, 2000, p 42).

Sobre as heranças da religiosidade e a instituição do padrão cívico na programação da festa de inauguração do grupo escolar, é interessante notar uma idiossincrasia, pois o ato inaugural foi antecedido da benção do edifício escolar, realizada pelo então bispo resignatário do Maranhão, Monsenhor Salles, como noticiado no jornal do governo A UNIÃO, em 15 de outubro de 1924. Esta contradição inerente às comemorações oficiais de chegada do grupo escolar na cidade de Campina Grande, era reveladora da tensão relação ainda existente entre a laicização dos costumes e a influência da religião na sociedade campinense, caracterizando-se como um momento de transição entre dois universos que ainda não tinham conseguido romper plenamente um com outro, e portanto encontrava-se em disputa.

O início da cerimônia inaugural foi às 15 horas do dia 12 de outubro de 1924, seguindo os atos: o discurso do deputado Generino Maciel, a declaração de inauguração e entrega das chaves ao nomeado diretor do Grupo Escolar, o Sr. Mario Gomes da Silva, realizados pelo secretário de governo o Sr. Álvaro de Carvalho e o encerramento da sessão solene no pátio interno do prédio; apresentações dos tiros de guerra do Collegio Diocesano e do Lyceu Parahybano, ambos vindos da capital do Estado.

Logo, quando as comemorações escolares ganham o espaço das ruas sob a forma de desfiles dos alunos e alunas uniformizados e ordenados em fileiras, dos discursos de autoridades políticas, da apresentação de exercícios militares e outras apresentações públicas que fazem alusão aos feitos heroicos do passado, temos nessas manifestações festivas a apresentação de um paradigma moderno de festejar, de celebrar o novo, utilizando o espaço festivo com o objetivo de formar cidadãos, de estimular o apreço pela nova ordem sócio-política republicana e burguesa.

A racionalização das festas tem no civismo, na dedicação ao interesse público, na importância da compreensão da cidadania como uma autoconsciência a ser despertada nos homens e mulheres, dispositivos chave na tentativa de por em prática certa homogeneidade nos hábitos e costumes, e por isso tão cedo precisava

ser estimulados nas crianças de ambos os sexos, já que estas eram alvos indispensáveis para sobrevivência no futuro da ordem republicana. Dito isso, o novo modelo de educação escolar primária, o grupo escolar, vinha preencher essa demanda das condições sócio-políticas da época, como afirmam Gallego e Cândido (s/d):

[...] constituíram-se momentos a serem celebrados as inaugurações e aniversários das instituições escolares [...]. A criação de uma escola, de modo especial de um grupo escolar, representava não só a garantia de educação para as crianças, mas de um ensino mais metódico do que aquele que acontecia nas escolas de um só professor ou isoladas. Cabe destacar que tais festas foram recorrentes no primeiro decênio republicano, cujos objetivos eram não só demonstrar os avanços alcançados em termos da difusão do ensino possibilitada pela construção de novos prédios como também consolidar a importância da escola primária [...]. Todos os esforços feitos no sentido de organização de um sistema de ensino público, desde a redação das leis até a construção dos edifícios, deveriam ser conhecidos pelo maior número possível de pessoas e para a realização de tal intuito, assumia papel principal os festejos escolares (p. 4269).

Na imagem abaixo vemos a presença da população na festa:



Figura 4: População de Campina Grande prestigiando a inauguração do G. Escolar Solon de Lucena

Fonte: Revista Era Nova, ANNO IV / nº. 70 / de novembro de 1924.

A participação dos alunos/as com o uso de uniformes, os rapazes trajando fardamento militar espremem-se para chegar ao ponto mais alto do obelisco que fazia parte da praça em frente ao Grupo Escolar, com o objetivo de melhor visualizarem as autoridades que discursavam. Enquanto as meninas, possivelmente de alguma cadeira isolada de ensino da cidade, de vestido claro estavam ordenadas em fileiras, como manda a ordem nessas solenidades.

A utilização de uniforme, a atenção dispensada ao discurso das autoridades e a disposição dos alunos em fileiras põe em relevo o disciplinamento dos corpos e a obediência política, importantes no aprendizado da ordem moderna burguesa republicana, capazes de fazer assimilar relações sociais harmônicas e incorporar a divisão social do trabalho.

Além dos discursos, do desfile e das vestimentas diferenciadas, houve também o uso da literatura nas festividades de inauguração do Grupo Escolar. O professor e poeta Leonel Coelho distribuiu um poema de sua autoria entre os participantes da festa. O poema fazia homenagem ao herói paraibano na luta de expulsão dos holandeses, Vidal de Negreiros, conforme os versos:

### **Vidal de Negreiros**

*Em homenagem ao immortal guerreiro e ao tiro 165, para estímulo ao patriotismo, à justiça e à bravura dos jovens brasileiros:*

Gênio da guerra! O teu nome aureolado  
 Dos brasileiros vibra na memória,  
 Quanto dos Guararapes, forte brado  
 Conta teus feitos perennaes, na Historia.  
 Contempla e estuda o historiador laureado,  
 Entre os heróes, os feitos de victoria:  
 E, a percorrer os livros do passado,  
 Diz que teu nome, só, supera em glória.  
 Sejas tu, pois, o exemplo de civismo;  
 De amor à Pátria; bravura e de heroísmo;  
 Valor, justiça, glória e de façanha;  
 Vulto immortal, oh! Albatroz da Guerra,  
 Tu, que venceste o batavo, em campanha,  
 Só pelo amor da Brasileira Terra!

Parahyba-outubro-1924

Leonel Coelho

(Revista Era Nova, ANNO IV / nº. 70 / de novembro de 1924).

A imagem do herói regional paraibano nos escritos acima é relacionada à de um herói nacional que ao defender a sua terra, defendia também uma parte do território que posteriormente viria se tornar o Estado-nação brasileiro. Assim, Vidal de Negreiros é representado como símbolo a ser seguido pela juventude campinense na defesa e amor a pátria. Nos chama atenção nessa simbologia, porém, a distância temporal que separa os cidadãos do período inicial republicano do herói colonial, este ainda não tão miscigenado étnico e culturalmente quanto aqueles, que fora utilizado como alegoria que marcava a luta do povo brasileiro quanto ao julgo estrangeiro.

Assim, o exemplo do poema supracitado mostra como a literatura funcionara como um instrumento capaz de disseminar ideias, fazer circular criações culturais que reinventavam o passado brasileiro (SEVCENKO, 1998, p. 299), dotando-o de outras significações a fim de cumprir os anseios da época, de educar as mentes das crianças e jovens para a compreensão dos valores presentes nos princípios cívico-militares.

Logo, os discursos cívico-militares que instituíram a educação primária como “um elemento de primeira ordem na formação mental e moral da nacionalidade”<sup>53</sup> tinham “em vista preparar na criança o futuro cidadão conhecedor das noções da organização civil, dos deveres e direitos constitucionais, dos preceitos de civilidade”<sup>54</sup> despertando os sentimentos de nacionalidade e de patriotismo, objetivaram o reconhecimento e a obediência aos poderes instituídos pela República para que a “ordem e o progresso” do estado brasileiro fossem alcançados.

---

<sup>53</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1924, Dr. Solon Barbosa de Lucena, p. 10. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

<sup>54</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1917, Dr. Francisco Camilo de Holanda, p. 23-24. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

## 2.2. A mulher e a regeneração social: a construção de uma identidade docente moderna para o magistério infantil?

A mulher<sup>55</sup> passou a ser alvo dos discursos médico-higienista, político-pedagógicos e cívicos com a instauração da República, a mulher como agente e objeto destes discursos ganharia notoriedade na modernização da sociedade brasileira, já que para transformar comportamentos, formas de pensar e corpos considerados atrasados em modernos via escolarização indicava o reconhecimento da participação feminina neste processo e mobilizava também a recomposição dos lares, da família e do atendimento a um novo valor às relações sociais em que o espaço público praticado pelas pessoas estava sendo remodelado.

Assim, a mulher fora convocada aos poucos a compor a esfera pública, como *mãe-cuidadora*, *mãe-professora* e *mãe-regeneradora* da pátria brasileira. As subjetividades nos lares, na família e no espaço público das ruas, praças e das instituições como a escola precisaram ser passadas em revista para refletir estas representações acerca da mulher sem que isso significasse uma ruptura drástica na divisão das funções assumidas por ela e pelos homens.

Desde a segunda metade do século XIX que estas mudanças vinham acontecendo nos maiores centros urbanos do país, Rio de Janeiro, São Paulo e Recife (Cf. OLIVEIRA, 2002; ALMEIDA, 1998; OLIVEIRA, 2003), no entanto foi durante o início do século XX, nas três primeiras décadas, que verificamos maior investimento discursivo voltado para as mulheres na imprensa campinense e paraibana, sobre sua convocação para constituir como tema e como sujeitos o debate acerca da formação do homem moderno, do brasileiro saudável, educado, polido, cidadão republicano, obediente ao civismo e a moral burguesa:

Oh! Mães brasileiras, sois a mão que embala o berço, e por conseguinte, a que governa o mundo. Atentai, pois, para a educação destes pequeninos seres, pedaços do vosso ser, fibra de vossa fibra. O Brasil espera o cumprimento exato dos vossos deveres na educação destas ingenuas crianças, para que futuramente possamos ver o nome deste querido torrão cada vez mais glorificado nas paginas fulgurantes da Historia.

---

<sup>55</sup> Doravante o termo “mulher” será empregado, nesta seção do capítulo, para se referir às construções discursivas (médico-higienistas, político-pedagógicas e cívico-militares) que visavam demarcar uma perspectiva institucionalizada da figura feminina, propondo um ideal de mulher que atendesse aos anseios burgueses, a ser seguido principalmente pelas mulheres de classe média, porque embora este modelo dito moderno fosse propalado por toda a sociedade, foram as mulheres da classe média o alvo principal de médicos, higienistas, políticos, pedagogos e jornalistas.

M. C. C.

(A cooperação dos pais e professores na formação dos caracteres infantis. Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 18).

A fala acima mostra o papel importante que a mulher assumirá na esfera pública a partir da difusão dos saberes médicos, pedagógicos e cívicos. Estes saberes construirão um lugar, uma posição para a mulher que resignificará suas tradicionais funções de mães, de cuidadoras, educadoras e moralizadoras da família e, por conseguinte, da sociedade, ser mãe se tornaria uma função não apenas ligada ao âmbito da vida privada, mas uma função social (FREIRE, 2008, p. 167) voltada para o interesse público, a mulher passaria a ser incumbida de produzir filhos saudáveis e afeitos a nova ordem republicana e burguesa.

Arelada a esta função, as mulheres começaram gradativamente a ganhar o espaço público, para algumas delas há muito tempo isto já era uma realidade imposta por não atenderem aos padrões de família chefiada e mantida por um marido ou pai por isso precisavam ganhar a vida fora de casa trabalhando, na maioria das vezes esta relativa atuação na esfera pública, fora do seu núcleo familiar, reproduzia o significado das funções desempenhadas por elas no âmbito privado, pois um número expressivo de mulheres dos grupos sociais menos abastados desempenhavam atividades domésticas (Cf. SANCHES, 1998) em casas de outrem ou como professoras particulares de crianças.

Na crescente reconfiguração das relações das mulheres com o espaço público que se verificou junto a ascensão de uma sociedade em que os valores burgueses, liberais e republicanos tendiam a aparecer compondo novas funções sociais para elas, observamos que houve uma revisão do sujeito feminino na família e na sociedade pelos discursos dominantes na imprensa, porém numa perspectiva que trouxe os valores tradicionalmente relacionados a este, dotando-os de outros significados, fazendo uso destes significados atribuídos ao que era ser mulher até então para compor a nova imagem feminina, a mulher que viria ser classificada como moderna.

Com isso, a mulher moderna descrita pela imprensa campinense do início do século XX tende a ser caracterizada como a feição remodelada da mulher de outrora, uma mulher ainda significada como natureza, impulso e oposição à razão, características que a definia e exigia que ela fosse tutelada (Cf. CAVALCANTI,

2000) pelos homens no âmbito público e no privado, embora neste último desfrutasse de uma aparente autonomia pelo relativo poder de comando exercido sobre os demais membros da família, irmãs mais novas e filhos, com exceção dos seus pais e maridos, prerrogativa atribuída a sua capacidade geradora da prole, mantenedora da harmonia no lar e dos valores morais da família.

Acerca desta mulher, em 1909, uma publicação do jornal O Campina Grande intitulada **As tres phazes da mulher** trazia uma descrição das fases pelas quais ela passaria ao longo da vida, neste texto Santina Pessôa Cavalcante<sup>56</sup> dedicou-se a pensar sobre a mulher na condição respectivamente de filha, esposa e mãe.

Na primeira fase Cavalcante descrevia o que era ser filha, destacando esta condição como sendo o “cofre precioso de todos os affectos e carinhos, cuidadosamente trancado por bons e verdadeiros progenitores.” Na segunda fase falava sobre ser esposa, “o anjo tutelar do homem a quem consagrâra todo o seu amor.” E por último descrevia o que era ser mãe:

Ser mãe, finalmente, é ser o extremo da bondade e da meiguice para os entes queridos que lhe devem o *existir*, é ser o exemplo vivo, edificante perfectibilidade a que pode attingir a mulher nas tres sublimes phases, porque vem de passar cá na terra.

Uma bôa mãe e o todo, o completo da grande obra da educação filial; é incontestavelmente um livro aberto para nelle se aprender a ser bôa filha e bôa esposa.

Feliz pois, daquella que chega a attingir a ultima phase da vida feminil, sempre obediente aos proveitosos conselhos de sua bôa e carinhosa mãe (Santina Pessôa Cavalcante. *As tres phazes da mulher*. **O Campina Grande**, 30 de maio de 1909, Campina Grande, Parahyba, p. 3).

Depreendemos das três fases apresentadas no periódico supracitado que a mulher fora construída, fabricada e moldada pelo discurso da moralidade religiosa, da domesticidade da casa, da manutenção e reprodução dos valores da família, sempre sujeita a existir na sua condição de complementaridade ao homem, naquilo que a definia como afeto, amor, carinho, doação, sentimentos que faltariam ao homem. Esta mulher era definida também como natureza, pela sua capacidade de gestar, de trazer ao mundo outros seres, carregando no seu ventre filhos, cuidando e doando-se incontestavelmente a amar seus filhos e maridos, enquanto estes eram ditos e vistos como a cultura, como a razão.

---

<sup>56</sup> Infelizmente não conseguimos saber muitos detalhes sobre a autora do texto, apenas o que mesmo fora enviado pela escritora à redação do jornal.

Este mesmo discurso que caminha na direção da moralidade religiosa, da mulher como boa companheira do homem e boa mãe a partir da imagem que personificava a Maria perfeita de acordo com o pensamento religioso cristão, dar a ver e dizer a mulher também como a educadora nata, como naturalmente voltada para educar seus filhos, para instruí-los, sendo definida pelo espaço da vida privada, como filha, esposa e mãe, assumiria a educação dos filhos, mantendo a reprodução dos valores da sociedade, regenerando a sociedade.

A moralidade que definia a mulher permitiria a correção dos valores e a manutenção da ordem social, um modelo que era reproduzido associado ao universo feminino, assim, as filhas como boas filhas aprenderiam com os conselhos das mães a serem boas esposas e boas mães garantindo a perpetuação da condição feminina e a da ordem de gênero, bem mais que isso, a constituição de uma nação brasileira modelar, saudável, educada e moralizada, longe de conflitos. “A atividade feminina bem repartida e aproveitada seria uma alavanca poderosa e indispensável, para o progresso da bondade, da moralidade e da paz” (Francisquinha Amorim. Educação Feminina no Brasil. **Revista Evolução**. Setembro./ 1931, ANO I, Num. 1, p. 6).

Numa sociedade em transformação que desejava concretizar mudanças sócio-políticas e econômicas que a elevasse a condição de moderna, rever este modelo reprodutivo, imprimindo outra feição, mais de acordo com o discurso modernizador para esta função tradicional da mulher era imprescindível. Logo, quando a exigência da participação feminina na lógica descrita pela sociabilidade burguesa começa a ser desenvolvida, os valores liberais, democráticos, cívicos e econômicos capitalistas começam a modificar as práticas sociais de gênero, as mulheres teriam que ser vistas e ditas como seres produtivos, em transformação e com função social definida.

A historiadora Maria Martha Freire (2008, p. 167) nos mostra que “por meio da valorização da maternidade como função social” alguns campos profissionais que envolvessem “habilidades maternas ‘inatas’, como o magistério, a enfermagem, o serviço social e a nutrição” foram abertos às mulheres, especialmente as dos grupos médios e da elite, a partir do estabelecimento dos discursos político liberal e científico positivista que visavam legitimar o regime republicano e a ordem social burguesa.

Em consonância com esta transformação a professora campinense Francisquinha Amorim<sup>57</sup> expressou:

[...] os paízes que estão na vanguarda [do desenvolvimento], são aqueles cuja a cooperação feminina marcha ao lado do homem. Haja visto o exemplo da Inglaterra, dos Estados Unidos e da Suíça. Esperamos que os dirigentes do paiz e os chefes de familia habilitem a Eva atual a prestar a si e á pátria valorosos serviços, sem deixar de ser baluarte e anjo do lar  
Oxalá, em breve, baseada em sãos princípios religiosos ela conquiste sua emancipação intelectual, moral e cívica (Francisquinha Amorim. Educação Feminina no Brasil. **Revista Evolução**. Setembro./ 1931, ANO I, Num. 1, p. 6).

Por isso, os saberes politico-científicos positivistas em voga no Brasil durante o início do século XX, que estiveram presentes em Campina Grande através das publicações da Revista Evolução, buscaram em seus discursos sobre a saúde, a prática educativa e o civismo fazer uma leitura acerca das mulheres, propondo a reconfiguração destas na vida social, institucionalizando práticas e conhecimentos ligados ao cotidiano que compunha o universo feminino e com isso elaboraram a imagem da mulher burguesa, da mulher moderna como símbolo da regeneração social, da resolução das instabilidades acarretadas pelas mudanças sócio-políticas e econômicas representadas pelo fim da escravidão e a implantação da República, como o investimento da participação dela na educação formadora do trabalhador livre assalariado e nos ensinamentos que conferissem o entendimento dos direitos e deveres dos cidadãos republicanos e da moral laica.

As imagens do feminino como cuidadora, afetuosa e moralizada passaram a compor a paisagem dos discursos científicos, que se apropriaram destes desenhos sobre as mulheres para justificar a posição destas como verdadeiras geradoras do mundo, da maternidade como algo natural; gerar, amar e cuidar dos filhos seria algo inerente à natureza da mulher, como se esta tivesse uma essência naturalizada e voltada para isto.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres — *das mães*. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia,

---

<sup>57</sup> A Prof. Francisquinha Amorim foi docente das cadeiras de Pedagogia e Didática da Escola Normal João Pessoa e assídua colaboradora da Revista Evolução, que era editada e publicada pelo Instituto Pedagógico Campinense. Junto a sua irmã, a também professora Apolonia Amorim, constituíram a vanguarda do pensamento feminino sobre a educação das mulheres em Campina Grande.

acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (LOURO, 1997b, p. 96).

Essa posição de sujeito atrelada à imagem que se pretendia construir para mulheres fora importante na construção de uma espacialidade que desde o século XIX, gradativamente vinha sendo constituída por elas, o magistério infantil, relacionando-a a maternidade. Segundo Oliveira (2005, p.41), a maternidade como uma invenção das sociedades burguesas foi cada vez mais endossada pela imprensa, pelos discursos que circulara em jornais e revistas no início do século XX, estes tratavam de enaltecer que o verdadeiro trabalho da mulher era cuidar dos filhos, casar, ter filhos e educá-los. Fora deste modelo, as mulheres estariam negando sua própria natureza, negando seu corpo e sua verdadeira vocação.

Por isso, quando as mulheres passam a serem distas e vistas no espaço público, na esfera do trabalho, a ocupação que melhor reproduziria sua “verdadeira essência” seria o ensino de crianças. O desenvolvimento desta atividade deve muito ao crescimento da participação feminina como alunas e professoras. Pois,

Guardadas zelosamente por pais, irmãos e maridos, não poderiam, a não ser pela educação, terem condições de comandar suas vidas e inserirem-se no espaço público. O magistério, pela sua especificidade, representada pelo cuidado de outrem foi, talvez, uma das maiores oportunidades para se atingir esse equilíbrio, por ser uma profissão considerada adequada às mulheres, no desempenho do papel de regeneradoras da sociedade e salvadoras da pátria, além de ser aceitável, em termos sociais, trabalharem como professoras (ALMEIDA, 2011, p. 148).

A demanda pela escolarização tornara-se crescente, com o aumento da preocupação sobre a formação das crianças, do futuro trabalhador brasileiro, produtivo e dócil, de modo que a criação das escolas normais foi um imperativo que visou formar professores e professoras que pudessem atender ao esperado aumento na procura pelo espaço escolar. Porém, a busca pela carreira do magistério nas escolas normais fora visivelmente mais numerosa entre as mulheres do que entre os homens o que provocou um desequilíbrio na formação de professores.

Este processo vinha acontecendo no Brasil desde o surgimento das primeiras escolas normais no século XIX (Cf. LOURO, 1997a, 449), em algumas regiões de forma mais marcante, como aconteceu na Província da Parahyba do Norte. A primeira Escola Normal na Parahyba fora fundada na capital em 1885 (ARAÚJO,

2010, p. 214) tendo como objetivo fundamental responder ao número de professores e professoras leigos e despreparados para lidar com as transformações pelas quais o ensino vinha passando no país, com a disseminação das práticas médico-higienistas, a introdução do método intuitivo e a crescente demanda escolar voltada à educação integral da infância.

No entanto, embora tenham sido criadas duas escolas normais, uma para atender ao sexo masculino e outra para o sexo feminino, apenas esta última teve matrículas satisfatórias e viera a funcionar, restando o fechamento daquela, fato que se verificou durante alguns anos devido à baixa procura dos homens por este segmento.

De modo que, é importante destacar que desde os primórdios da Escola Normal na Parahyba, esta sempre viera sendo constituída por mulheres, não fora gradativamente sendo tomadas por elas como aconteceu em outras regiões do país, apontando, com isso, que a institucionalização da Escola Normal, da formação docente e, portanto da concorrência para profissionalização do magistério primário paraibano fora marcada pelo processo de inserção das mulheres neste ofício.

Esta característica da Escola Normal na Parahyba tivera inclusive a anuência oficial do governo da província que ao perceber o desinteresse masculino pela formação na Escola Normal para assumir o magistério infantil e também por não admitir a formação de uma escola mista composta por ambos os sexos, veio reconhecer nas mulheres maior aptidão para o ensino primário resolvendo instituir o ensino normal apenas para elas, conforme expressa o relatório da instrução pública da província da Parahyba do Norte em 1886:

Era impossível satisfazer a aspiração de crear dois institutos normaes, um para cada sexo. A província não tem recursos para sustental-os. Restava escolher entre a fundação immediata da escola para um dos sexos, com exclusão do outro, até que o futuro consentisse mais completa solução. Não havia hesitar na escolha; preferi estabelecer logo o Externato Normal para o sexo feminino. [...] O ensino primário é função menos propria do homen do que da mulher. Ella sabe melhor comprehender a índole das creanças e fazer-se dellas estimada; tem o dom de ministrar o ensino, e inspirar obediencia pelos meios suasorios, sem recorer de continuo ás repressões e ao rigor.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DA PARAHYBA DO NORTE, 1886, p. 26. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/611/000026.html> . Acessado em 15 de julho de 2013.

Porém, após a instauração da República, a difusão dos ideais modernos acerca da instrução escolar como via para transformar a sociedade e legitimar o regime político representativo, fizera com que os primeiros governos estaduais na Parahyba apoiados nos questionamentos dos intelectuais ligados a educação e da sociedade civil percebessem que a frequência feminina exclusiva à Escola Normal implicava numa pressão para que o ensino primário fosse oferecido em grande medida apenas as meninas, pelo menos a educação regular e metódica que supunha ser resultado da formação recebida pelas professoras que saíam da Escola Normal e que ganhava cada vez mais visibilidade como a educação formadora do cidadão paraibano moderno.

O crescimento das mulheres na frequência as escolas normais pressionara gradativamente para adoção das chamadas cadeiras mistas, a coeducação, da educação em comum para ambos os sexos numa mesma cadeira de ensino, já que o ensino para as crianças até então vinha sendo praticado em sua maioria separadamente, professoras para o ensino das meninas e professores para os meninos.

A mensagem do presidente da província da Parahyba do Norte afirmava em 1891 acerca da exclusividade feminina no processo de formação docente:

Desde que a profissão do magistério não pode nem deve ser exercida exclusivamente por mulheres, é necessário conceder-se aos homens o direito de alcançarem igualmente o benefício de uma educação mais regular e methodica.<sup>59</sup>

A coeducação no Brasil apesar de estabelecida legalmente em 1879, através da Reforma Leôncio de Carvalho (HAHNER, 2011, p. 470) que instituiu de forma limitada a escola mista para as crianças atendendo ao requisito de que fosse “apenas para meninos e meninas de até 10 anos e em classes regidas necessariamente por professoras” (KULESZA, 2000, p. 66), ainda não era bem vista pelos pais e nem consenso entre os intelectuais que pensavam a educação primária durante os primeiros anos da República, a crescente participação feminina no magistério infantil retomou o debate em torno da adoção deste modelo de escola primária.

---

<sup>59</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DA PARAHYBA DO NORTE, 1891, p. 3. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba> . Acessado em 15 de julho de 2013.

De acordo com o professor José Baptista de Mello<sup>60</sup> a coeducação na Parahyba traria muitos benefícios para a instrução pública, porque ela sendo bem sucedida,

além das vantagens que se tem observado na co-educação dos sexos, com o enfraquecimento da atração, a doçura dos costumes, sobretudo em relação aos habitantes do campo, resultaria a grande vantagem da economia dos dinheiros públicos... (MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 2ª ed. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956, p. 60).

Nas cidades onde o ensino misto estava sendo desenvolvido, entre os motivos para adoção desse modelo escolar, além da crescente presença feminina na escola primária como alunas e professoras, estava a dificuldade econômica em manter cadeiras de ensino exclusivas para cada um dos sexos. Diante da oposição que ainda sofria o “ensino promíscuo” na Parahyba, o professor Mello (1956) ratificava que a experiência bem sucedida desse modelo de ensino nos Estados Unidos poderia ser realizada no estado paraibano, desde que fossem adotadas “regras de prudência e de moderação” como fizeram os americanos, diretores e professores de colégios, assim, seria possível vencer a oposição.

O magistério realizado por mulheres nas cadeiras de ensino formadas exclusivamente pelos meninos ou nas mistas implicava no forte acionamento dos dispositivos de vigilância e hierarquia sobre as professoras, o que exigia um aparato escolar diferente do que vinha sendo utilizado até então, quer dizer, a casa-escola que era o modelo de espaço escolar preponderante não correspondia a um espaço de controle e vigilância adequado, dada sua distância física e deficiente estrutura que permitisse satisfatoriamente a atuação dos agentes que faziam a fiscalização do ensino.

A alternativa foi abrir a Escola Normal para os homens, assim, em 1905 foi inaugurado na capital do Estado a primeira Escola Normal para o sexo masculino a fim de proporcionar as mesmas vantagens do ensino moderno, sistemático, metódico e baseado nas técnicas voltadas para escola primária também aos

---

<sup>60</sup> Professor natural de Teixeira/PB, formado pela Escola Normal da Paraíba em 1917, foi aprovado em concurso e nomeado professor do Grupo Escolar Tomás Mindelo em 1918, na Capital. Fez carreira no magistério paraibano e vindo a ocupar o cargo de Diretor do Ensino Primário de 1930 a 1932, foi idealizador dos periódicos *O Educador* e *Revista de Ensino*, por meio dos quais veiculava as ideias escolanovistas no Estado. Entre suas principais obras estão: *A Instrução Pública na Paraíba* (1931), *A Instrução Pública na Paraíba* (1934), *Evolução do Ensino na Paraíba* (1936, 2ª edição, revista e aumentada, 1956 e 3ª edição, 1996) e *A Escola Primária* (1951).

meninos, pois é importante frisar que apesar da Escola Normal na Parahyba ter sido em sua origem feminina, isto não significou que os professores deixaram abruptamente o ensino primário, eles continuaram desenvolvendo este ofício, sobretudo no interior do estado, em núcleos urbanos menores ou em áreas rurais (ARAÚJO, 2010, p. 219-220; FERREIRA, 2008, p. 76-78).

O primeiro curso normal para o sexo masculino começou a funcionar com 30 alunos, mas a frequência era sempre muito baixa em relação ao total de alunos matriculados, segundo o presidente do estado, o Dr. Álvaro Machado:

Infelizmente tem sido a frequência inferior ao número de matriculados, talvez devido isto à lacuna que existia no Regulamento [...], quando à obrigatoriedade de frequência, já providenciada com o Decreto... (MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 2ª ed. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956, p. 77).

Mesmo diante da obrigatoriedade da frequência, o quadro numérico de professores que passavam pela formação do magistério na Escola Normal continuava decaindo, e seguiu esta tendência ao longo dos anos, uma vez que a condição imposta pela frequência para que os alunos-mestres participassem dos exames gerais preparatórios, fez com que a certificação não ocorresse como antes, quando eles podiam realizar os exames preparando-se quase que por conta própria.

Assim, em 1909, o relatório do presidente do Estado da Parahyba sobre a Instrução Pública já indicava elevada diferença entre o número de homens e mulheres que ingressavam e concluíam o curso voltado para o magistério infantil na Escola Normal da capital:

A matrícula deste anno na Escola Normal eleva-se a 180 alumnos, sendo 154 na secção do sexo feminino e 26 na do sexo masculino. Terminaram o curso o anno passado e foram diplomados 25 alumnos-mestres: 19 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.<sup>61</sup>

Esta discrepância entre os sexos no ingresso e na conclusão do curso normal conformava não só uma diferença numérica capaz de tornar o magistério apenas exercido por mulheres, mas também possibilitaria interditar gradualmente a presença masculina neste segmento da educação, pois entendemos que embora as

---

<sup>61</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1909, Dr. João Lopes Machado, p. 28. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

escolas normais inicialmente tenham sido construídas para atender a formação de professores e de professoras, com currículos e espaços de salas de aulas diferentes, separados para evitar a circulação e contato entre ambos no mesmo espaço escolar e propor o ensino diferente para os sexos, na prática a ausência ou pouca presença dos homens contribuiria para que os discursos e práticas que constituíram a formação no ensino normal voltada a educação primária tivesse a marca feminina, as características e a reprodução do estereótipo da mãe, ainda que os currículos e os conhecimentos sobre o magistério primário fossem de domínio masculino.

Em Campina Grande a primeira Escola Normal fora fundada em 1928 pelo diretor do Instituto Pedagógico, o Tenente Alfredo Dantas, o curso normal funcionava anexo ao instituto, que era uma instituição particular dedicada ao ensino primário e ao preparatório para o ingresso no curso secundário desde 1919. Denominada Escola Normal João Pessoa<sup>62</sup>, esta já nasceu marcada para a formação de professoras, o que denota certa consolidação do processo de feminização da formação docente para o ensino primário campinense, uma vez que observamos a frequência do sexo masculino à escola era extremamente baixa.

Encontramos entre os registros dos exames realizados em 1931 apenas dois candidatos do sexo masculino (Cf. Escolares. **Revista Evolução**. Novembro./ 1931, ANO I, Num. 1, p. 11-13), entre os demais registros que especificavam os estudantes do curso normal, não foi possível identificar mais presença masculina. Isto não nos leva a acreditar que os mesmos tenham cursado a Escola Normal junto às alunas-mestras, ou mesmo tenha apenas participado de algumas apenas das avaliações, pois era uma prática comum que alguns jovens interessados em obter o diploma de magistério fizessem a preparação por conta própria e/ou com a ajuda de professores particulares, inscrevendo-se nos exames de passagens e finais das disciplinas do curso normal.

Por outro lado, sobre um destes dois alunos, ainda encontramos um registro de participação na exposição de trabalhos manuais e prendas domésticas, uma diferente iniciativa da Escola Normal João Pessoa, em novembro de 1931. Em nota

---

<sup>62</sup> A Escola Normal João Pessoa foi pioneira na formação docente em Campina Grande, a partir da sua criação os diversos discursos que intentavam instituir a escolarização infantil campinense puderam ser alvos de debates, interpretações e disseminados através dos periódicos produzidos pelo Instituto. A escola recebeu o nome do seu patrono, o ex-presidente da Paraíba, João Pessoa, como homenagem feita pelo o diretor, o Ten. Alfredo Dantas, aquele que ele considerava ser um mártir maior da moral, civismo e bravura na Paraíba.

a Revista Evolução descrevia os trabalhos realizados pelas participantes, dando ênfase a participação feminina, que era bem numerosa e com atividades diversificadas, sendo assim alvo de muitos elogios e ganhando muito espaço na publicação, para por fim colocar que “Dentre os alunos do sexo masculino, se destacou em execução de encadernação e trabalhos a gesso, o aplicado aluno, Raymundo Suassuna” (Instituto Pedagógico. **Revista Evolução**. Novembro./ 1931, ANO I, Num. 1, p. 14).

A feminização do magistério infantil foi um fenômeno observado no mundo Ocidental a partir das transformações ocasionadas pela expansão da sociabilidade burguesa, da intensificação das atividades comerciais e da industrialização, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, os países europeus e os Estados Unidos assumiram a vanguarda nesta passagem do ensino exercido em sua maioria pelos homens para o predomínio feminino desta atividade.

Mas o fenômeno de caracterização da carreira docente no ensino primário marcado pela gradativa profissionalização, e que coincidiu com a expressiva participação das mulheres na Escola Normal, veio determinar a exigência do professor diplomado para ensinar crianças, era um aspecto cada vez mais requerido com o aumento da intervenção estatal na educação e vetava aos poucos as atividades do professor leigo, sobretudo daquele que viessem atuar nas escolas do estado e do município e que não possuísse experiência e comprovação de anos dedicados ao magistério.

Desde 1904 que o Decreto 265 estabelecia o

“plano de substituir o pessoal docente da instrução primária por professores normalistas, e conceder a estes regalias e vencimentos compensadores da honrosa profissão do magistério. O citado Decreto criou novos incentivos ao professorado e, ainda mais, valorizou o título de normalista” (Cf. MELLO, 1956, p. 77).

Este fenômeno demarcou o início da extinção do mestre-escola, da educação tradicional distante do controle e da vigilância do estado e da majoritária presença masculina no ensino das crianças, especialmente nos centros urbanos mais desenvolvidos no estado da Parahyba, como Campina Grande e a capital, Parahyba do Norte, onde as inspeções ao ensino primário que visavam verificar as adequações físicas pedagógicas e higiênicas no espaço escolar e a auferir a competência dos docentes que passou a ser realizada por meio da formação na

Escola Normal e do concurso, se tornaram mais frequentes ao longo das três primeiras décadas do século XX.

Nestas cidades a expansão das atividades ligadas ao comércio, ao incipiente processo de manufatura e de atividades como a imprensa e transportes, criou outras oportunidades de trabalho para os homens. Em Campina Grande o comércio do algodão impulsionou a circulação de bens, serviços e pessoas, jornais e revistas foram criados e faziam circular propagandas e ideias locais, bem como notícias vindas de outras regiões do país e do mundo, facilitando a comunicação na cidade.

Os transportes e as vias de circulação foram progressivamente melhorados para atender a demanda de pessoas e ao comércio do algodão, como a implantação da via férrea em 1907. Escritórios de empresas exportadoras de algodão foram criados, outras empresas vieram de fora se instalar na cidade, as mais avançadas dispunham de maquinário para beneficiamento do algodão. Enfim, escritórios contábeis, de advocacia, etc, vieram formar uma rede de serviços em Campina Grande, observada, sobretudo na década de 1920 quando o comércio algodoeiro atinge seu ápice.

Aos homens, nesse contexto de advento das cidades como núcleos urbanos em expansão, apareceram novas possibilidades de ocupação profissional (SEVCENKO, 1998), o que contribuiu também para intensificar a presença feminina no magistério infantil, bem como o aumento na demanda escolar e de uma concepção de ensino mais condizente com as práticas modernas de educação, a partir da difusão da escola graduada<sup>63</sup> e do higienismo, exigiram uma hierarquização das atividades escolares e criavam gradativamente novas funções, como de inspetores escolar, agentes de disciplina, diretor escolar e porteiros, com isso, as mulheres passaram a desenvolver as atividades mais imediatas do ensino primário, o magistério infantil, enquanto eles passaram a constituir outras especialidades dentro do espaço escolar relacionadas à vigilância, controle e disciplina das atividades docentes, à docência no ensino secundário e à administração da escola.

---

<sup>63</sup> A escola graduada, segundo SOUZA (2004, p. 144): “fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.”

Embora alguns especialistas em História da Educação como Louro (1997b, p. 88-109) e Villela (2010, p. 119-131) considerem que o aumento da presença feminina e a expansão do ensino para os grupos menos abastados da sociedade não tenham relação direta entre a desvalorização na remuneração recebida pelos docentes no magistério primário, especialmente para a professora, é importante destacar que esta baixa nos salários coincide com a feminização do magistério infantil e da tentativa de expandir a oferta do ensino aos setores populares.

Ainda que não seja um fator direto, concomitante ao desenvolvimento destes processos, é impossível não relacionar que os homens ao deixarem gradativamente o ensino primário em busca de outras opções laborais que lhes redesses melhores ganhos, justamente neste momento, vai permitir que as representações acerca do magistério primário após o início da inserção feminina e da expansão da educação escolarizada entre os diversos grupos sociais sejam elementos que contribuem para construção do magistério primário como especialidade docente feminina, como uma carreira para mulheres já que muitas destas não tinham o trabalho como função mantenedora do lar, do sustento da família, mas como uma atividade complementar.

Concomitante a este processo cresciam também os discursos que visavam demarcar a presença feminina como mais favorável ao ensino infantil, falas que reforçavam que as mulheres teriam predicados que as qualificavam atuar no ensino primário em melhor condição que os homens. Entre estas falas a do presidente do Estado Parahyba em 1911 é bastante contundente acerca destas mudanças:

Tem sido sempre muito notavel a diferença de matricula entre os alumnos dos dois sexos, que cursam a Escola Normal: a do sexo feminino é sensivelmente superior á do outro sexo. Assim é provavel que, no decurso de alguns annos, esteja o magistério primario exercido somente por mulheres. Penso que isso redundará em beneficio da educação infantil, porque na opinião de alguns especialistas, a mulher possui melhores predicados para o desempenho dessa melindrosa profissão<sup>64</sup>.

O conteúdo deste relatório ao apontar que não só numericamente o magistério infantil na frequência apresentada pelas mulheres a Escola Normal indicava uma tendência de feminização deste ofício, mas ao destacar também que para o então presidente isso seria muito proveitoso na educação escolar de acordo

---

<sup>64</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1911, Dr. João Machado, p. 19. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

com a sua concordância à “opinião de alguns especialistas”, evidencia que a visibilidade e dizibilidade das mulheres no ensino primário foram resultados de saberes instituídos sobre a educação infantil e a mulher, que constroem uma espacialidade docente feminina para o magistério primário.

Entre estes saberes, a ciência médica que passara a se dedicar as práticas higiênicas dentro do espaço escolar incorporara dos cuidados e da atenção das mães aos filhos a experiência que a professora passaria a ter no ensino das crianças. O desenvolvimento das disciplinas como a Psicologia, a Puericultura e Higiene (Escolares. **Revista Evolução**. Novembro./ 1931, ANO I, Num. 1, p. 11-13) que passaram a integrar o currículo das escolas normais faziam uma integração entre as novas exigências da educação primária que passara a ver o ensino das crianças de forma integral (intelecto, corpo e moral), com as características até então ditas como tipicamente femininas, a paciência, o afeto, os cuidados e a vigilância.

Nesta integração percebe-se a professora como mais paciente, afetuosa e cuidadora do corpo infantil do que o professor, ela não estaria apenas munida dos conhecimentos necessários aprendidos na escola normal, mas também da sua vocação natural de mãe e cuidadora o que tornaria o exercício do magistério mais adequado com o que preconizava a psicologia moderna aplicada ao ensino primário, com o método de ensino moderno, intuitivo e que passava a considerar os sentimentos dos educandos, suas emoções, percepções e estágio de desenvolvimento por idade na aprendizagem desenvolvida dentro do espaço escolar, se “ocupava da educação, da higiene, do desenvolvimento físico, moral e intelectual dos pequenos seres por meio de regras e exercícios de acordo com a sua idade” (Maria Palmeira. Cientista e Educadora. **EVOLUÇÃO-JORNAL**, Domingo, 16 de setembro de 1934, Campina Grande – Estado da Paraíba, p. 2).

O médico ao buscar ser um aliado da mãe na educação dos seus filhos intervindo na educação desenvolvida nos lares e nas escolas, seria também um aliado da mãe-professora, esta ao ser influenciada pelos saberes médico-higienistas se reportava a sua função social de mãe, atuando não só pelo teor biológico da função, mas também como mãe espiritual, capaz de moralizar e educar as crianças garantindo a formação do futuro cidadão saudável e atento aos preceitos civis.

A remodelação dos espaços públicos e privados, com a presença do Estado buscando intervir na vida das pessoas, fez com que a saúde e a educação se tornassem alvos de políticas públicas, o que permitia estender a ação estatal sobre

os lares, as casas e as escolas. A mulher como agente imediato da educação infantil, tanto nos lares como nas escolas, teria que educar as crianças para reconhecerem a necessidade das práticas médico-higienistas e a autoridade do médico, conforme expressou o médico campinense Antonio Pereira de Almeida, em 1932, no artigo intitulado **Educação Doméstica**:

O medico, além de vigia tutelar da saúde e protetor dos que soffrem contra a doença, é paternal, suasorio e convicente, não só pelo que pratica senão também pela ternura como fala e aconselha. A criança educada é normalmente desenvolvida a elle logo se acamarada, o sympathisa. É bem lastimável que o numero dessas seja pequeno, se bem que todas as mães, em geral, embalem o desejo de ter nos filhos primores de educação. Faltam-lhes os necessários conhecimentos da arte, tão espinhosa e delicada, quão grandiosa e sublime (Antonio de Almeida. Educação domestica. **Revista Evolução**. ANNO I, Nº 5, janeiro./1932, p. 26).

Percebe-se que mesmo sendo descritas como naturalmente vocacionadas para a educação das crianças as mulheres teriam que ser conhecedoras de como deveria educar e cuidar dos seus filhos a partir do parâmetro moderno da ciência médica, para isso, passariam a ser informadas pelo médico, quem de direito deteria os conhecimentos e legitimidade para intervir na educação doméstica e, por conseguinte, na educação escolarizada, já que nesta o estereótipo da mãe-cuidadora ajudava a significar a profissão docente.

Os saberes político-pedagógicos que instituíram a escola primária à luz do ideário moderno, reconheceram na mãe-professora a representação ideal para significar a educação das crianças, “o primeiro banco da escola são os joelhos da mãe [...] Vem depois a Escola que é “o complemento do lar” (A cooperação dos paes e professores na formação dos caracteres infantis. **Revista Evolução**. Set./ 1931, ANO I, Num. 1, p. 18).

Além do afeto necessário ao desenvolvimento da criança e tão associado à mãe-professora, conforme já descrevemos anteriormente, a horizontalização das relações sociais verificadas com o desenvolvimento do regime republicano<sup>65</sup>, do civismo, da valorização do trabalho livre e da sociabilidade burguesa, bem como da maior presença feminina no espaço público, influenciou na configuração das relações na

---

<sup>65</sup> A crescente participação feminina na sociedade, através da esfera pública, principalmente via escolarização, colocou a sociedade patriarcal frente a questões da falência da suposta superioridade intelectual masculina sobre o feminino, isto revelou uma ameaça da verticalidade e hierarquia das relações entre homens e mulheres, sendo traduzindo por um processo de horizontalização dos costumes. Para um aprofundamento acerca da horizontalização das relações sociais no advento da República no Brasil, confira ALBUQUERQUE JUNIOR (2013, p. 38-39).

escola, pois educar para atender a estas mudanças nas relações sociais exigia um ensino e um método que permitisse o questionamento, a participação das crianças, um deslocamento da centralidade no professor para o ensino e aprendizagem do aluno.

Os discursos sobre as mulheres neste processo mostravam-nas mais direcionadas para este fim do que os homens, sobretudo no ensino primário, supostamente flexíveis, aptas para lidar com esta mudança na prática educativa, com a pretendida ruptura entre o ensino tradicional com o seu método instrucional, que exigia um professor autoritário e centralizador do saber, para um ensino moderno, intuitivo, baseado na concepção da educação como formação que

permitia aproveitar as manifestações espontâneas do educando e despertar sua vida psíquica [...] Visualizando a criança, que não é o homem em miniatura, em seu modo especial de ver, sentir e aprender (Maria Palmeira. Cientista e Educadora. **EVOLUÇÃO-JORNAL**, Domingo, 16 de setembro de 1934, Campina Grande – Estado da Paraíba, p. 2).

Contraditoriamente, quando os espaços e os tempos escolares passam a ser racionalizados com o estabelecimento do ensino divididos em dois turnos, a criação das classes seriadas, em detrimento das cadeiras isoladas de ensino, o crescimento da hierarquização das funções escolares, foi que a presença feminina começou a integrar e constituir a identidade do magistério no ensino primário. Este ambíguo encaminhamento da cientificidade na prática docente em que o discurso de modernização do ensino primário incorporava as práticas cotidianas da mãe-cuidadora, mãe-professora e mãe-regeneradora, respectivamente, tendo a maternidade como afeto/vigilância, educação e moralização, definiu o espaço escolar cada vez mais enquanto um espaço disciplinar, já que para tornar inteligíveis elementos das práticas cotidianas das mães, quando estas passam a compor a paisagem da educação moderna, a serem convocadas a participarem da modernização da sociedade, foi necessário traduzir o universo feminino na linguagem moderna da ciência, elegendo a mulher como educadora nata da infância e estabelecendo a espacialidade docente moderna no ensino primário como feminina.

O espaço escolar passa a ser visto e dito como a “casa ideal”, capaz de formar o cidadão ideal, sendo o espaço que reproduzia a vocação natural das mulheres, ele será revestido da moralidade, da vigilância e do controle dos corpos

infantis e adultos que circulam na escola. Os homens continuaram pensando e controlando a escola, por meio do currículo e das atividades docentes nas graduações superiores ao ensino primário, no entanto, a concorrência feminina ao assumir a docência no ensino primário e tomarem a Escola Normal conformaria cada vez mais o imaginário da escola como uma instituição atravessada pelos gêneros, onde elas executam as atividades e eles intentam comandar.

As identidades por serem elaboradas pelos movimentos que engendram territórios e espaços de maneira relacional entre o que é comum a uma pessoa, um grupo e/ou uma sociedade, passam a encontrar nas fronteiras que as separam *das outras* pontos para as suas próprias definições. Assim, buscou-se fazer das diferenças femininas usos produtivos, inclusive as próprias mulheres como agentes das mudanças na educação fizeram das características atribuídas ao espaço escolar compreendido pela institucionalização da escola primária uma espacialidade docente que passou a dizer muito sobre elas, uma espacialidade docente moderna que aos poucos foi se constituindo como avessa a presença masculina.

### CAPÍTULO III

#### **ESPAÇOS ESCOLARES E NOVOS SABERES: ENTRE O AVESSO E O MODERNO NA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL CAMPINENSE**

Em Campina Grande, desde as condições de surgimento das primeiras ideias sobre a necessidade de se construir escolas que imprimissem uma educação moderna, a elite política e intelectual ressentia-se da falta de um moderno prédio escolar que fosse destinado para este fim. As experiências que a cidade começou a vivenciar a partir das mudanças ocasionadas pelo aumento populacional, pela circulação e atração de pessoas, creditadas ao desenvolvimento do comércio local, especialmente o comércio de algodão e o desenvolvimento dos meios de comunicação, como os jornais e revistas, bem como das ideias higienistas, pedagógicas e a disseminação do parâmetro cívico-militar, puseram o espaço onde a educação primária deveria acontecer no centro de questionamentos.

A primeira tentativa de levar a termo a escola enquanto espaço especificamente pensado para desenvolver o ensino das crianças e da juventude campinenses em oposição aos espaços de improvisado das casas-escolas, dos espaços insalubres e sem mobiliário pedagogicamente apropriado, fora gestada ainda no final do século XIX. Em 1891, “lançaram-se os fundamentos do primeiro edifício destinado no Estado ao funcionamento das escolas primárias existentes na sede” (ALMEIDA, 1962, p. 313) do município, obra que teve início nos primeiros anos da República, durante o governo do intendente Cristiano Lauritzen<sup>66</sup>, que ao

---

<sup>66</sup> Nascido na Jutlândia, pequena península da Dinamarca, em 1847, Cristiano Lauritzen aportou no Brasil, em Recife, aos 21 anos. Chegou em Campina Grande quando ainda por volta de 1880. Em 1883 casou-se com a senhora Elvira Cavalcanti, filha do comerciante Alexandrino Cavalcanti, então Presidente da Câmara Municipal de Vereadores, com quem teve dez filhos. Lauritzen, enquanto habitante de Campina Grande, dedicou sua vida na busca do estabelecimento do progresso ao Município. Foi prefeito municipal durante 19 anos ininterruptos e à ele é creditada a chegada do primeiro trem a Campina Grande, fazendo com que a cidade fosse o ponto final da ferrovia Great Western, marco histórico para o desenvolvimento econômico da região. Faleceu em 1923, ainda exercendo o mandato de Prefeito de Campina Grande. Após sua morte, seu filho Ernani Lauritzen fora nomeado pelo governador Solon de Lucena para sucedê-lo à frente da Prefeitura Municipal, de 1924 até o ano de 1928 (Site: Blog Retalhos Históricos de Campina Grande. Disponível em: <http://cgretalhos.blogspot.com.br/2009/09/cristiano-lauritzen.html#.V-IOa3frIU>).

deixar o cargo de governante do município de Campina Grande, em 1892, não conseguira terminar a construção do prédio escolar.

No entanto, a tentativa de concretizar a modernização do espaço escolar voltado para a educação primária em Campina Grande, inicialmente pensada por Lauritzen e os seus correligionários, não chegou a atingir o objetivo que se propunha, já que terminada a construção do prédio, em 1900, este espaço fora desviado da função previamente estabelecida para servir como sede de uma agremiação que possuía entre outras finalidades a de servir à instrução secundária, o Grêmio de Instrução Campina-grandense<sup>67</sup>, todavia não se tornara uma instituição que tivera como fim exclusivo a educação primária nos moldes do ensino moderno, para além das aulas de ler, escrever e contar, e sim um espaço destinado a fins diversos, desde salões para reunião de cunho político à espaço de lazer das elites intelectuais locais e “casa de ensino secundário”.

O prédio tinha sido iniciativa da primeira Intendência, presidida por Cristiano Lauritzen [...]. Nêle investiram os intendentes os seus vencimentos durante dois anos incompletos. Destinava-se à localização das escolas públicas da cidade. Com a perda do mandato, não suspendeu Cristiano os trabalhos. Continuou-os à sua custa e com a ajuda de amigos. Era praticamente o dono do prédio, não para si, mas para uso das crianças das escolas (ALMEIDA, 1962, p. 331).

Por ocasião de ter sido o tesoureiro do “Grêmio de Instrução”, Lauritzen percebendo a falta de espaço para funcionamento desta agremiação e por pressão dos demais membros desta instituição, resolveu doar o prédio a municipalidade que ficara obrigada a concluí-lo. No entanto,

sentiu-se Cristiano Lauritzen constrangido, pois idealizara a obra para serventia das escolas primárias, localizadas em casas inconvenientes, e para teatro amadores (sic). Doía-lhe ver tomar destinação um pouco diferente, servir de casa de ensino secundário, em vez de primário, completamente abandonado (ALMEIDA, 1962, p. 331).

Ainda, segundo Almeida, o Grêmio de Instrução Campina-grandense, criado em 1899,

---

<sup>67</sup> O Grêmio de Instrução funcionou a princípio, durante o seu primeiro ano de fundação, na sacristia da Igreja-matriz de Nossa Senhora da Conceição, paróquia de Campina Grande (Cf. RIBEIRO, 1979, p. 140).

era uma sociedade, [...], de fins educativo, destinada ao melhoramento e aperfeiçoamento do meio social campinense, não só preparando jovens para os cursos superiores, senão também excitando vocações para algumas artes consideradas nobres (ALMEIDA, 1962, p. 327).

O “Grêmio de Instrução” funcionou neste prédio até o final do ano de 1901, quando realizados os exames e os alunos entraram em férias, a diretoria se reuniu a fim de avaliar a permanência e a saída de membros diretores e dos dedicados ao ensino, observando que muitos desses alegaram “motivos ponderáveis” para deixarem a agremiação e também pela escassez de

professôres idôneos na cidade que pudessem atender ao magistério no ensino secundário, resolveram dissolver a sociedade, fechar as portas do educandário, entregar o prédio à Prefeitura Municipal (ALMEIDA, 1962, p. 338).

O prédio da antiga Rua dos Armazéns, denominada oficialmente a partir de 1900 como Marquês do Herval, onde funcionara o grêmio, passou então a ser utilizado como sede de algumas cadeiras isoladas de ensino que funcionavam na cidade mantidas pelo poder público estadual, para apresentações teatrais, como cinema<sup>68</sup> e até como depósito de algodão.

Só aproximadamente, por volta da década de 1920, como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, que surgiram em Campina Grande as primeiras iniciativas de formação dos espaços escolares cuja finalidade específica seria educar as crianças mirando-se no parâmetro da pedagogia moderna, na divisão, especialização e racionalização dos espaços de ensino; mirando os preceitos da higiene; e incorporando os princípios do civismo.

Entre estas iniciativas estavam a criação do Instituto Pedagógico Campinense em 1919 e a inauguração do Grupo Escolar Solon de Lucena em 1924, ambos os estabelecimentos foram marcantes no processo de escolarização da sociedade campinense através da instauração de prédios com características higiênicas e pedagógicas adaptadas para o fim exclusivo de desenvolver a educação primária.

---

<sup>68</sup> O primeiro cinema de Campina Grande, fundado em 1909, funcionou no prédio do extinto Grêmio de Instrução Campina-grandense, quando no decorrer do mesmo ano da sua fundação apresentou um número reduzido de público obrigando-o a fechar as portas (Cf. FONTES, Welton Souto. Os cine-theatros em Campina Grande: sensibilidades e representações sociais nas três primeiras décadas do século XX. **Alpharrabios Revista do Curso de História**, Campina Grande-Pb, Vol. 2, Nº 1, 2008, p. 8. Disponível em <http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/v2n1.html>).

Os espaços escolares compreendidos pelo Instituto Pedagógico e o Grupo Escolar Solon de Lucena foram pensados exclusivamente para a finalidade de educar corpos e mentes em formação, capazes de lidarem com as configurações política republicana democrática, econômica capitalista e com o desenvolvimento da consciência cívica em curso no país, que ganharam visibilidade e dizibilidade em Campina Grande.

No entanto, escolhemos como lócus da nossa análise neste capítulo o Instituto Pedagógico, esta escolha se deve a grande importância, longevidade e, sobretudo, abrangência que teve o estabelecimento escolar dentro da sociedade campinense<sup>69</sup>.

Embora o Grupo Escolar Solon de Lucena tenha revelado um modelo público moderno de ensino para as crianças campinenses, esta instituição não conseguiu ao longo dos anos que se manteve em funcionamento plasmar sua organização escolar de modo a produzir em abundância “documentos”, arquivos, enunciados, imagens e memórias que tornassem possíveis consubstanciar a cultura escolar desenvolvida por ela durante o período que escolhemos para nossa investigação<sup>70</sup>, 1920 a 1932.

Por outro lado, o Instituto Pedagógico conseguiu com bastante êxito romper com as barreiras do silêncio que o tempo e o espaço muitas vezes criam e enclausuram o passado, de modo que suas memórias ficaram inscritas ao longo do tempo, resultando em camadas discursivas que o constitui como um espaço moderno, uma experiência moderna, e logo uma “fissura no silêncio”<sup>71</sup>, através da

---

<sup>69</sup> Fundado em 1919, o Instituto Pedagógico funcionou até 1943 com esta denominação, quando passou a denominar-se Ginásio Alfredo Dantas ao ser criado o Curso Ginásial reconhecido oficialmente pela Portaria Ministerial nº 305 de 25/05/1943. O instituto, portanto, esteve em funcionamento por vinte quatro anos, vindo a mudar a configuração que assumiu durante estes anos sob direção do Ten. Alfredo Dantas só a partir de 1945 quando fora adquirido pelo Prof. Severino Lopez Loureiro (Memorial Colégio Alfredo Dantas, disponível em: <http://www.alfredodantas.com.br/portal/noticias/memorial-85-anos>).

<sup>70</sup> Existe a dissertação de Mestrado em Educação/UFPB, intitulada “Grupo Escolar Sólón de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande-PB (1924-1937)”, da historiadora da educação campinense Vivia de Melo Silva. Neste trabalho a pesquisadora ao tratar da chegada do primeiro grupo escolar na cidade, enfocou apenas o seu processo de implantação, arquitetura e festas escolares, sem adentrar sobre muitos aspectos da cultura escolar do Grupo Escolar Sólón de Lucena, devido aos limites impostos pela documentação existente sobre o período investigado.

<sup>71</sup> Tomamos a expressão “fissura no silêncio” neste texto na acepção apresentada por Albuquerque Júnior (2002, p. 7), quando o mesmo fez uma análise do conceito de experiência presente nos escritos de Michel Foucault. Segundo Albuquerque Júnior, a experiência para Foucault seria uma fissura no silêncio decorrente de descontinuidades, cortes, deslocamentos, estrias, por meio das quais seria possível interrogar o passado, constituir um objeto histórico.

qual é possível compreendermos como ocorreu a materialidade dos discursos que sobre os quais discorreremos nos dois primeiros capítulos deste estudo dissertativo.

Neste capítulo, tratamos da urdidura discursiva que deu visibilidade a este processo e como ele esteve ligado intrinsecamente ao desejo de materialização de práticas ditas como modernas, por estarem em consonância com uma maior inserção do rigor científico no processo educativo e sua positividade, bem como do acolhimento do novo, da ruptura com o modelo instrucional de ensino, desenvolvido a partir da experiência desse espaço escolar em Campina Grande.

Assim, intentamos abordar a função formativa do instituto apontando como os saberes médico-higienistas, político-pedagógicos e cívico-militares o tornar viável, bem como demonstrar de que modo a mudança do modelo instrucional compreendido pela casa-escola/cadeira isolada de ensino para o modelo grupo escolar verificada através da criação dessa instituição contribuiu para maior hierarquização, complexidade e compartimentação das atividades ligadas ao ensino primário, o avanço da escolarização da infância e o aumento da inserção das mulheres nas escolas, como professoras.

Por isso, ao tratarmos desta mudança discorreremos, brevemente, também sobre o modelo casa-escola e seu agente de ensino, o mestre-escola, a fim de marcarmos a passagem deste modelo para o modelo grupo escolar, personificado pelo Instituto Pedagógico Campinense, objetivando estabelecer um contraste entre a materialidade dos dois modelos em Campina Grande.

Nesse sentido, temos adiante a tarefa de responder as seguintes questões:

- Como se deu a função formativa do Instituto Pedagógico enquanto espaço especificamente elaborado para desenvolver práticas educativas modernas à infância campinense?

- Quais saberes que tornaram estas práticas educativas viáveis, conferiram legitimidade e circunscreveram a posição para o Instituto Pedagógico de espaço escolar mais adequado do que as casas escolas de ensino dentro da sociedade campinense das décadas de 1920 e 1930?

Utilizamos na construção deste capítulo a análise de periódicos locais, destacadamente a Revista Evolução e o Jornal-Evolução, dos livros de memórias e textos de alguns cronistas, além de bibliografias historiográficas direcionadas a temática em questão.

### **3.1. Quando a casa era a escola, mas a escola não era a casa: a casa-escola, o mestre-escola e a instrução das crianças.**

Durante muito tempo o desenvolvimento da educação escolar no Brasil ocorreu dentro do espaço compreendido pela casa, pela proximidade das relações da vida privada, da domesticidade do lar, onde os mestres buscavam instruir as crianças. Em suas próprias casas, em casas alugadas ou na casa dos alunos, os mestres realizavam o ensino de uma maneira muito peculiar às relações inerentes a sociabilidade patriarcal, à conformação da educação como uma instrução rígida, pouco maleável e marcada pelo controle permanente das atividades educativas.

A casa-escola foi um modelo espacial que refletiu as condições da educação voltadas para a manutenção de uma sociedade fragmentada, cuja família e os elementos da vida privada sobrepujam-se aos da vida pública. Educar pela casa-escola significava a manutenção da tradição, dos costumes e da erudição, um ensino literário e marcado pela pouca interação entre o mestre e os alunos, pois aquele detinha todo o conhecimento e controle das atividades educativas, enquanto os segundos recebiam os conhecimentos e os internalizavam.

A escola-escola na acepção deste modelo era um espaço disperso, sem controle do tempo nas práticas educativas, com pouca racionalização das atividades de ensino e centrado na figura solitária do mestre-escola, voltada para o acúmulo de conhecimentos, para uma cultura pautada em exercícios mnemônicos, uma erudição que pouco se aplicava às exigências laborais e as relações sociais que se desenvolviam no início do século XX.

Representativa do ensino tradicional e conservador, ainda fortemente influenciado pela moral religiosa, a casa-escola era valorizada na sociedade patriarcal do Império, justamente porque vivia-se um período fortemente caracterizado por relações pessoalizadas e pela cultura agrária, rural, composta por senhores donos de áreas extensas de terras sobre as quais exerciam seus domínios sob trabalhadores que viviam os resquícios do trabalho compulsório e sob uma família extensa, o que não demandava uma preocupação com a educação que viesse formar homens e mulheres para o mundo do trabalho, muito menos para questionar ou intervir veemente na ordem social.

O agente principal no modelo casa-escola era justamente o mestre-escola, em sua maioria homens, que se dedicava ao ensino de maneira autônoma, pois

atuava sob precário controle do Estado<sup>72</sup>. Ele fora agente fundamental na produção do conhecimento instrucional até aproximadamente a passagem do século XIX para o XX, imprimindo uma prática educativa artesanal aprendida com o exemplo dos seus mestres, que contrastava com

o trabalho pedagógico dos professores nos grupos escolares que perdeu, gradualmente, seu caráter artesanal, para incorporar o espírito do industrialismo, mesmo que a prática pedagógica tenha conservado certa nostalgia da formação artesanal (PINHEIRO, 2002, p. 9).

Com as transformações sociopolíticas que puseram fim à escravidão, a mudança de regime político imperial para o republicano e a valorização dos espaços urbanos, bem como da emergência de práticas capitalistas ligadas ao comércio agrário-exportador e a busca pelo desenvolvimento de uma indústria nacional, o questionamento ao ensino desenvolvido na casa-escola teve como argumento a defesa de uma educação escolar cujo espaço refletisse estas mudanças, seria um espaço especializado para atender a formação do homem capaz de lidar com as novas transformações sociopolíticas.

Por isso, a partir do século XX este modelo começou a ser combatido pelos discursos oficiais dos governos e por representantes civis que desejavam impregnar a sociedade brasileira da marca “ordem e progresso”, disseminando a ideia de que para atingir tal feito deveria ser construídos grupos escolares, um modelo que seria ideal para o ensino primário.

Na Paraíba este combate contra o modelo casa-escola se dava mais por um discurso que produzia pouco efeito na prática, sobretudo para a escola pública, dadas as dificuldades de implementar mudanças materiais significativas na escola, mas construía um imaginário modernizador acerca das práticas educativas ao passo que aos poucos deixava de conviver com o modelo casa-escola.

Pinheiro (2002, p. 123-124) descreve que esta situação na Paraíba perdurou por um longo período:

foram identificados, ao longo do processo de expansão dos grupos escolares, dois momentos, que apresentam características particulares. O primeiro, considerado um período de “passagem”, vai de 1916 a 1929 e

<sup>72</sup> O funcionamento de cadeiras isoladas em casas alugadas perdurou por muitos anos na Parahyba do Norte. Na verdade, os prédios escolares só passaram a pertencer ao patrimônio público a partir do momento em que o modelo de organização escolar das cadeiras isoladas foi sendo substancialmente modificado e substituído pelo modelo dos grupos escolares (PINHEIRO, 2002, p. 75).

caracteriza-se pela coexistência de dois modelos de organização escolar [...]. O segundo momento teve início a partir de 1930, quando o modelo de organização escolar caracterizado pelos grupos escolares passou a predominar.

Em Campina Grande, o mestre-escola tal como em algumas outras localidades do país desempenhara papel importante, apesar das críticas acerca da organização do ensino e do papel do professor nas casas-escolas, estes foram responsáveis por iniciar os estudos de grande parcela da sociedade até então, de modo que o seu descrédito não poderia ser súbito, mas gradual, à medida que outras gerações fossem entrando em contato com outro modelo diferente de ensino, como as escolas graduadas.

Ademais, a importante função de educar desempenhada pelo modelo casa-escola/mestre-escola perdurou na cidade de Campina Grande até aproximadamente a primeira metade da década de 1930, quando o Instituto Pedagógico Campinense já havia criado a Escola Normal João Pessoa dedicada à formação de normando/as e expande as matrículas do ensino primário, haja vista que a escola normal deveria atender a um espaço de aplicação, de laboratório para a aprendizagem das “professorandas”.

Criada em 1928, a Escola Normal João Pessoa formara sua primeira turma de normalista em 1932, porém seu aparecimento significou o aprofundamento ainda mais das questões sobre a especialização do ensino a qual os mestres-escolas não se adequavam, pondo em relevo o uso da técnica e de um conjunto de normas e práticas (higienistas, pedagógicas e cívicas) no desenvolvimento da educação infantil, bem como de ordem econômica na formação de professores, pois

O curso normal, fundado em 1928, tem o nome de “João Pessôa”, homenagem ao insigne brasileiro. Oficializando o referido curso, o inesquecível parahybano, prestou um grande benefício não só ao “Instituto Pedagógico”, como principalmente a Campina Grande que já pode diplomar suas filhas sem as despesas enormes que acarretavam com a educação na capital (Brasil Novo, 1931, p. 6).

Junto a este processo, temos também durante a primeira metade de 1930 o surgimento de escolas confessionais, o Colégio Imaculada Conceição e o Colégio

Diocesano Pio XI<sup>73</sup>, a primeira dedicada exclusivamente ao ensino das meninas, enquanto o segundo ao ensino de meninos.

As transformações no ensino infantil campinense propostas por estes novos espaços escolares que se juntaram ao Instituto Pedagógico e as suas escolas anexas, como o Grupo Modelo voltado para o ensino primário que servia de escola de aplicação para as estudantes da Escola Normal João Pessoa e a própria escola normal, justamente por esta ser um espaço de formação de especialistas em ensino infantil, se tornariam vitrine do modelo moderno de educação das crianças na cidade, e passaram a concorrer de forma veemente com o modelo casa-escola e o seu agente de ensino, o mestre-escola<sup>74</sup>.

No entanto, tais estabelecimentos escolares não atenderiam a demanda crescente de educandos/as da cidade e região, sobretudo porque não eram todos que poderiam pagar as mensalidades do ensino nestas instituições, apenas uma pequena parcela da sociedade, restando aos demais segmentos sociais contarem com uma estrutura mais simples de ensino, ainda caracterizada pela aprendizagem quase exclusiva da leitura e escrita, cujo centro espacial da aprendizagem era a casa e o agente principal da educação o mestre-escola.

Segundo Silva (2010, p. 53),

o momento histórico vivido por Campina Grande de 1919 a 1945, apesar de dispor de vários educandários pela cidade, produz descontinuidades na sua vivência educacional. Ao passo que existiam colégios bem equipados, confessionais ou não, é bastante comum observar discursos de pessoas que não conseguiram frequentar uma educação institucionalizada. Por diversas razões, muitas pessoas não tinham acesso à educação privada, tendo que aprender as primeiras letras através dos mestres-escola [...]. A questão financeira contribuía muito para que muitos alunos não dessem continuidade aos estudos [...].

Desde 1924 a cidade já passava a contar com o Grupo Escolar Solon de Lucena, que embora fosse uma instituição pública estadual, não atenderia

---

<sup>73</sup> Em de 01 de março de 1931 foi inaugurado o “Colégio Imaculada Conceição” (Colégio das Damas), no Lado do Rosário (atual Praça da Bandeira), sob a direção das Religiosas da Instrução Cristã; graças aos esforços dos padres João Borges e José Tibúrcio de Miranda. Enquanto o “Colégio Diocesano Pio XI” fora fundado em 07 de abril 1931, funcionando no consistório da Igreja Matriz (Catedral). Teve como primeiro diretor o padre Antônio Costa (SILVA FILHO, 2005, p. 146-147).

<sup>74</sup> Em 1932 deixaram de funcionar o “Colégio São José” e o “Instituto Olavo Bilac”, respectivamente dirigidos pelos professores Clementino Procópio e Mauro Luna. Estes estabelecimentos escolares funcionavam seguindo o modelo casa-escola e foram emblemáticos do ensino tradicional na cidade, seus diretores ficaram conhecidos como mestres-escolas: Clementino Procópio como “o decano dos mestres campinenses” e Mauro Luna como seu discípulo (Cf. ALMEIDA, 1962). Foi justamente em 1932 que a primeira turma de normalista da Escola Normal João Pessoa realizou sua formatura.

satisfatoriamente a demanda do número de crianças, pois oferecia poucas vagas, conforme verificamos no primeiro capítulo desta dissertação. Assim, o reconhecimento do trabalho do mestre-escola se justificava em uma sociedade, que entre outros fatores, era

formada por um número expressivo de analfabetos, na qual o saber letrado mínimo era garantia na participação do processo eleitoral e esta educação escolar estava praticamente voltada para os filhos das elites e das camadas intermediárias. No século XX, principalmente pós 30, quando os discursos em torno da educação passaram a ocupar espaço significativo dentro da nova concepção de Estado, de sociedade, de democracia, o reconhecimento e a permanência do mestre-escola passaram a significar que o Estado [e sociedade]<sup>75</sup> não havia rompido com o passado, mas sim que passado/presente se relacionavam de forma conflituosa na composição da nova sociedade (INÁCIO, 2005, p. 20-21).

A seguir destacamos uma descrição física e da organização do ensino na casa-escola do professor Clementino Procópio<sup>76</sup>, afamado mestre-escola que atuara na cidade de Campina Grande:

O mobiliário escolar se compunha de uns bancos de madeira para grupos de cinco ou mais alunos conforme a frequência. Num dos cantos lá do fundo estava uma jarra com água e alguns copos de flandres. A classe mais adiantada ficava sentada diante de uma mesa larga e comprida onde fazíamos nossos trabalhos de escrita logo que chegávamos. O professor sentava a sua cabeceira, pondo diante de si a palmatória e a pedra que os meninos licença e se metia na mata, nos fundos da casa. Somente quando voltava aquele é que outro apanhava a licença, evitando dessa forma que dois ou mais fossem ao menos juntos (SENA, 1999, p. 39-40).

O trecho acima, em que pese todo o reconhecimento que o mestre Clementino Procópio passaria a ter na sociedade campinense desde aquela época, o que o tornou conhecido como o “decano dos mestres campinenses”, demonstra uma estrutura escolar em descompasso com as transformações experimentadas pela cidade durante as décadas de 1920 e 1930.

---

<sup>75</sup> Grifo nosso.

<sup>76</sup> Clementino Gomes Procópio nasceu em 03 de março de 1855 em Bom Jardim-PE, filho de Lourenço Gomes Procópio e Maria Francisca de Brito, falecendo em Campina Grande-PB a 27 de maio de 1935. Estudou no Seminário de Olinda-PE por volta 1870, mas não seguiu a carreira eclesiástica, abandonando o Seminário em 1874. Veio para Campina Grande no ano de 1877, acossado pela seca que atingiu a cidade de Batalhão (atual Taperoá-PB), onde residira por pouco tempo após ter deixado sua cidade natal. Como professor, prestou serviços à cidade por mais de trinta anos e fundou o “Colégio São José”. Foi membro do Partido Conservador. Exerceu também o jornalismo político, acanhado pelo provincianismo em que viveu. Atualmente, existe no Centro de Campina Grande-PB uma praça, que recebe o seu nome e no bairro São José o Grupo Escolar Clementino Procópio, fundado em 1937 (Memorial Urbano de Campina Grande, 1996, p. 73).

A organização simples, com “mobiliário formado por bancos de madeira para grupos de cinco ou mais alunos” negava preceitos modernos de higiene e individualização das crianças durante o processo educativo, segundo estes preceitos dever-se-ia evitar aglomerações com o objetivo de preservar a saúde dos educandos no contato com os demais, bem como preservar e estimular as individualidades dos educandos através de um ensino intuitivo, questionador, que começava com a elaboração de uma arquitetura do lugar, do ambiente de aprendizagem e se expandia para uma nova subjetividade docente, o professor formado pela escola normal.

O papel do professor, neste processo, tinha que ser bem diferente daquele que põe “diante de si a palmatória e a pedra” a fim de estabelecer um controle das atividades educativas; o seu método deveria ser suasório, convencer através da experimentação e comprovação de fatos a serem ensinados.

Portanto, a falta de organização espacial específica vista como espaço de improviso e não adequado ao ensino das crianças que a denominada casa-escola passará a ser caracterizada e combatida, reflete a mudança na concepção de educação, na maior especialização do ensino, com o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e o surgimento das escolas normais a fim de formar professores especialistas no ensino primário de acordo com o pensamento moderno acerca da educação escolar, que, todavia, conviverá com contradições enquanto o modelo grupo escolar não se torna preponderante na concorrência da oferta de ensino em Campina Grande.

### **3.2. O Instituto Pedagógico e a escolarização infantil: uma leitura possível sobre uma cartografia escolar moderna em Campina Grande.**

O Instituto Pedagógico, ao longo da sua existência, fora produto e produtor de enunciados sobre sua principal função na cidade de Campina Grande, educar para a modernidade (Cf. ANDRANDE, 2014). Estas tessituras discursivas que foram sendo compostas entre 1919, o ano da sua fundação, e o ano de 1932, ano que delimitamos como marco final da nossa investigação, atrelaram à escola a posição de instituição que conseguira no transcorrer dos anos romper com o modo de realizar a educação.

Porém, a partir da década de 1930 quando cresceram o número de publicações em Campina Grande, que tornou-se possível visualizar melhor o desenho elaborado acerca do instituto<sup>77</sup>, que forma e conteúdo ganhara a escola, que posição ocupara dentro do processo de escolarização desenvolvido na cidade e do Estado da Paraíba.

Abundavam os enunciados sobre o estabelecimento escolar. Em uma dessas publicações vinha estampado: *“Um estabelecimento de ensino que honra o Estado.”* (Brasil Novo, 1931, p. 6). Noutras:

*Desde o início, graças ao tenaz esforço do seu incansável diretor, conseguiu galgar a posição de destaque que hoje desfruta no meio local. (ANO I, Evolução-Jornal: Folha literária e humorística, Campina Grande, 17 de Junho de 1934, Num. 1, p. 1).*

*E o Instituto Pedagógico é um exemplo edificante de trabalho, cuja obra vem sendo realizada a golpes de extrema audácia, onde o Poder da Vontade se firmou com arrogância de montanhas. Empreendimento gigantesco, pentende de sacrifícios e renúncias, a sua direção, tem em alta conta a noção da responsabilidade assumida.” (ANO I, Evolução-Jornal: Folha literária e humorística, Campina Grande, 17 de Novembro de 1934, Num. VI, p. 2.).*

(...)

Diante de tais descrições, que marcam uma posição privilegiada na cidade, quais foram as particularidades que desenharam o instituto dentro da cartografia escolar campinense, diferindo o mesmo dos demais estabelecimentos escolares? Para começar a elucidar esta questão transcrevemos na íntegra o artigo publicado pelo jornal campinense Brasil Novo:

#### **Um estabelecimento de ensino que honra o Estado**

Dos poucos estabelecimentos de ensino que temos no interior do Estado, é o “Instituto Pedagógico” o melhor conceito e que cumpre rigorosamente os métodos de ensino mais modernos. Fundado em 1919, vem em constante progresso, quer no melhoramento de seu prédio e mobiliário, quer no aperfeiçoamento da instrução. Mantem os seguintes cursos; Normal, Commercial, Gymnasial, Militar, Primario e Infantil. Alem dos citados cursos,

<sup>77</sup> Conforme aponta Andrade (2014, p. 44), o instituto “teve sua imagem construída pelos diversos veículos jornalísticos, tanto de circulação estadual como aqueles que eram produzidos pela própria escola, como a Revista Evolução, o Evolução Jornal e o Jornal Comercio de Campina”, tais periódicos tinha intenso trânsito, sendo possível encontrar neles “artigos produzidos por interventores e professores/as, notícias, matérias políticas até poesias e relatos escritos pelos/as próprios/as alunos/as”. Porém nos detemos neste capítulo apenas nas duas primeiras publicações, a Revista e o Evolução Jornal.

mantem ainda as aulas de piano, costura, bordado, pintura, musica, flores e gymnastica, todas sob a direcção de competentes profissionaes. O internato funciona na própria residencia do director, gosando assim os internos de assistencia familiar. O externato remodelado a capricho e com todos os requisitos da hygiene escolar, offerece aos alumnos e professores, todo conforto necessario. Seus vastos salões em numero de dez, são bem arejados, illuminados e sufficientemente mobiliados. Entre os pavilhões que compõem o predio existe um grande pateo destinado ao recreio e aulas de instrucção physica. Nelle estão localizados os campos de Volleyball, Basket-ball e peteca, caixão de pulo, barra fixa e outros aparelhos de gymnastica. O Volley-ball é treinado com entusiasmo pelas normalistas e alumnos de outros cursos. O curso militar, destinado a preparar os jovens para a defesa da Patria, muito util tem sido aos campinenses, pois, centenas de moços têm obtido a caderneta militar de reservista, ficando assim aptos para exercerem empregos federaes e isentos do sorteio militar. O corpo docente do instituto é dos melhores do interior e é composto dos seguintes professores: tte. Alfredo Dantas, prof. Almeida Barreto, drs. Severino Cruz, José Tavares, Manoel Coutinho, Elpidio de Almeida, Octavio Amorim, João Tavares, Severino Pimentel, prof. Santiago, professoras Francisquinha, Herundina Campello, Queteria Campello, Cisenia Galvão, Esther Dantas. A parte militar está a cargo do instructor Moysés Araujo. O curso normal, fundado em 1928, tem o nome de “João Pessoa”, homenagem ao insigne brasileiro. Officializando o referido curso, o inesquecivel parahybano, prestou um grande beneficio não só ao “Instituto Pedagogico”, como principalmente a Campina Grande que já pode diplomar suas filhas sem as despesas enormes que acarretavam com a educação na capital. A Escola Normal “João Pessoa”, apesar da luta que sustentou para a sua equiparação, vae marchando em franco progresso e este anno prepara-se para diplomar a primeira turma de normalistas. E tudo isto, não ha negar, deve-se ao esforço e a benemerencia do tte. Alfredo Dantas grande abnegado pela alphabetisação dos filhos deste formoso rincão (1931, p. 6).

O artigo supracitado traz à baila características que localizam o Instituto Pedagógico como exemplo, “o melhor conceito” de estabelecimento escolar, configurando como o único no interior da Paraíba em consonância com o que havia de mais moderno em termos de método de ensino, de requisitos da hygiene escolar e oferecendo a educação física e o curso militar.

Tal maneira de ver e dizer a educação praticada pelo instituto propõe uma ruptura com o velho modelo de ensino escolar meramente instrucional e põe em revelo a escola como território do progresso, lugar de acolhimento do novo, mas também de propositura destas mudanças no processo educacional.

O espaço escolar, descrito anteriormente, se destacava pelos vastos salões em número de dez, devidamente apropriados para o modelo educacional que levasse em consideração a integralidade dos indivíduos, a ideia de educação como formação, como aprimoramento não só das capacidades intelectuais, mas também do modelamento do físico e da moral.

Para cumprir estes requisitos o instituto precisou investir numa organização escolar que refletiria a integralidade a ser considerada no ato de educar, isso prescindia de um prédio dotado de materiais adequados e devidamente pensado, bem diferente do improvisado verificado nas escolas isoladas. Os espaços das salas “arejados, iluminados e suficientemente mobiliados”. As dependências do prédio escolar dispo de “grande pátio destinado ao recreio e aulas de instrução física”.

Todas as características mencionadas pelo Jornal Brasil Novo eram novidades que conferiam legitimidade e pioneirismo ao instituto, distinguindo-o das outras escolas particulares existentes na cidade. No entanto, este foi um processo que começou em 1924, apontando para o “constante progresso, quer no melhoramento de seu prédio e mobiliário, quer no aperfeiçoamento da instrução”.

Surgido em 1919, quando chegaram à cidade seus fundadores, o casal Ten. Alfredo Dantas Correia de Góes e a professora normalista, Ester de Azevedo, o estabelecimento que ganhara fama de ensino honrado no Estado da Paraíba, era inicialmente composto por duas cadeiras de ensino regidas pelo casal, oferecendo o curso primário e o preparatório para o secundário e recebia educandos de ambos os sexos.

Logo, embora a posição de destaque alcançada pelo instituto em 1931, quando o artigo publicado pelo Jornal Brasil Novo destaca a sua importância para a cidade de Campina Grande e para o estado da Paraíba, é possível perceber que tal tessitura fora resultado de uma construção no tempo, mais especificamente a partir de 1924.

Em maio de 1924, o educandário que funcionava na rua Barão do Abiaí, Centro da cidade, em um prédio ainda modesto e anexo a residência dos seus fundadores, fora “transferido para um novo prédio edificado, previamente, pelo mesmo educador, adaptado às condições higienicas e pedagogicas, situado a mesma rua, n. 327”. Assim,

Remodelado, dotado de mobiliário escolar, material didático e pedagógico, foram ampliados os cursos, fundados outros, profissionais.  
Em 1928, já então, declarado o “Instituto Pedagógico”, de “utilidade pública”, pelo Conselho Municipal local, atentas, não só às necessidades do ambiente, mas, ainda, à largueza de vistas do Prefeito de antanho, coronel

Ernani Lauritzen<sup>78</sup>, provido, como dissemos, de material escolar, de modo a preencher a finalidade, foram instalados, com as solenidades regulamentares, os novos cursos creados: - Normal, tecnico-Comercial, sendo, *in-locó*, designados pelos governos, Estadual e Federal, para fiscais dos cursos em apreço, o professor Mario Gomes Pereira de Souza, diretor que era, do Grupo Escolar “Solon de Lucena” e o dr. Lauro Candido Soares de Pinho, Fiscal, em função rotativa, do “Ensino Commercial”, com sede em Recife (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 7-8).

Outro feito, além da organização escolar sob outros moldes que diferiam da desenvolvida pelos educandários que existiam na cidade, apresentada pelo trecho acima e que particularizou o instituto, foi a criação de cursos profissionais, visando atender a necessidade crescente da urbe campinense.

A instalação dos novos cursos, que se somaram ao primário e secundário, tinha relação com o desenvolvimento das atividades comerciais e a difusão da sociabilidade urbana e burguesa. Escolarização e educação pelo trabalho tornava-se um lema do instituto, uma forma de educar que atendia ao meio, conforme expressara a letra do seu hino: “O Pedagógico é uma grande oficina/ Ao clarão da áurea luz do saber” (Hino do Instituto Pedagógico, DINOÁ, 1993a, p. 245).

Fruto também do desejo pelo novo e da maior inserção de cientificidade no processo educativo, a implantação dos cursos profissionalizantes, Técnico-Comercial e o Normal, agregou mais valor a esta instituição. Ao ser declarado de utilidade pública, a escola passou a ter o ensino desenvolvido por ela subvencionado, assim algumas matrículas poderiam atender a sociedade de maneira mais ampla e não apenas aos grupos mais abastados que podiam pagar, bem como representava o reconhecimento e a credibilidade do estabelecimento escolar.

Sendo alvo constante de inspeções escolares, quer seja de ensino, quer seja de higiene, o instituto expunha tais fiscalizações recheando as páginas da Revista Evolução e do Evolução-Jornal dos preceitos que orientavam as inspeções. As fiscalizações objetivavam atestar e validar a qualidade do ensino e das condições de higiene apresentadas pelo instituto, por isso apareciam frequentemente nas publicações produzidas pela escola. Tratava-se, possivelmente, de colocar a higiene

---

<sup>78</sup> Ernani Lauritzen nasceu em 05 de maio de 1889, filho do ex-prefeito Cristiano Lauritzen e de Elvira Cavalcanti, foi membro da Maçonaria, do Conselho Municipal em 1924, professor e jornalista, após a morte do seu pai fora nomeado pelo governador Solon de Lucena para sucedê-lo à frente da Prefeitura Municipal, de 1924 até o ano de 1928. Faleceu em 29 de novembro de 1955 (Site: Blog Retalhos Históricos de Campina Grande. Disponível em: <http://cgretalhos.blogspot.com.br/2009/09/cristiano-lauritzen.html#.V-IOa3frIU>).

do ambiente escolar, o método de ensino e a manutenção da ordem em evidência, ao demonstrar publicamente que cumpria com as normas de funcionamento para os estabelecimentos de ensino vigentes a época.

Esta recorrência chama atenção na Revista Evolução, entre os nove fascículos que tivemos acesso, diferentes pessoas estamparam a capa deste periódico. Porém, destacadamente, quase a metade destes fascículos trazia como capa fotos de autoridades responsáveis por realizarem fiscalizações às escolas da cidade: Dr. Arlindo Correia<sup>79</sup> “Diretor do Posto de Hygiene Profilaxia Rural desta cidade” (Janeiro/ 1932, ANO I, Num. 5, **Revista Evolução**, capa); Dr. Severino Cruz “Diretor da Higiene Municipal” (Fevereiro/ 1932, ANO I, Num. 6, **Revista Evolução**, capa); Prof. José Batista de Melo “Diretor do ensino primário do Estado” (Abril e Maio/ 1932, ANO I, Num. 8 e 9, **Revista Evolução**, capa)<sup>80</sup>.

Como resultado de uma relação entre saber e poder, o discurso científico que permeava o funcionamento do instituto, deveria ser exposto na “vitrine” das suas escrituras. Tão logo, as autoridades médicas, pedagógicas e políticas ocuparam centralidade no seu principal veículo de comunicação, propagação, circulação e vetor de ideias. Em comum entre estes agentes do discurso médico-higienistas e político-pedagógicos que ficaram marcados nas capas da Revista Evolução e circularam pelas escolas da cidade e do Estado com as suas fichas sanitárias ou de instrução, tinha o fato de todos eles terem sido professores, pelo menos um deles atuara no instituto<sup>81</sup>, ministrando aulas nos cursos secundário, Técnico-Comercial e Normal.

---

<sup>79</sup> Natural de Macéio-AL, nasceu poucos dias após o Golpe Republicano de 1889, cursou medicina na Faculdade do Rio de Janeiro na década de 1910, tendo concluído o curso em 1915. Em 1919 migrou para o Estado da Parahyba onde foi dirigir o Posto de Saúde de Umbuzeiro. Em 1923 mudou-se para Campina Grande-PB, onde tornou-se diretor do recém fundado Posto de Profilaxia Rural e Doenças Venéreas. Repartido depois em dois postos, o Dr. João Arlindo Correia ficou sob a direção do Posto de Profilaxia Rural, enquanto o Dr. Severino Cruz assumiu o Posto de Doenças Venéreas (AGRA, 2008, p. 152).

<sup>80</sup> Os demais fascículos trouxeram, respectivamente, como capa: Dr. Antenor Navarro “auxiliar do magno presidente João Pessoa” (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, capa); Getúlio Vargas (Outubro/ 1931, ANO I, Num. 2, **Revista Evolução**, capa); Professor Clementino Procópio, o decano dos mestres campinenses (Novembro/ 1931, ANO I, Num. 3, **Revista Evolução**, capa); Prefeito Lafaiete Cavalcanti (Dezembro/ 1931, ANO I, Num. 4, **Revista Evolução**, capa); Herotides Mathias de Oliveira, professoranda da Escola Normal João Pêssoa, anexa do Instituto Pedagógico (Março/ 1932, ANO I, Num. 7, **Revista Evolução**, capa).

<sup>81</sup> Segundo a Revista Evolução (Setembro, 1931, Nº 1, p. 16), o clínico Dr. Severino fora, respectivamente, docente e fiscal do governo junto à Escola Normal “João Pessoa”. Em matérias publicadas que dividiam uma mesma página, intituladas “Dr. Severino Cruz” e “Inspetor Batista Leite”, a Revista Evolução vinha agradecendo o primeiro pelos serviços prestados durante três anos consecutivos como fiscal do governo junto à Escola Normal e afirmando que o restituiria ao magistério no Instituto Pedagógico, enquanto na outra matéria, o periódico informava a nomeação

O instituto foi produto e produtor dos seus periódicos, por meio deles se escriturava e inscrevia a escola na cartografia escolar campinense, dava-se visibilidade ao papel exercido por ela dentro da cidade, aproximava interesses afins por parte de alguns dos seus colaboradores, trazia para o centro dos seus debates, sempre que possível as personalidades políticas notórias que podiam de alguma maneira agregar ao crescimento da instituição, demarcando e demonstrando que o jornal e a revista na época eram umas das poucas tecnologias capazes de aproximar pessoas e disseminar ideias pela cidade de Campina Grande.

Dentre os dois periódicos, a revista foi aquela que mais confirmara a função de uma tecnologia de representação do instituto sobre a cidade:

Como porta voz não só da cultura campinense, como mencionava seu redator [Manuel de Almeida Barreto], mas do próprio Instituto Pedagógico, a *Revista Evolução* era mais um fio que intercalava a escola às coisas da cidade. Posta como uma leitura “edificante” para os jovens campinenses, o periódico traz em seu editorial a preocupação em veicular “[...] o seio pletórico, que é o meio social de Campina Grande” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 1, 1931, p. 9). Seu interesse maior estava em “[...] fazer algo de útil e agradável a bem da comunhão intelectual da terra em que vivemos” (idem) (ANDRADE, 2014, p. 256).

Até aqui, neste texto, apresentamos o Instituto Pedagógico a partir dos diversos enunciados que deram visibilidade ao mesmo como instituição moderna e modernizadora da cidade de Campina Grande por meio do ensino que oferecia, de maneira mais geral.

Identificamos a escola como espaço singular, devido a sua organização de ensino constituir tanto uma elaboração formativa, que considerava a integralidade dos indivíduos (dimensão intelectual, física e moral) no processo educativo, quanto a arquitetura do lugar, o prédio escolar, que passara a refletir esta organização.

Além disso, a marca da profissionalização que colocara o instituto em posição destacada na cidade e no Estado, pois fora o primeiro estabelecimento escolar no interior paraibano a oferecer e diplomar em curso profissionalizante Técnico-Comercial, um empreendimento de vanguarda dos seus organizadores ao perceberem a vocação comercial da cidade.

E por último, a especificidade de ser uma das poucas escolas, que verificamos dentro do período compreendido pela nossa investigação, que

---

para o cargo do Prof. João Batista Leite, enaltecendo suas qualidades para a nova função e destacando também seu papel como professor na cidade.

conseguiu manter por um longo período publicações<sup>82</sup> responsáveis por estabelecer um diálogo intenso e positivo, no sentido científico do termo, com a cidade e o resto do mundo<sup>83</sup>.

Voltamo-nos agora para a segunda questão que move este capítulo. Quais saberes, especificamente, neste percurso trilhado pelo instituto, tornaram possível alcançar a posição de espaço escolar moderno no desenvolvimento de práticas educativas para a infância campinense em contraposição às casas escolas de ensino?

Certamente, a criação da Escola Normal João Pessoa contribuiu muito para a institucionalização do ensino infantil campinense, ela foi a vitrine, o laboratório, a oficina que remodelara pioneiramente o processo de escolarização na cidade. Como tal, representou o resultado de anseios da sociedade regional, por ter uma escola de formação de professores. Este era um reclame que se fazia há muito tempo:

[...] as professoras, em sua maioria, nascidas, creadas e tituladas na capital [João Pessoa], quando nomeadas para o interior, não se adaptam ao novo meio e dahi o numero assombroso de petições de licença que abarrotam a Secretaria de Estado e o desaproveitamento dos alumnos, desestimulados com essas interrupções, que, onerando os cofres públicos, trazem a desorganização das escolas, confiadas, quasi sempre, por fôrça das circunstancias, a substitutos leigos, sem a conveniente preparação technica.<sup>84</sup>

<sup>82</sup> Além do Instituto Pedagógico, a única outra escola que possuía publicações diretamente relacionadas com a função educativa em Campina Grande, fora o Instituto Olavo Bilac, pertencente ao prof. Mauro Luna. O jornal O Clarão foi um periódico de curta duração, sendo uma publicação anual, que acontecia no final do ano letivo. Teve duas edições, a primeira em 03 de dezembro de 1922, e a segunda em 02 de dezembro de 1923. Porém, ao contrário dos periódicos do Instituto Pedagógico, tinha características mais literárias e centrava seu conteúdo sobre o Instituto Olavo Bilac: o regulamento da escola, valores de matrícula, defesa da instrução, funcionamento e resultados dos exames escolares, cartas e fotos de ex-alunos, fotos e descrições dos alunos que obtinham melhores resultados nos exames, poesias. Nestas publicações não encontramos artigos com teor médico-higienista, nem propagandas de produtos e serviços da cidade, como é comum encontramos nas publicações do Instituto Pedagógico.

<sup>83</sup> O Instituto Pedagógico através da Revista Evolução dialogava com as ideias ao redor do mundo não só por meio de conteúdos de outros periódicos e referências bibliográficas lidas e incorporadas pelos seus colaboradores. Um exemplo deste diálogo internacional se deu através de cartas enviadas por uma ex-professora do instituto em missão na África, a Prof. Celenia Pires, que assumira em Angola, então colônia portuguesa a direção de uma escola, onde também lecionava português, “no Curri-Instituto, da cidade de Dondi, em Angola daquele departamento africano, e ora em Camundongo, onde, dirige, a cerca de três anos, a instrução aos negros camundonguenses da referida possessão portuguesa” (“Evolução”, na África. Janeiro/ 1932, ANO I, Num. 5, **Revista Evolução**, p. 15). Identificamos duas cartas enviadas pela referida professora e publicadas parcialmente pela Revista Evolução, e duas notícias sobre sua presença na África afirmando que a estada da docente naquele continente representava também a presença do periódico.

<sup>84</sup> MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DA PARAHYBA, 1921, Dr. Solon Barbosa de Lucena, p. 13. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>. Acessado em 27 de abril de 2013.

Com a fundação do curso normal, tinha-se o início da profissionalização da carreira docente voltado ao ensino primário na cidade, pois afora a resolução do problema das famílias campinenses que desejavam ver suas filhas diplomadas, mas encontravam como barreiras financeiras os gastos em mantê-las em João Pessoa, ou mesmo dos homens que desejassem ingressar no magistério infantil, dispunha-se a partir da criação da Escola Normal João Pessoa ao alcance daqueles que podiam pagar ou contar com as subvenções do governo, uma preparação técnica, direcionada a formar professores/as.

Neste espaço, que por excelência deveria formar sob o parâmetro da educação moderna, a Escola Normal João Pessoa congregou docentes que atenderiam ao *mister* de ensinar para práticas higiênicas, pedagógicas e cívicas, de acordo com o pensamento burguês.

O discurso médico-higienista, como já esboçamos anteriormente, exerceu papel central na organização escolar do instituto. Dentre os docentes da Escola Normal João Pessoa, existiam médicos que não poupavam sua “artilharia” contra qualquer nível de incidente que expusesse o ensino infantil à falta de normatização higienista.

Artigos como “Educação Doméstica”; “Pela saúde – cura fácil, rápida e simples da varíola”; “A criança e os animais domésticos”; “Ensino aos anormais”; “A escola e a criança”; “Cientista e Educadora”; “Hygiene Moderna (Essencial fator do progresso humano)”; “Conselho Higienico”, “Mais cuidados com os cabellos – conselho às moças” entre outros que fizeram parte das publicações nos periódicos editados pelo instituto, constituíam prescrições, elaboravam regimes de verdade para saúde da população campinense, pois além de estarem nas publicações da Revista Evolução e do Evolução Jornal, faziam parte do conteúdo de ensino na Escola Normal João Pessoa.

Os ensinamentos higienistas estavam presentes no currículo da escola normal, seria de imprescindível necessidade para a formação dos/as professores/as normalistas. “Sciencias Naturais”, “Física e Química”, “Ginastica”, “Higiene Geral” (Novembro/ 1931, ANO I, Num. 3, **Revista Evolução**, p. 13) eram matérias<sup>85</sup> que faziam parte do currículo dos/as normandos/as.

---

<sup>85</sup> Infelizmente não dispomos de fontes para adentrar detalhadamente o conteúdo destas matérias, mas sabemos que eram ensinadas em sua maioria por médicos, com exceção de Ginastica que era

As cadeiras de Pedagogia, Pedologia e Metodologia Didática eram ensinadas por professoras, a exemplo de Francisquinha Amorim<sup>86</sup>, e contavam com um Grupo Modelo como laboratório para as atividades de aprendizagem das professorandas/os: “Grupo Modelo”, com tres cadeiras primarias para o ensino de “Didática” às alunas do curso “Normal”, regidas por professoras normalistas” (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 7-8).

O método de ensino divulgado pela escola normal aos seus alunos/as foi o método ativo, visto como mais moderno que o método intuitivo, que no instituto a leitura feita pelas professoras e estudantes normalistas baseava-se nos pressupostos do movimento escolanovista<sup>87</sup> em curso no Brasil durante o início da década de 1930. Sendo assim, o método ativo passa aos poucos a ser denominado de método mais moderno para o desenvolvimento da educação escolar.

Uma seção da Revista Evolução intitulada “Escola Nova/Método Ativo” trazia artigos como: “Pegar num livro”; “Estados dos corpos”; “Luz”. Estes artigos descreviam práticas educativas com crianças, apontando situações de ensino envolvendo professores/as e alunos/as a partir de determinados assuntos de interesses das crianças, demonstravam quais possibilidades de discorrer sobre um conteúdo a ser ensinado, de que maneira ele deveria ser exposto e estimulado às crianças.

Vejam os trechos de um artigo publicado na seção “Escola Nova/Escola Método”:

### LUZ

A professora D. Analia Leiros, (mandando um aluno abrir as janelas da classe) muito bem, obrigada, agora, diga-me, uma cousa, quando você abriu a janela o que recebeu na sala?

**Aluno** – o sol entrou e ficou mais claro.

---

ministrada por um sargento do exército brasileiro (Cf. Escolares. **Revista Evolução**. Novembro/ 1931, ANO I, Num. 1, p. 11-13).

<sup>86</sup> Francisquinha Amorim era descrita pela Revista Evolução como uma professora “inteligente e preparada”, foi precursora do ensino feminino em Campina Grande, uma defesa que ficara articulada em artigos como “A educação feminina no Brasil” (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 6) e de maneira mais veemente em “Cultura Física” – Para a Família Campinense (Novembro/ 1931, ANO I, Num. 3, **Revista Evolução**, p. 26).

<sup>87</sup> O **Movimento da Escola Nova**, caracterizado pelo educador baiano Anísio Teixeira como um movimento de reconstrução escolar, se alinhava ao desejo de uma modernidade pedagógica. Tal modernidade pedagógica refletia-se na junção de cinco elementos: 1. Prédio (organização do espaço escolar); 2. Leis (organização do ensino por meios de reformas educacionais); 3. Cientificidade (formação docente); 4. Integralidade (visão do educando) e 5. Intuitividade (metodologia de ensino) (Cf. ANDRANDE, 2014).

**Profa.** – muito bem, você quer dizer que a luz do sol entrou a clarear mais, a sala.

Quando se abre uma porta, janela, ou qualquer outro compartimento, o que entra é a luz e não o sol.

**Zélia** – É porque o sol está pregado no céu...

**Prof.** – Não, o sol não está pregado no céu. O sol move-se também como a terra e as estrelas, no espaço, solto.

É porque o sol nos manda a luz, apenas, e fica lá girando no centro dos planetas.

**Lindalva** – Não, professora até, de tardinha, vai se embora e fica tudo escuro.

**Roza** – É professora, o sol se põe toda tarde, lá pra traz da Serra!...

**Creusa** – E nasce outro dia lá para os lados de João Pessoa.

**Prof.** – Muito bem, muito bem, vocês são muito inteligentes.

(...)

(Abril e Maio/ 1932, ANO I, Num. 8 e 9, **Revista Evolução**, p.8; p. 44).

A situação fictícia exposta pelo artigo acima descreve uma forma de ensinar que considera os interesses das crianças, a relação espontânea entre a produção de conhecimento e os estímulos dos/as alunos/as de acordo a percepção destes acerca do ambiente a sua volta. A percepção do fenômeno “luz” através da observação proporcionada pela ação cotidiana de abrir a janela desencadeou questionamentos aos discentes. A professora, ao encaminhar respostas para as questões das crianças, abria também o diálogo entre elas, pois estas espontaneamente iam participando da aula.

Nesta proposta de ensino largamente difundida pela Escola Normal João Pessoa, a criança era o centro do método de ensino, um ser ativo no processo da aprendizagem, exigindo do professor/a um conhecimento aprofundado sobre a infância, daí a importância do aprendizado de matérias como a Pedagogia, a Pedologia e a Metodologia Didática, bem como da existência de um “Grupo Modelo” para experimentação do método ativo.

A Pedagogia Experimental que tomou de empréstimo os métodos das ciências físicas e naturais na análise, formulação e postulados sobre a prática educativa, estava bastante incorporada ao pensamento moderno que vigorava na escola normal. Em artigo publicado por Maria Palmeira em 1934 era possível entrar em contato com os ensinamentos da Pedagogia Experimental divulgados pela cientista, médica e educadora Maria Montessori:

A celebre pedagoga e cientista com estudos e experiências sobre os anormais descobriu excelentes métodos para crianças perfeitas e para aquelas.

São suas estas palavras: “É preciso despertar na alma do menino o homem que dorme.”

De acordo com suas ideias, o professor deve respeitar o infortúnio do aluno e leva-lo com amor e vivacidade. E é por isso que o melhor educador será aquele que melhor conhecer os seus discípulos.

É pela educação que as faculdades das crianças se desenvolvem e a inteligência melhor desabrocha, tornando-as capazes de conceber, compreender e fixar tudo quanto quizermos que elas conheçam.

No seu estudo, se ocupou justamente do método na Pedagogia Experimental... [...] Nós já nos interessamos pelo método da Dra. Montessori e o pomos em prática na classe dos analfabetos através do alfabeto móvel, dos jogos, dos exercícios sensoriais e do ensino atraente.

Já sabemos aproveitar as manifestações espontâneas do educando e despertar sua vida psíquica, formando assim a sua educação com alicerces básicos. A criança, que não é o homem em miniatura, tem seu modo especial de ver, sentir e aprender. Saibamos dirigi-la que preparamos assim os cidadãos que devem ser, para o futuro, a grandeza, honra e glória de nossa raça. (ANO I, Evolução-Jornal: Folha literária e humorística, Campina Grande, 16 de Setembro de 1934, Num. IV, p. 2).

A incorporação do método desenvolvido por Maria Montessori apresentado pela professoranda Maria Palmeira, quando esta informa que pôs “em prática na classe dos analfabetos através do alfabeto móvel, dos jogos, dos exercícios sensoriais e do ensino atraente”, denota a leitura, apropriação e incorporação do método experimental tido como método ativo nos ensinamentos da escola normal. Palmeira tivera contato com a estudiosa através da leitura de sua obra, Pedagogia Científica, logo compartilhara por meio da Revista Evolução seus métodos pedagógicos.

Todo o caráter científico esboçado pelo instituto e suas escolas anexas, em especial a Escola Normal João Pessoa e o “Grupo Modelo”, era resultado também de um modelo de educação que se aproximava cada vez mais do ensino laico, da moralização dos costumes menos identificada com o pensamento religioso, e mais com uma educação relacionada aos princípios cívicos.

A identidade do instituto quanto ao conteúdo cívico aparece bem delimitado na segunda estrofe do seu hino:

Ó bravos filhos do Norte  
A Pátria quer nosso tributo  
Nosso ideal excelso e forte  
É ver a glória do Instituto  
Se a nossa vida é uma lição  
É mister tudo assim vencer  
só poderemos ter justiça  
Com a luz sublime do saber  
(Dinoá, 1993a, p. 245).

A relação entre a Pátria, a glória do instituto e uma vida de luta (“liça”) permeara todo o discurso e ensinamentos da escola. A associação entre trabalho, luta, força e saber como elementos que redundaria em ganhos para a sociedade local, vinha sempre transfigurada na relação dos indivíduos com a pátria brasileira.

O saber também era posto como um legitimador da força e glória do instituto. A escola não foi ao longo de toda sua trajetória, sempre bem recepcionada pelo meio onde fora criada, e portanto, era descrita recorrentemente como o resultado de uma relação de forças determinadas pela conquista do saber, luta, persistência e honra a pátria.

Um exemplo disso, destacou o seu fundador, certa vez, ao narrar os acontecimentos que antecederam a equiparação do curso Normal à “Escola Normal Oficial” do Estado, por meio do decreto nº 1615 de 9 de dezembro de 1929:

A influência sectária do meio, armou a sua tenda; - a animosidade contra o ensino **laico**, prescrito pela Constituição da República, se estabeleceu e os infratores desta se multiplicaram; - a adversidade e os **disse me disse**, predominaram o ambiente; - a consecução daquele objetivo se tornou um baluarte, quasi inespugnável; - a **pretensa veleidade**, seria um tropeço a interesses bastardos de outrem, se positivada; - crescerem progressivamente, os adeptos opositores; acenderam-se as **brasas das sardinhas**; o puxão dessas, culminou; - a amarra da ofensiva, partiu o cabo; - o **barco** se fêz ao lardo; o **gageiro**, na fragilidade das suas gavesas, ficou de pé, velando os **horizontes**. (Setembro/ 1931, ANO I, Num. 1, **Revista Evolução**, p. 7-8).

A oposição a que se refere o Ten. Alfredo Dantas constituía uma parcela conservadora da sociedade descontente com o crescimento de um estabelecimento escolar que destoava do modelo tradicional de ensino confessional, apresentando a época uma escola distanciada dos símbolos e marcas da religião para um espaço escolar determinado pelo desenvolvimento do discurso cívico-militar.

O trecho acima que marcava a adversidade enfrentada pelo instituto, na narrativa do tenente, também era guiado por uma preocupação do seu fundador em demarcar a posição do instituto como aquele que atende ao ensino moderno<sup>88</sup>, laico

<sup>88</sup> Aqui fazemos referência mais uma vez, conforme já exposto no início desta dissertação (p. 12) e esboçado ao longo da mesma, a concepção de ensino moderno que foi projetada discursivamente como o estabelecimento de algo novo, refletindo a necessidade de produção das mudanças possibilitadas por um ambiente de aventura, porque ainda pouco explorado, nesta direção, a cidade ainda não contava com a oferta de ensino laico de conteúdo moral cívico, como preceituava a Constituição Federal republicana vigente no período em que o Instituto Pedagógico intentava oferecer este modelo de ensino. O embate para que o instituto o fizesse significava a tentativa de modernização do ensino.

e cumpridor das leis, no contexto de surgimento de dois grandes estabelecimentos escolares mantidos por ordens religiosas, e portanto, voltados ao ensino confessional na cidade, o Colégio Imaculada Conceição e o Colégio Pio XI.<sup>89</sup>

A influência do seu fundador, um militar, nas normas e funcionamento da escola imprimiram características que conferiam ao instituto a posição de um espaço marcado pela disciplina. De acordo com as memórias da sua enteada, Ester Azevedo, expressas em entrevista concedida ao memorialista e jornalista campinense Ronaldo de Dinoá, ao ser indagada sobre os métodos adotados pelo Ten. Alfredo Dantas para atingir ordem e disciplina dos/as alunos/as, temos a seguinte afirmação:

A palmatória foi um método usado no começo, lá pelos anos 20. Mas foi abolido logo. Ele exigia disciplina até no vestir. Os alunos tinham que estar bem-limpos pra poderem ter acesso ao colégio. [...] Na nova instituição de ensino, ele deu uma excelente organização, dotando o estabelecimento de um corpo docente muito responsável, que, em pouco tempo, afirmou a sua eficiência e ganhou fama de colégio disciplinado (DINOÁ, 1993a, p. 247-248).

A “nova instituição” citada por Ester Azevedo marcava a transferência do Instituto Pedagógico em 1931, da rua Barão do Abiaí para o prédio onde funcionara o Grêmio de Instrução Campinense, na rua Marquês do Herval. O prédio emprestado pela municipalidade e adaptado pela direção do instituto para as atividades escolares cumpria, assim, a missão que deixara registrado em documento pelos seus doadores ao município de Campina Grande, de que serviria ao fim de desenvolver o ensino primário na cidade (Memorial On-line – 95 anos – Colégio Alfredo Dantas. Disponível em: <http://www.alfredodantas.com.br/memorial/>).

De acordo com Dinoá (1993a, 262),

[...] O prédio era uma construção modesta, doada pela Prefeitura ao Tenente Alfredo, e não apresentava característica de um colégio e sim de um quartel, pois o tenente dispôs as salas e galpões no estilo militar [...].

---

<sup>89</sup> Conferir também o artigo “Escola Leiga” de autoria do Ten. Alfredo Dantas, por meio do qual o militar expõe todo o debate acerca da contenda existente entre o ensino laico oferecido pelo Instituto Pedagógico e a parcela mais conservadora da sociedade campinense que se posicionava diferentemente, fazendo acusações ao ensino desenvolvido no instituto como deformador da virtude e da moral das crianças e mulheres da cidade. (Alfredo Dantas. ESCOLA LEIGA. Out./ 1931, ANO I, Num. 2, **Revista Evolução**, p. 4).

As transformações materializadas pelo instituto com o objetivo de cumprir a missão de educar para modernidade passara pela incorporação do saber cívico-militar na organização do ensino, de modo que o espaço físico da escola também refletiria esta mudança.

Portanto, como podemos perceber ao deste capítulo, o Instituto Pedagógico materializou os discursos que instituíram uma modernização do processo de escolarização em Campina Grande, discursos que foram marcados pela cientificidade e traçaram uma nova cartografia para o ensino infantil ao romper com uma concepção de educação instrucional que predominava em Campina Grande e trazer à tona o ensino como formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal investigar o processo de escolarização da infância na cidade de Campina Grande, analisando os discursos e práticas que deram visibilidade e enunciação a este processo durante a década de 1920 e meados da década de 1930.

Ao percorrer o caminho que desenhou uma cartografia da educação escolar das crianças em Campina Grande, nos deparamos com o surgimento de novas maneiras de pensar o ensino, o espaço escolar e os indivíduos envolvidos no desenvolvimento das práticas escolares.

Verificamos que as mudanças de ideias sobre a necessidade de escolarização da infância em Campina Grande foram resultados de um conjunto elaborados de saber, presentes em discursos e enunciados que marcaram a sociedade brasileira na passagem do século XIX para o XX, mas que se consolidaram em algumas localidades ao longo das três primeiras décadas do século XX.

Constatamos que a cidade de Campina Grande recepcionou estes saberes mais intensamente nas décadas de 1920 e 1930, quando reuniu condições que a atrelava a imagem de uma urbe em desenvolvimento e logo desejosa de transformações que a desvencilhasse da posição de atraso e a colocasse no patamar de cidade moderna.

A escolarização da infância tornou-se neste período um dispositivo crucial para modernizar a sociedade campinense. Este processo passou a ser elaborado por saberes médico-higienistas, político-pedagógicos e cívico-militares que conferiram ao modelo grupo escolar como imprescindível na materialização da educação da criança campinense que atendesse ao desejo de uma sociedade moderna.

Porém, este processo foi caracterizado por um percurso lento, ao mesmo tempo intenso. Lento porque a primeira experiência de implantação do primeiro grupo escolar, Grupo Escolar Solon de Lucena, ocorre apenas em 1924, quando a cidade já contava com uma demanda escolar muita alta e esta instituição não comportava o número de crianças existentes.

Por outro lado, o processo de escolarização da infância em Campina Grande que investigamos neste estudo foi acompanhado de abundância em produção de novas práticas, discursos e enunciados que desenharam a passagem de um modelo educacional marcado pela escola caracterizada pelo ensino instrucional, pelo binômio casa-escola/mestre-escola, visto como tradicional e afastado das aspirações da elite campinense da época, por isso um modelo a ser combatido e substituído pelo modelo de ensino cuja organização escolar era o grupo escolar.

Sendo o grupo escolar um parâmetro moderno de escolarização da infância pautado pela escola pública, pelo melhoramento do ensino e necessidade de expandir a escola à população de forma numericamente mais ampla, Campina Grande esteve diante de um problema, já que possuía apenas uma escola segundo este modelo.

No entanto, apreendemos ao longo da investigação, que as iniciativas particulares de escolarização das crianças constituíram uma singularidade em Campina Grande, convergindo tal característica para expansão das vagas de ensino, em especial o estabelecimento de uma instituição fundada em 1919, que se consolida no decorrer da década de 1920, o Instituto Pedagógico.

Observamos que o Instituto Pedagógico foi a instituição no setor privado, que atendeu as exigências de uma organização de ensino moderna, com espaço higienicamente elaborado para as crianças, pedagogicamente planejado para desenvolver o ensino ativo por meio do qual as crianças aprendiam através do exercício da experimentação (observação = ver; formulação = fazer) e influenciado pela moral laica de inclinação cívica conforme as exigências do estado republicano.

O Instituto Pedagógico teve o reconhecimento da comunidade local, vindo a ser equiparado a instituto oficial do estado, fundando a Escola Normal João Pessoa, considerada em nossa pesquisa como um marco da escolarização infantil, já que representou a profissionalização do ensino primário, formando especialistas em ensino para crianças. O estabelecimento também contou com matrículas subvencionadas pelo estado o que permitiu expandir a educação escolar.

Entretanto, em que pese todas estas transformações e percursos que construía um caminho, um olhar diferenciado da sociedade campinense para a escolarização da infância, conferimos que o modelo instrucional de ensino marcado pelo modelo casa-escola de ensino continuou existindo na cidade ao longo do período investigado, reduzido apenas a partir da década de 1930, pois nem todos

podiam pagar ou contar com as subvenções do estado à educação escolar oferecida pelas escolas como o Instituto Pedagógico e ter acesso ao ensino no Grupo Escolar Solon Lucena que oferecia poucas vagas.

Portanto, chegamos a conclusão que o processo de escolarização da infância em Campina Grande foi marcado pela tentativa de expansão do ensino através de uma nova organização escolar, representada pelo grupo escolar, que não se consolidou plenamente pelo setor público, tendo que contar com a participação do setor privado para realizar o avanço da educação escolar das crianças e a permanência reduzida gradualmente de escolas ainda marcadas pela prática do modelo casa-escola de ensino.

## REFERÊNCIAS

### PERIÓDICOS IMPRESSOS

- Jornal O Campina Grande (1909);
- Jornal O Clarão (1922-1923);
- Jornal A União (1924);
- Revista Era Nova (1924);
- Revista Evolução (1931-1932);
- Evolução-Jornal (1934-1935);
- Anuário de Campina Grande para o ano de 1926;
- Almanach de Campina Grande para o Anno de 1933 (editado em 1932);
- Almanaque de Campina Grande para o Ano de 1934 (editado em 1933).

### PERIÓDICOS DIGITALIZADOS

- MENSAGENS DOS PRESIDENTES DO ESTADO DA PARAÍBA (1909-1930).  
DISPONÍVEL EM: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>.

## BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AGRA, Giscard F. **A URBS doente medicada: a higiene na construção de Campina G (g) rande, 1877 a 1935**. Campina Grande, PB: Gráfica Marcone, 2006.

\_\_\_\_\_. **Modernidade aos goles: a produção de uma sensibilidade moderna em Campina Grande, 1904 a 1935**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

AGUIAR, José Otávio. "Introdução", In.: **A transferência da Corte portuguesa e a tortuosa trajetória de um revolucionário francês no Brasil: memórias e histórias de Guido Thomaz Marlière (1808-1836)**, Campina Grande-PB: EDUFCG, 2008.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Experiência: uma fissura no silêncio. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá/MT, v. 03, n. 01, p. 61-75, 2002.

\_\_\_\_\_. **Nordestino: uma invenção do falo- Uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940)**. Maceió: Edições Catavento, 2003.

\_\_\_\_\_. De Armazém à Campo Cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o saber e com a leitura, produzindo subjetividades e sujeitos outros. **Línguas & Letras (UNIOESTE)**, Cascavel, v. 6, n. 10, p. 249-271, 2005a.

\_\_\_\_\_. De Fogo Morto: mudança social e crise dos padrões tradicionais de masculinidade no Nordeste no começo do século XX. **História Revista (UFG)**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 153-181, 2005b.

\_\_\_\_\_. Às margens d'O Mediterrâneo. In: VEIGA-NETO, Alfredo; ALBUQUERQUE, Durval Muniz; SOUZA FILHO, Alípio (orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **Algazarra nas ruas: comemorações da Independência na Bahia (1889-1923)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.

ALMEIDA, Elpídio; CARVALHO, Severino; ASFÓRA, Raymundo; BORGES, José Elias; PASSOS, Maria de Lourdes. **Coletânea de Autores Campinenses**. Campina Grande: Edições da Comissão Cultural do Centenário, 1964.

ALMEIDA, Elpídio de. **História de Campina Grande**. Campina Grande, PB: Livraria Pedrosa, 1962.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São

Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Professoras Virtuosas; Mães Educadas: retratos de mulheres nos tempos da República Brasileira (séculos XIX/XX)**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.42, p. 143-156, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

ANDRADE, Vivían Galdino. **Alfabetizando os “filhos da Rainha” para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande – PB (1919-1942)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2014.

\_\_\_\_\_. **A compreensão de uma ‘modernidade pedagógica’ através do Instituto Pedagógico Campinense (1919-1950)**. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. João Pessoa: UFPB, Anais Eletrônicos, ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.22.pdf)

ARANHA, G. B. **Seduções do moderno na Parahyba do Norte: trem de ferro, luz elétrica e outras conquistas materiais e simbólicas (1880-1925). A Paraíba no Império e na República: estudos de história social e cultural**. João Pessoa - PB: Idéia, 2003.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2010.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **Cultura Histórica: territórios e temporalidades historiográficas. SAECULUM – Revista de História** [16]; João Pessoa, jan./jun. 2007.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL, Elson da Silva P. **“De escrava à companheira e competidora do homem”: minha história da Escola Normal “João Pessoa” e a feminização do magistério em Campina Grande (1929-1932)**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), 2014.

CALKINS, N. A. **Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar**. Adaptado por Ruy Barbosa. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1886.

CÂMARA, Epaminondas. **Datas Campinenses**. Departamento de Publicidade – Academia Paraibana de Letras. João Pessoa – PB, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os alicerces de Campina Grande – esboço histórico do povoado e da vila (1697-1864)**. Campina Grande, PB: Caravela, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARVALHO, Jose Murilo de. Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A formação das Almas: o imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

CAVALCANTI, Silêde Leila Oliveira. **Mulheres Modernas, Mulheres Tuteladas: o discurso jurídico e a moralização dos costumes - Campina Grande 1930/1950.** Dissertação (Mestrado em História) – Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer.** 8ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Alisson Pinheiro. **“SEM CORES POLÍTICAS, NEM RELIGIOSAS”:** o ensino laico no Instituto Pedagógico Campinense (DÉCADA DE 1930). Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

DINOÁ, Ronaldo. **Memórias de Campina Grande Vol. 1 e 2.** Campina Grande, PB: A União, 1993.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. A cidade higiênica e a conformação da infância. In: VEIGA, Cyntia Greive. **Infância no Sótão.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dos pardieiros aos palácios: culturas escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007.

FONTES, Welton Souto. Os cine-theatros em Campina Grande: sensibilidades e representações sociais nas três primeiras décadas do século XX. **Alpharrabios Revista do Curso de História**, Campina Grande-Pb, Vol. 2, Nº 1, 2008, p. 8. Disponível em <http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/v2n1.html>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, M. M. de L. Ser mãe é uma ciência: mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., Junho, 2008. p. 153-171.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado rural e**

**desenvolvimento do urbano**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record.

GALLEGO, Rita de Cássia; CÂNDIDO, Renata Marcílio. **A integração de feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas: uma discussão sobre seus sentidos (1890-1930)**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Edufu, 2006b. v. 1., p. 4264 - 4273.

GAUDÊNCIO, Bruno Rafael de Albuquerque. **Imagens Literárias da Educação em Campina Grande (1907-1957)**. Revista Alpharrabios. Disponível em: <http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios>

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 19, Núm. 2, maio-agosto/2011, p. 467-474. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

HENNINGEN, Ines. Modos de ser homem e ser pai na mídia. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. L.; PREHN, Denise Rodrigues. (orgs.) **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. **O mestre-escola e o processo de publicização da escola em Goiás (1930-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças no Brasil; Brasil, início do século XX. In.: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 79, N. 193. Brasília: O Instituto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In.: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 2ª ed. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

MORAES, Antonio P. de. **VI, OUVI E SENTI: Crônicas da vida campinense e outras narrativas**. Campina Grande-PB, 1985.

MOTT, Maria Lúcia; MALUF, Marina. Recônditos do mundo feminino. In.: SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil. Da Belle Époque à Era do Rádio**. Vol. 3. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3ª Ed. São Paulo:

EDUSP, 2009.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **Disciplina e espaços: construindo a modernidade em Campina Grande no início do século XX**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

\_\_\_\_\_. Campina Grande: Cenários de Sedução. In: DANTAS, Eugênia, e BURITI, Iranilson (Orgs.). **Cidade e região: Múltiplas histórias**. João Pessoa: Ideia, 2005.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de História (1500-2000)**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos A. M.(orgs.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMAN, M.; KROPF, S.; NUNES, C. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ – 1870/1937**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Diadorim, 1996.

\_\_\_\_\_. (Des) encanto da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 de educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **Façamos a família à nossa imagem. A construção de conceitos de família no Recife Moderno (décadas de 20 e 30)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

\_\_\_\_\_. Há va(r)gas na escola: o discurso higienista e a limpeza da infância escolar nos anos 20 e 30. In.: BURITI, Iranilson; DANTAS, Eugênia. **Cidade e Região: múltiplas histórias**. João Pessoa: Idéia, 2005.

\_\_\_\_\_. Alfabetizando a Rainha com o bisturi do progresso: práticas médico-higienistas e educação primária em Campina Grande (1920-1940). **Jornal Brasileiro de História da Medicina**, v. 12, p. T60, 2008.

\_\_\_\_\_. **Palmatória da Saúde, Estetoscópio da Educação: leitura, circulação e recepção dos discursos médico-pedagógicos na Parahyba (1919-1945)**. Projeto de Pesquisa. CNPQ, 2010, p. 5.

OLIVEIRA, Ricardo Santa Rita. **Educação, gênero e modernidade. Discursos e práticas educacionais no Brasil entre 1870 e 1910**. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

PIMENTEL, Cristino. **Abrindo o Livro do passado**. Campina Grande: Ed. Teone, 1956.

\_\_\_\_\_. **Pedaços da história de Campina Grande**. Campina Grande, PB: Livraria Pedrosa, 1993.

\_\_\_\_\_. **Mais um mergulho na história campinense**. Campina Grande, PB: Caravela, 2001.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das cadeiras isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

RAGO, Margareth Luzia. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RIBEIRO, Hortênsio de Souza. **Vultos e Fatos**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 1979.

RODRIGUES, J. E.; GAUDÊNCIO, E. O.; ALMEIDA FILHO, S. **Memorial Urbano de Campina Grande**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 1996.

SANCHES, Maria Aparecida dos Prazeres. **Fogões, Pratos e Panelas: Poderes, práticas e relações de trabalho doméstico. Salvador 1900-1950**. Dissertação (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Bahia, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, 16(2): 5-22, jul/dez. 1990.

SENA, André de. **Eurípides Oliveira, jornalista e construtor de açudes**. Campina Grande, PB: Ed. UFPB, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil. Da Belle Époque à Era do Rádio**. Vol. 3. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SILVA FILHO, Lino Gomes da. **Síntese Histórica de Campina Grande, 1670-1963**. Ed. Grafset; João Pessoa-PB, 2005.

SILVA, Paloma Porto. **(Des) alinhando alguns fios da modernidade pedagógica: um estudo de sobre as práticas discursivas em torno da educação infantil em Campina Grande-PB (1919-1937)**. – João Pessoa: [s.n.], 2010. (Dissertação de Mestrado em História), Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Vívica de Melo. **Grupo Escolar Sólon de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande-PB (1924-1937)**. – João Pessoa, 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia G. A escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 21. p. 90-103, set./out./nov./ dez., 2002.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 4ª ed., 2010.