

HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: sujeitos, práticas educacionais e cultura material



ORGANIZADOR

Antônio de Pádua Carvalho Lopes

Ministério da Educação - MEC
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD

HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: **sujeitos, práticas educacionais e cultura material**

Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Organizador



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Francisca Maria Soares Mendes

José Machado Moita Neto

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

**Diretor do Centro de Educação Aberta e a
Distância - CEAD**

Gildásio Guedes Fernandes

**Vice-Diretora do Centro de Educação
Aberta e a Distância - CEAD**

Lívia Fernanda Nery da Silva

**Coordenador Acadêmico do Curso de
Especialização Gestão Educacional em
Redes**

Gustavo Fortes Said

**Coordenadora de Tutoria do Curso de
Especialização Gestão Educacional em
Redes**

Thamirys Dias Viana

EQUIPE TÉCNICA

Revisão de Originais

Lilásia Chaves Arêa Leão Reinaldo

Projeto Gráfico e Diagramação

Francinaldo da Silva Soares

Revisão Gráfica

Djane Oliveira de Brito



Dados internacionais de Catalogação na Publicação

H673 História de Instituições Escolares: sujeitos, práticas educacionais e cultura material / Organizado por Antônio de Pádua Carvalho Lopes. – Teresina : EDUFPI, 2016. 146 p.

ISBN: 978-85-509-0017-9

1. Educação – História. 2. Instituições Escolares.
3. Escolarização. I. Lopes, Antônio de Pádua Carvalho. (Org.). II. Título.

CDD: 370.9

De acordo com a Lei n. 9.9610, de 19 de fevereiro de 1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

PREFÁCIO

Foi com muita satisfação que recebi o convite para prefaciar este livro que reúne vários estudos sobre instituições escolares e educacionais, espaços esses onde se desenvolvem práticas que forjam culturas escolares, material e imaterial, efetivadas pelos mais diversos sujeitos educativos. Essa satisfação foi provocada por dois aspectos, o primeiro pelo próprio convite em si, vindo do querido amigo e companheiro de pesquisa, o professor Antônio de Pádua Carvalho Lopes; e o segundo por ter a oportunidade de conhecer antecipadamente os estudos aqui reunidos, tanto de jovens quanto de experientes pesquisadores. Vale ressaltar que a iniciativa de se publicar estudos de jovens pesquisadores me parece extremamente importante porque demonstra a vitalidade do campo da história da educação brasileira, além de estimulá-los na difícil empreitada de dar continuidade ou de desenvolver novos estudos.

O desenvolvimento sistemático de pesquisas no campo da História da Educação na região Nordeste é recente e cada novo estudo realizado sugere que muito ainda precisamos conhecer sobre o nosso passado educacional distante e recente. Variando um pouco de estado para estado, essa produção sistemática conta com aproximadamente vinte e poucos anos de existência e está intimamente relacionada com a implantação de programas de pós-graduações em educação e história, sendo que, este último, de forma mais rarefeita. No âmbito de múltiplos objetos que compõem o referido campo de estudo no Nordeste, um deles, em especial, tem se destacado, qual seja: o da história das instituições educacionais e escolares. Esse aspecto pode ser constatado, tomando-se como referência os trabalhos apresentados nos encontros Norte e Nordeste de História da Educação, conforme análises já procedidas por Araújo (2005), Pinheiro e Madeira (2011) e Pinheiro (2014)¹.

Assim, este livro se constitui em uma importante iniciativa que procura desvendar os intrigantes caminhos percorridos e as teias construídas acerca da história de algumas instituições escolares e educacionais nos seus mais diversos níveis de atuação social e cultural. Nesse sentido, a obra está constituída por dez estudos realizados por treze pesquisadores.

¹Trata-se dos seguintes estudos: ARAÚJO, Marta Maria. A produção em história da educação das regiões Nordeste e Norte: o estado do conhecimento (1982-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2005 p. 280 – 311. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e MADEIRA, Maria da Graças de Lóiola (Orgs.). *Instituições escolares e escolarização no Nordeste*. São Luís, MA: EDUFMA e Café & Lápis; João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2011. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Instituições escolares e cultura material escolar*. Texto apresentado durante a realização do V Encontro Norte-Nordeste de História da Educação, Universidade Federal do Piauí, no período de 23 a 26 de novembro de 2014, 18 p. (digitado).

Como mencionado, o livro é composto por estudos sobre várias instituições escolares e educacionais, sendo um sobre escola agrícola e outro sobre a escola de educandos artífices, além das aulas de primeiras letras e do liceu que funcionaram no Período Imperial nas províncias do Maranhão e na Parahyba do Norte, respectivamente. Adentrando ao Período Republicano, encontramos um estudo sobre a escola apostólica em Baturité, no Ceará, e também na Escola Modelo que funcionou na capital maranhense. O conjunto de textos contempla, ainda, dois estudos sobre grupos escolares, sendo um deles localizado na cidade de Picos, no Piauí, e outro na cidade de Fortaleza, no Ceará. Alargando o espectro de investigações e registros analíticos, há um estudo sobre a Faculdade de Filosofia Dom José e a Fundação Universidade Vale do Acaraú, instituições precursoras da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, também localizada originalmente no Ceará.

Os dois trabalhos finais discutem, primeiramente, o papel que exerceram os jornais e as revistas escolares nos projetos educativos das escolas, bem como a sua importância, hoje, como fonte para a escrita da história das instituições escolares. O último desta coletânea trata sobre a história da EaD que culmina a sua análise destacando essa modalidade de ensino promovida pela Universidade Federal do Piauí, que atua em diversas cidades do interior piauiense. Nesse sentido, esta obra promoveu discussões e análises acerca dos processos político-sociais e culturais que engendraram importantes momentos da complexa configuração da escolarização nordestina e, portanto, também brasileira.

Um aspecto que merece ser ressaltado sobre este conjunto de estudos é que, com exceção daqueles referentes ao Período Imperial, no qual as instituições estudadas encontravam-se nas capitais das províncias, além dos estudos sobre as fontes de periódicos, todos os outros se detêm em instituições localizadas nas cidades interioranas, ou melhor, fora dos perímetros das capitais que eram, e quase sempre ainda são, as mais desenvolvidas economicamente e importantes politicamente, daí se constituírem em espaços privilegiados para a implementação de instituições escolares e educacionais. Todavia, não podemos desconsiderar o papel e a importância socioeconômica, política e cultural que essas cidades menores e interioranas exerceram no processo de modernização, às vezes conservadora, que marcou a ampliação do acesso à escolarização nos mais recônditos lugares da federação e, mais especialmente, na região nordestina.

Para tanto, os pesquisadores aqui reunidos debruçaram-se sobre fartas documentações, entre as quais destacam-se decretos, leis, jornais, revistas, almanaques, relatórios e mensagens produzidas pelas mais diversas instâncias administrativas, além de fontes orais e diversa bibliografia, tanto das já consideradas pelos historiadores como clássicas, tais como as de José Liberato Barroso, Antônio Gonçalves Dias, Antonio de Almeida Oliveira e Victor Nunes Leal, quanto as mais recentes produções do campo da história da educação.

Essa gama de documentação possibilitou aos(às) pesquisadores(as) a perscrutarem de forma competente e criativa, por meio da história das instituições escolares e educacionais, aspectos da cultura política tanto do Período Imperial quanto do Período Republicano brasileiro. De modo geral, essas experiências foram tão marcadas pelo patriarcalismo que terminavam, não raras vezes, por controlar, às vezes impulsionando, às vezes obstaculizando, os movimentos de modernização escolar e educacional, que buscaram entre outros aspectos civilizar, ordenar, disciplinar, higienizar, “regenerar” as diversas localidades que compunham as províncias/estados da região nordestina, parte significativa da nação brasileira.

As perspectivas teóricas que, neste leque de estudos, abordam a história das instituições escolares e educacionais são diversas, passando por autores como: Fernand Braudel, Paul Ricouer, Peter Burke, Justino Pereira Magalhães, François Dubet, Danilo Martuccelli e Manuel Castells. Esse aspecto nos parece extremamente relevante, porque esse conjunto de trabalhos nos apontam indícios de um possível outro momento pelo qual vem passando a produção do conhecimento histórico educacional, ou seja, aquilo que podemos chamar alegoricamente de “momento de dobradura da onda”. Menciono isso porque vivenciamos há poucos anos atrás, no campo da História da Educação, a quase unanimidade de estudos que eram sustentados, ou pelo menos anunciados pelos seus autores, pela adoção dos referenciais teóricos que se encontravam dentro dos parâmetros vagamente ou amplamente denominados de Nova História Cultural, ou mais precisamente, tendo como aporte conceitual aqueles produzidos por Roger Chartier ou Michel de Certeau. Esse novo momento que se anuncia parece apontar para a busca de novas perspectivas teóricas que certamente nos livrarão de qualquer tipo de determinismo, seja ele econômico ou cultural. Quiçá não venhamos a precisar de nenhum outro determinismo!

Tecidas essas breves observações acerca do livro que ora chega às mãos dos leitores, aproveito o ensejo para convidá-los a mergulharem nesse conjunto de trabalhos sobre instituições escolares e educacionais nordestinas, no sentido de realizarem a sedutora e construtiva exercitação de retorno ao nosso passado nesta que se aborda e por conseguinte se amplia.

Antônio Carlos Ferreira Pinheiro

APRESENTAÇÃO

A pesquisa em torno das instituições escolares tem encontrado na história da educação um espaço relevante de trabalho. Diversos grupos de pesquisa vêm desenvolvendo a discussão sobre essa temática. A presente obra reflete uma parte desse esforço realizado por pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior que têm pesquisado a temática em suas diferentes abordagens.

A interlocução desses grupos de pesquisa tem mostrado a importância de pensar a instituição escolar em sua constituição histórica. Diversas modalidades de escola, espaços e períodos são analisados, revelando a heterogeneidade e a riqueza da interpretação da escolarização e pondo em discussão o fazer historiográfico sobre a temática “aspecto” partilhada pelos autores.

Os desafios dessa escrita, compartilhados pelos diversos autores, resultam na necessidade de pensar modos de fazer que possibilitem compreender a ação das instituições escolares no tempo, mesmo considerando o quanto já foi escrito em encontros, livros e revistas sobre a temática.

Destaca-se, ainda, a importância da interlocução entre os grupos de pesquisa envolvidos nos estudos sobre instituições escolares, possibilitando a articulação dos mesmos em torno da temática e o compartilhamento de experiências e resultados.

Em *A Educação Agrícola no Maranhão Imperial: uma história da escola do Cutim*, Cesar Augusto Castro analisa, considerando a discussão sobre infância e ensino profissionalizante, a constituição da educação agrícola na Escola do Cutim, no Maranhão, no Período Imperial. Esse estudo dialoga com as discussões em torno do ensino profissionalizante e da infância desvalida, sendo uma dimensão importante para a compreensão das instituições escolares que, além de ministrarem primeiras letras, tinham intenções profissionalizantes.

O texto *A Escola Apostólica de Baturité (1922-1962): em busca de crianças e jovens cearenses para a Companhia de Jesus*, de Maria Juraci Maia Cavalcanti, analisa o processo de constituição da Escola Apostólica de Baturité (1922-1962), discutindo os percursos dessa instituição e a ação jesuítica no Ceará.

O trabalho *A Escola Modelo Maranhense: Projeto Político e Pedagógico?*, de Diomar das Graças Motta, apresenta um histórico da escola modelo maranhense e seu lugar na rede escolar, bem como sua vinculação com a Escola Normal.

Cristiano Ferronato e Mauricéia Ananias em *A instrução pública na Província da Parahyba do Norte: as aulas de primeiras letras e o Lyceu Provincial (1836-1849)*, apresentam um estudo acerca das aulas de primeiras letras e do Liceu na Paraíba,

explicitando processos de organização e funcionamento dessas escolas em relação à institucionalização das mesmas.

No texto *Grupo Escolar Coelho Rodrigues: história e memória (1928-1954)*, Jane Bezerra de Sousa apresenta um estudo sobre um grupo escolar localizado no interior do Piauí, destacando o seu papel para a consolidação da rede escolar cidade de Picos.

Analisando, também, o grupo escolar, considerando a espacialidade dessa instituição, Zilsa Maria Pinto Santiago, no trabalho intitulado *Espaços escolares nas primeiras décadas do século XX no Ceará: o Grupo Escolar Visconde do Rio Branco*, estuda a espacialidade do Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, na cidade Fortaleza.

Antônio de Pádua Carvalho Lopes, no texto *O jornal e a revista escolar: seu lugar nos projetos educativos das escolas e sua importância para a escrita da história das instituições escolares*, analisa a prática da escrita de jornais escolares e a importância da utilização desse material para a pesquisa no campo da história das instituições escolares.

O texto *A história do Ensino Superior na região Norte do Ceará em perspectiva problematizadora: contextos, fatores e pessoas que fundaram as primeiras instituições*, de José Edvar Costa Araújo, analisa a constituição de instituições de ensino superior na região norte do Ceará, no movimento de interiorização dessa modalidade de ensino.

No trabalho intitulado *História da educação: um perpasso histórico da modalidade a distância*, de Gildásio Guedes Fernandes e Lívia Fernanda Nery da Silva, é apresentada a história da educação a distância, destacando o processo vivido pela Universidade Federal do Piauí em sua inserção nessa modalidade de ensino.

Apresentando resultados dos trabalhos de pesquisadores e grupos de pesquisas que têm estudado a temática das instituições escolares em seus diferentes níveis, pensamos que o presente livro interessa a todos que desejam ampliar a compreensão da escola em sua constituição e funcionamento.

SUMÁRIO

CAPÍTULO - I

A Educação Agrícola no Maranhão Imperial: uma história da escola do Cutim 13
Cesar Augusto Castro

CAPÍTULO - II

A Escola Apostólica de Baturité (1922 - 1962): em busca de crianças e jovens cearenses para a Companhia de Jesus 27
Maria Juraci Maia Cavalcanti

CAPÍTULO - III

A Escola Modelo Maranhense: Projeto Político e Pedagógico? 43
Diomar das Graças Motta

CAPÍTULO - IV

A instrução pública na Província da Parahyba do Norte: as aulas de primeiras letras e o Lyceu Provincial (1836 - 1849) 51
Cristiano Ferronato
Mauricéia Ananias

CAPÍTULO - V

Grupo Escolar Coelho Rodrigues: história e memória (1928 - 1954) 69
Jane Bezerra de Sousa

CAPÍTULO - VI

Espaços escolares nas primeiras décadas do século XX no Ceará: o Grupo Escolar Visconde do Rio Branco 83
Zilsa Maria Pinto Santiago

CAPÍTULO - VII

O jornal e a revista escolar: seu lugar nos projetos educativos das escolas e sua importância para a escrita da história das instituições escolares 95
Antônio de Pádua Carvalho Lopes

CAPÍTULO - VIII

A história do ensino superior na região Norte do Ceará em perspectiva problematizadora: contextos, fatores e pessoas que fundaram as primeiras instituições..... 107

José Edvar Costa Araújo

CAPÍTULO - IX

História da educação: um perpasso histórico da modalidade a distância..... 121

Gildásio Guedes Fernandes

Lívia Fernanda Nery da Silva

MINICURRÍCULO DOS AUTORES.....137

CAPÍTULO I

A Educação Agrícola no Maranhão Imperial: uma história da Escola do Cutim¹

Cesar Augusto Castro

Introdução

Este trabalho insere-se dentro de um conjunto de investigações em andamento sobre a história da infância e das instituições escolares desenvolvidos pelo Núcleo de Estudo e Documentação em História da Educação e da Leitura (NEDHEL, da Universidade Federal do Maranhão), cujas pesquisas privilegiam o século XIX, por ser o período em que há maior carência de estudos sistematizados no Estado (CASTRO, 2009).

No conjunto de instituições escolares criadas na Província do Maranhão, direcionamos o nosso olhar para aquelas que tinham a finalidade de recolher e prestar assistência a crianças pobres e desvalidas, oferecendo-lhes o ensino das primeiras letras e uma formação profissional.

Esse direcionamento vem ao encontro de um conjunto de investigações brasileiras que procura desvelar o universo da Educação Infantil, ainda relativamente lacunar na historiografia da educação quando comparado a outras temáticas (KULHEMAN JUNIOR, 1998). De igual modo, a formação profissional tem sido um assunto quase ignorado pelos historiadores da educação que se preocupam em explicar a escolarização das elites e o trabalho intelectual (CASTRO, 2007; CUNHA, 1976).

Dentre as instituições criadas no Maranhão no período, localizamos vasta documentação que contribuiu para o resgate histórico desses estabelecimentos educacionais: textos manuscritos; artigos publicados na imprensa periódica; relatórios e falas dos presidentes de província; e fontes legislativas sobre a Casa dos Educandos Artífices, Escola de Aprendizes Marinheiros, Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios, Asilo de Santa Teresa e a Escola de Aprendizes Agrícolas.

¹ A primeira versão deste texto foi publicado na *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.48, p. 25-39, Dez.2012 - ISSN: 1676-2584, com o título O ensino agrícola no Maranhão provincial.

Em relação às fontes secundárias, destacamos o inventário de Mello (2004), principal instrumento bibliográfico sobre o movimento das artes e ofícios no Maranhão do Império à Primeira República; as demais obras tratam dessas instituições de forma horizontalizada, como classifica Silva (2007)².

A criação dessas instituições vinha ao encontro de uma série de ações do governo provincial para atender a parcelas da população (meninos e meninas) que ocupavam áreas marginais da sociedade, tais como os vadios, os abandonados de sorte, os pobres e desvalidos. Na concepção de Reis (2007), essas “obras de caridade” foram uma das causas do empobrecimento da Província que as privilegiava em detrimento da indústria, do comércio e da lavoura. Para ele, os gastos públicos com “os pobres maranhenses” ultrapassavam todas as outras despesas da Província que incluíam, além das instituições citadas, a Santa Casa da Misericórdia, os Lazarentos e a Casa dos Expostos.

A Casa dos Educandos Artífices foi criada em 1841. Dentre todas as instituições de *recolhimento e educação profissional*, foi a que teve um ciclo mais longo, encerrando suas atividades na República. Essa instituição tinha como objetivo formar sapateiros, alfaiates, carpinteiros, além de outras artes e ofícios. A Escola de Aprendizes Marinheiros tratava de formar mão-de-obra para atender à expansão da navegação pelos rios e litoral maranhense. O Asilo de Santa Teresa e o Recolhimento destinavam-se a preparar moças para as atividades domésticas.

Por seu turno, a Escola Agrícola do Cutim centrava-se na formação de mão de obra para as atividades agropecuárias. Essa instituição constitui-se o foco do presente trabalho, que se insere “aos poucos estudos de história da educação no Brasil que se dedicam ao ensino agrícola” (NASCIMENTO, 2008, p. 3).

Para Jorge Carvalho do Nascimento (2008), tais estudos seguem duas tendências. A primeira visa compreender os processos de formação de mão de obra, já a segunda, visa elucidar a delinquência juvenil numa educação correcional “por meio da vida no campo com a predominância da reclusão e da ênfase nos aspectos disciplinares” que incluía desde a repreensão individual ou pública, até a prisão no interior das escolas. Esse era um modelo de ordenação e disciplina transposto das organizações militares para essas instituições de recolhimento e de educação profissional.

As crianças atendidas por essas instituições tinham praticamente a mesma origem: eram pobres e desvalidas, oriundas da casa dos expostos, de famílias sem

² Para José Ribamar Lima Silva, os estudos sobre a história da educação no Maranhão podem ser classificados em *verticalizados* e *horizontalizados*. O primeiro tipo se caracteriza pelos estudos que tratam especificamente de uma temática, por exemplo, sobre o Liceu Maranhense. O segundo é constituído por trabalhos que abordam a história da educação, de maneira mais ampla, nos quais as instituições escolares são citadas e não analisadas com profundidade.

condições de criá-las, abandonadas nas ruas pelos pais ou tutores. Nesse sentido, a aprendizagem de um ofício – mecânico, agrícola e industrial – seria uma maneira de higienização social e de garantia de um conjunto de atividades que a elite intelectual, branca e residente nos faustos casarões necessitava para manter seus privilégios domésticos e sociais. Para isso, a educação destinada a esses “órfãos deveria habilitá-los a terem um meio de vida em menor espaço de tempo (OLIVEIRA, 2003, p.183). Para A. de Almeida Oliveira (2003), esse modelo de instrução deveria ser sólida e orientada para o amor ao trabalho, concebido como redenção e sacerdócio.

Como forma de garantir essa aprendizagem, um conjunto de saberes e práticas se faziam necessárias. As primeiras letras constituíam a base para a apreensão de conhecimentos específicos, como os relativos à topografia, à geometria, à mecânica e ao desenho aplicado às artes, dentre outras tantas que compunham o currículo escolar dessas instituições. Nesse sentido, corroboram as informações prestadas por José Liberato Barroso quando esclarecia que

duas condições são necessárias para uma conveniente organização do ensino profissional de modo a satisfazer o seu grande desiderato – uma instrução primária regularmente desenvolvida e uma instrução média, que desenvolvendo as faculdades do espírito, prepara e facilita a escolha das profissões pelo desenvolvimento das aptidões, e sobre um vasto sistema de ensino geral e prático habilita as inteligências para dedicarem-se às especialidades do comércio, da indústria e agricultura, segundo as necessidades (BARROSO, 1867, p. 127).

Não há registro sistematizado sobre a Escola Agrícola do Cutim. As fontes primárias manuscritas localizadas no arquivo do estado do Maranhão, apesar de apresentarem um estado avançado de deterioração, foram as principais referências para a escrita deste trabalho.

Barroso (1867), ao citar a Escola Agrícola do Cutim na obra *A Instrução Pública no Brasil*, afirma que pouco ou nenhum resultado havia sido colhido desde a sua criação. Outras fontes são o trabalho de Maria da Glória de Rosa (1980) e Francisco de Assis Leal Mesquita (1987). Por último, Cesar Augusto Marques (1970), no *Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão*, não nos permite compreender a trajetória da instituição, na medida em que contém tecer o seu ciclo de vida por equívocos históricos na sua cronologia e descrição dos fatos.

A criação dessa escola foi proposta em 1859 pelo presidente da Província João da Silva Lustosa da Cunha Paranaguá, com as seguintes finalidades: a) ensinar à mocidade pobre maranhense a agricultura prática e teórica utilizada em regiões mais desenvolvidas da Europa e Estados Unidos; b) desenvolver experiências e ensaios para a melhoria do sistema agrícola centralizado no uso de mão de obra escrava ou

de trabalhadores assalariados; c) formar um centro de observações e demonstrações práticas para a instrução de lavradores como uma maneira de aumentar a exportação dos produtos agrícolas; e d) atender “abandonados de sorte”³, mediante uma educação profissional que garantisse a melhoria das culturas agrícolas da Província. De acordo com Antonio Marques Rodrigues (1959, p. 26), Paranaguá teria sido o “primeiro administrador brasileiro que teve a fortuna e a glória de fundar e inaugurar na Província e no Império a primeira colônia prática de aprendizes agrícolas pelo systema aratório”.

Segundo Paranaguá, a educação aos pobres e desvalidos seria o papel central da instituição para mantê-los afastados dos vícios e da criminalidade, por meio de “[...] uma arte eminentemente útil, a primeira no nosso país, buscando assim os fundamentos da reforma agrícola. Então a instituição assume maior grau de importância e se eleva à altura das mais belas criações que é possível conceber” (MARANHÃO, 1859). Para justificar os gastos a serem feitos com a instalação da escola, afirma que a proteção e a educação desses meninos à custa dos cofres provinciais tinham sido uma experiência fecunda a partir de 1841, com a criação e manutenção da Casa dos Educandos Artífices. Para ele, a educação profissional agrícola era a que mais carecia o Maranhão por permitir a adoção dos diversos meios empregados para sua vulgarização, pondo ao alcance de todos novas técnicas e instrumentos de lavar, plantar e colher.

Essa importância atribuída à educação profissional agrícola era corroborada pelo Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Manoel Felizardo de Souza Mello, ao afirmar que essas instituições tinham a finalidade de animar, facilitar e dirigir o progresso e o desenvolvimento da agricultura, como afirma Barroso (1867). Do mesmo modo, Gonçalves Dias (1852), no Relatório sobre a *Instrução Pública na Província do Norte e Nordeste*, ao tratar da educação profissional como alternativa para uma possível saturação do mercado de trabalho para as carreiras de médicos, advogados e engenheiros, sugeriu ao governo central que

[...] preparassem (os jovens) para a vida mecânica. Mas inteligente, e as outras materialmente produtivas, – de modo que se fosse trabalhando no desenvolvimento de nossa indústria e comércio e no aproveitamento dos recursos do nosso solo e produções. Em um quadro, em que tanto se fala em melhoramentos materiais, deveria ser dominante o pensamento destas criações, que só elas podem garantir o futuro desses projetados melhoramentos, se não queremos mendigar de contínuos recursos de inteligências estranhas, aproveitando homens no seu próprio país, menos habilitados para os empregos e trabalhos que em tanta segurança lhes confiamos (DIAS, 1852).

³ Esta expressão é comum nos relatórios de presidentes de Província quando tratam das crianças de ambos os sexos atendidas pelos cofres provinciais.

Considerado um projeto moderno, civilizador e capaz de alavancar a inércia da lavoura, a Escola deveria adotar modelos agrícolas dos países em que a agricultura havia alcançado níveis de desenvolvimento, a exemplo da França, Estados Unidos, Cuba e Antilhas, de onde deveriam ser importados equipamentos, máquinas, sementes e, principalmente, especialistas no método aratário. Outra possibilidade seria o governo conceder bolsas para jovens maranhenses estudarem nesses países.

O método aratário caracterizava-se pela substituição do trabalho humano por animais e de equipamentos manuais por máquinas no plantio, na colheita e no beneficiamento da produção. Dentre os gêneros a serem cultivados, predominavam aqueles que historicamente tinham sustentado a economia do Maranhão, desde a Colônia, como o algodão, a cana-de-açúcar, o arroz, seguido do milho, da mamona, do amendoim e do gergelim.

Paranaguá, dialogando com as afirmativas que foram constatadas em documentos do governo do Maranhão, acreditava que as experiências agrícolas e pecuárias a serem desenvolvidas na escola poderiam contribuir para a melhoria das fazendas rurais, para a criação de novas raças de animais para o corte e leite em toda a Província, posto que:

[...] na atualidade e principalmente da instrução profissional que mais carece a lavoura da Província para tentar a adoção de novos processos de colheita até hoje inexperimentados e de todos os meios empregados para vulgarizá-los pondo-os ao alcance de todos, devem ser os objetivos da solicitude e dos esforços do governo (MARANHÃO, 1859).

Para levar a cabo esse empreendimento, foi constituída uma Comissão Diretora formada pelos cidadãos Luiz Miguel Quadros, Raimundo Brito Gomes de Souza, Alexandre Theophilo de Carvalho Leal, Antonio Marques Rodrigues e José Ricardo Jauffret, que tinham a responsabilidade de estabelecer as diretrizes para o funcionamento da instituição; adquirir equipamentos e máquinas; requisitar junto ao governo os recursos humanos e financeiros; comprar e preparar o terreno, além de admitir os educandos.

Na falta de lugar próprio perto da capital com as condições para a instalação da Escola com salubridade, abundância de água e solo fértil, foram adquiridos dois amplos terrenos regados pelo Rio Cutim. O primeiro, denominado de Amaral, não tinha meios de construção de prédios para alojar os funcionários e alunos, sendo propício apenas para o plantio. O segundo, chamado de Sampaio, de fácil acesso pelo Rio Anil

e pelo Caminho Grande⁴, era favorável para instalar os alojamentos, as oficinas e as aulas de primeiras letras. Sobre o terreno, a Comissão relata que “o estabelecimento assim organizado, em uma situação vantajosa, a beira de uma estrada do maior trânsito, à margem do Rio Cutim e na proximidade da capital, será franqueado às pessoas que quiserem visitá-lo e informar-se do seu estudo e do melhoramento do processo” (MARANHÃO, 1859).

Se, por um lado, a Escola objetivava recolher os desvalidos de sorte, por outro lado, trazia uma forte esperança em melhorar o estado da lavoura por meio da educação profissional, substituindo os métodos tradicionais do lavrar, plantar e colher pelo método aratório. Para isso, era preciso formar mão de obra e uma das primeiras iniciativas do governo foi a concessão de auxílio aos lavradores Antônio Joaquim Lopes da Silva e José Cesar Machado para estagiarem em fazendas agrícolas dos Estados Unidos e Cuba⁵. O primeiro iria aprender a cultura do algodão, arroz, milho e plantas similares, e o segundo, a cultura da cana e a fabricação do açúcar e aguardente. De igual modo, concedeu bolsas de estudos a jovens maranhenses para aprenderem agricultura na Europa com o propósito de que, ao retornarem, assumissem o ensino agrícola na Escola do Cutim, a exemplo de Caetano Cândido Cantanhede, Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho e Joaquim Vianna Bayma⁶.

A partir de então, trazidos por esses lavradores e estudantes, adentraram na Província diversos instrumentos e máquinas agrícolas. Com a intenção de proporcionar uma maior dinâmica à produção agrícola, foi contratado, por um ano, o engenheiro mecânico norte-americano John Wetson para ensinar o plantio da cana e a fabricação do açúcar, a construção e a manutenção de máquinas a vapor (MARANHÃO, 1870).

Mesmo com os investimentos financeiros e humanos, a Escola não vinha apresentando os resultados esperados por causa da carência de especialistas no método aratório. Na perspectiva de sanar o problema, foi contratado nos Estados Unidos, em abril de 1859, o francês Luiz Clement para dirigir os trabalhos agrícolas da instituição e desenvolver a cultura do algodão, da cana-de-açúcar, do milho, do arroz, dentre outras, pelo sistema aratório. Além disso, deveria cuidar da escrituração da Escola, tratar do gado, promover exposições dos produtos da Escola e outras atividades, de acordo com as ordens da Comissão Diretora. Também deveria atender, por ordem do presidente da Província, às fazendas particulares (MARANHÃO, 1870).

Apesar da sua vasta experiência, o diretor da Escola, José Cesar Machado, relatou em 1862 ao presidente da Província que “o francês Luiz Clement [...] não cuida

⁴ O Caminho Grande era a única via de comunicação terrestre entre a capital e o resto da Ilha de São Luís.

⁵ Auxílio concedido pela Lei N. 447, de 7 de outubro de 1957, anterior a criação da Escola Agrícola do Cutim.

⁶ Cf. Lei N. 758 de 14 de junho de 1866, da Província do Maranhão

de suas obrigações, passa muitas horas a dormir [...] quanto os serviços do campo estão demandando a sua presença, não admite reclamações a seus descuidos. Sai às noites do estabelecimento ao anoitecer e só volta as dez e doze horas” (MARANHÃO, 1870). Além disso, aplicava castigos físicos aos alunos com as mãos e outras vezes com paus e chicotes; emprestava, sem ordens da direção, instrumentos aos lavradores da capital. Por fim, esse diretor alegou que o contratado desconhecia o que era o serviço aratório.

A acusação desse diretor era uma contradição, à medida que a nomeação de Clement resultou de sua indicação à Comissão Diretora, quando descreveu as qualidades e a competência profissionais do francês. As reclamações desse diretor contradizem também a opinião da Comissão Diretora que julgava o trabalho de Clement correspondente aos interesses e expectativas da instituição (MARANHÃO, 1870). Isso evidencia as lutas de poder no interior da Escola entre a Comissão e Cesar Machado. A origem das disputas deve-se às acusações do diretor a José Caetano Vaz Júnior, presidente da Província, sobre o extravio dos livros de escrituração, o que inviabilizava inventariar o patrimônio adquirido pela mesma, o superfaturamento na compra e venda de instrumentos aos lavradores da Província e nos alimentos e vestuários dos educandos. Esse fato resultou na extinção da Comissão Diretora por esse presidente.

Esse jogo de acusações mostrava a fragilidade administrativa, financeira e educacional da Escola, o que motivou críticas na imprensa periódica local quanto à sua efetividade frente aos gastos para sua manutenção, ou seja, implantar métodos modernos na lavoura maranhense e recolher e educar crianças órfãs. Como forma de reverter esse quadro de descrédito, foram criados os *agentes protetores*⁷ da Escola: lavradores do interior e da capital que tinham como missão promover subscrições e loterias para garantir a manutenção do ensino, a compra de sementes, instrumentos e máquinas agrícolas. Esses agentes acreditavam que a educação profissional oferecida no Cutim contribuiria para evitar a crescente decadência da agricultura e sua iminente aniquilação em toda a Província, pela deficiência de braços e capital, pela falta de vias de comunicação e o pelo predomínio do “sistema bárbaro” de lavar, plantar e colher.

Para dar nova dinâmica à Escola foi contratado, em 1863, Alexandre Etienne Durand como substituto de Luiz Clement. Era agrônomo com vasta experiência no sistema aratório e na direção da Escola Agrícola de Grigon (França). O relatório de Durand sobre o estado da Escola contradiz aos apresentados pela Comissão e Diretores da Escola. Durand relatou que não era possível esperar bons resultados, pois o terreno era impróprio para a cultura agrícola, a não ser depois de longo tempo (cerca de uns quinze anos) e não havia trabalhadores para limpar constantemente o terreno das ervas

⁷ João José Corte Maciel (Icatu), Fernando Antônio dos Santos (Vargem Grande) e Lino Rodrigues (Brejo). Os da capital não foram localizados nas fontes pesquisadas.

daninhas. Em relação aos educandos, afirmou que eles desconheciam os fundamentos do método aratório, que alguns eram pequenos para o trabalho no campo e ainda não sabiam com proficiência as primeiras letras.

Em artigo publicado no *Semanário do Maranhense*, Carvalho, ao tratar do terreno em que fora instalado o estabelecimento do Cutim, afirmou que:

O arado só por si não conseguiria jamais mudar completamente a natureza d'aqueles terrenos tão compactos, porque, não interpondo-se, entre suas moléculas, nenhum corpo estranho, que as isolasse, e cessando a acção que as plantas, por meio de suas raízes, poderião sobre elles exercer - bastarião as chuvas do inverno para torná-los tão impermeáveis e rebeldes à cultura, como erão d'antes. Se, porém, depois de arado e revolvido o subsólo na profundidade conveniente, se lhes applicassem fortes doses de correctivos e estrumes, para em seguida amanha-los com freqüência e cuidado – lograr-se-hia, sem duvidas, transforma-los em terra de não vulgar fecundidade” (*SEMINÁRIO MARANHENSE*, 1867, n.10).

Esse fato resultou no pedido de seu afastamento e nas primeiras indicações do encerramento da Escola por José Caetano Vaz Júnior, Presidente da Província.

Assim até hoje este estabelecimento em piores circunstâncias do que eram as em que o encontrei em julho do ano passado [1864], porque além da falta que, como então, aqui sentimos de pessoa profissional, que se encarregue de sua direção, está agora condenado, no local em que existe, por pessoa tão competente como não posso deixar de considerar a A. Durand. E depois, manter hoje aquele estabelecimento no Cutim seria no meu conceito condenar a Província ao estéril dispêndio de dez contos de reis anuais, que e por quanto tem regulado a respectiva despesa ordinária, não levando em conta a extraordinária que agora ele mesmo exige para a renovação da cerca, compra de instrumentos aratórios, animais, etc. (*MARANHÃO*, 1870).

Se os resultados agrícolas não vinham apresentando os resultados esperados, em relação à educação dos jovens órfãos e desvalidos a situação eram a mesma, ou seja, não havia material adequado para o ensino das primeiras letras e espaços para as aulas.

O ensino agrícola no Cutim

A educação agrícola no estabelecimento do Cutim não diferia de outras instituições de educação profissional: todas apresentavam as mesmas características nos critérios de ingresso dos alunos, como a apresentação de certidão de pobreza e atestado de vacina. Em relação à idade, ao contrário da Casa de Aprendizes Artífices, que admitiam crianças com a idade mínima de sete anos, na Escola do Cutim era

exigido que fossem maiores de doze anos e menores de dezoito anos, quer os aprendizes subvencionados pela província, quer os aprendizes pensionistas internos. Estes, para serem admitidos, deveriam pagar a anuidade de cem mil réis, podendo ser afastados da Escola a qualquer tempo e sem restituição dos pagamentos recebidos (CASTRO, 2007).

Os subvencionados deveriam permanecer na instituição por cinco anos, período necessário para uma formação profissional agrícola. Todavia, poderiam ser despedidos por motivos como: moléstia incurável e procedimento mau e incorrigível, pelo que seriam entregues aos seus tutores ou pais e, caso fossem órfãos, seriam entregues aos juizes de órfãos para dar-lhes o destino que julgassem conveniente. Esse destino, habitualmente, era encaminhar para a guarda nacional ou para servirem de ajudantes de pedreiros, carpinteiros e em casas comerciais (caso apresentassem bons conhecimentos da leitura, escrita e cálculo) (CASTRO, 2007).

As atividades dos alunos começavam às cinco horas da manhã; depois da revista eram encaminhados ao oratório para rezarem a Jesus, pela prosperidade do Brasil, do imperador, da família imperial e do estabelecimento. Os roteiros das orações eram os mesmos adotados na Casa dos Educandos Artífices e recitados antes do almoço, do jantar e da ceia. Após as orações, na varanda da Escola, os aprendizes seguiam para o campo até as 10 horas, quando assistiam às aulas de primeiras letras⁸ ministradas pelo professor Miguel Beckman, que depois foi substituído por Daniel Rodrigues da Silva. No horário das aulas, eram ministrados os seguintes conteúdos: exercício de leitura, primeiro silenciosa e depois em voz alta, quando cada aluno lia um trecho do texto adotado pelo professor com a finalidade deste observar a pronúncia e pontuação; exercícios de escrita, através de cópias e ditados; o ensino das quatro operações era realizado em dias alternados e se constituía de exercício da tabuada, recitação em voz alta e realização de contas (CASTRO, 2007).

As aulas teóricas e práticas inerentes ao método aratório eram ministradas nas oficinas de carpina, ferreiro, criação de animais domésticos e plantio, colheita e beneficiamento dos produtos agrícolas. As aulas, nessas oficinas ao ar livre, eram ministradas em dois momentos. Em princípio, os alunos recebiam dos professores e mestres contratados, como John Watson, Luiz Clement e Alexandre Durand, fundamentos teóricos sobre a profissão do lavrador. Em seguida, no campo, exercitavam os ensinamentos ministrados no interior das oficinas. Essa ideia do ensino profissional teórico e prático foi defendida por Barroso (1867), quando afirmou que a educação para a indústria não poderia se restringir apenas a responder a determinadas condições manuais, mas era preciso que fosse acompanhada de reflexões sobre as atividades práticas exercitadas. De igual modo, Oliveira (1870, p. 35) acreditava que somente

⁸ Os materiais escolares utilizados nessas aulas eram: tinteiros de estanho ou latão, lápis de louça, louça, papel em resma, cartilhas de a,b,c, catecismo, tabuadas e a gramática portuguesa.

um ensino profissional capaz de agregar os conhecimentos teóricos e práticos poderia fazer “os alunos acreditarem que o trabalho é uma redenção, pois por meio dele se educam e conquistam posições na sociedade”.

Como todas as instituições de recolhimento e de educação profissional maranhense no Império, os atos disciplinares e de punição integravam o processo de ajustamento social e de ensino. Em relação à Escola do Cutim, toda e qualquer atividade deveria ser executada por ordem do diretor com prontidão e respeito. Um dos principais requisitos era o cuidado adequado com o vestuário que consistia em chapéu de palha, camisola e calça de pano azul de algodão e sapatos de pau ou tamancos, condição para o trabalho no campo, as aulas de primeiras letras, as oficinas e, principalmente, para saírem da escola. Uma das contravenções mais severas era a pronúncia de palavras ou gestos obscenos e desrespeito aos superiores – professores, diretores e mestres das oficinas –, cujas punições eram: repreensão particular na secretaria; repreensão pública à frente do corpo de alunos formados; privação do recreio; exclusão da mesa por uma ou três vezes; supressão do nome do quadro de honra por um ou oito dias; prisão no xadrez da casa e a expulsão da Escola (REGULAMENTO, 1856).

Na documentação pesquisada, especialmente nos ofícios dos diretores aos presidentes de Província, localizamos inúmeras contravenções das ordens pelos educandos, desde brigas entre eles, até furto de roupas e outros objetos. Mas há um predomínio de fugas de aprendizes ou não retorno à instituição quando liberados para tratamento de saúde sob o cuidado dos pais ou tutores ou na enfermaria da Casa dos Educandos Artífices.

Ao contrário dos indisciplinados, os alunos que apresentavam bom comportamento e aprendizagem satisfatória eram recompensados com as seguintes menções:

- a. Menção honrosa pela aplicação, aproveitamento ou moralidade, no quadro de honra;
- b. Medalha de prata com a legenda: Escola Agrícola Maranhense – honra ao mérito;
- c. Diploma assinado pelo diretor quando o aprendiz tiver concluído o aprendizado. No diploma serão mencionadas as recompensas alcançadas e os exames feitos;
- d. Prêmios representados por instrumentos e livros agrícolas (REGULAMENTO da Escola, 1863).

Além desses problemas enfrentados pelos diretores para continuidade das atividades de ensino das primeiras letras e treinamento agrícola, os alunos frequentemente eram acometidos por moléstias, tais como as febres intermitentes. Não havia condições físicas e materiais para o desenvolvimento das atividades docentes e discentes. As aulas de primeiras letras eram ministradas na mesa onde eram servidas

as refeições. Os materiais didáticos (cadernos, tinteiros, régua e borrachas) eram insuficientes para os nove alunos, situação que levou o professor Miguel Beckman a pedir demissão. Outras matérias previstas no regulamento da Escola não foram implantadas (Contabilidade Agrícola, Geografia Agrícola do Império e particularmente da Província) por dois motivos: a aprendizagem regular dos alunos nas primeiras letras e a carência de professores (REGULAMENTO, 1856).

Em consequência desses problemas, os exames anuais previstos no regulamento não ocorreram. A realização das exposições agrícolas (que deveriam ocorrer em 07 de abril de cada ano em comemoração à data de criação da Escola) somente foi possível um ano antes de encerramento da instituição. Elas tinham a finalidade de divulgar os instrumentos agrícolas, os animais, plantas, cereais, frutos, legumes, flores e produtos como queijo, manteiga e outros produtos da economia rural, cultivados no interior do estabelecimento (REGULAMENTO, 1856).

Ao contrário das oficinas em que os instrumentos, máquinas, sementes, plantas e animais atendiam, em parte, aos interesses do ensino profissional, o quadro era desanimador em relação às aulas das primeiras letras. A respeito do assunto, Fernando Luís Ferreira, diretor que substituiu José Cesar Machado, reclamava que não era justo que os alunos tivessem condições para as aulas agrícolas, enquanto para as de primeiras letras não havia sequer cadeira, livros e tabuadas. Para ele, esse era o motivo de os alunos não aprenderem as “lições e as contas”.

Sobre essa carência, Daniel Rodrigues da Silva, professor de primeiras letras, acrescentou que os alunos não aprendiam a ler, escrever e contar por não receberem uma alimentação adequada, a não ser farinha e carne, um pão pela manhã e à noite um mingau de arroz ou aveia, motivo pelo qual se queixavam de fome e, por isso, não tinham forças para contar e ler em voz alta. Apesar desse impedimento, na aprendizagem os discentes conheciam e reproduziam os fundamentos religiosos, a exemplo de fazer o sinal da cruz e as primeiras orações de um cristão, o que evidencia a forte presença católica na instituição.

Outra crítica desse professor foi em relação às obras adquiridas para compor o acervo da biblioteca da Escola: todas em língua francesa, quando os alunos não sabiam sequer ler o alfabeto português. Ao analisarmos o catálogo dos livros adquiridos pela Comissão Diretora, a crítica desse professor foi confirmada (MARANHÃO, 1897).

Para a formação dessa biblioteca, justificava a Comissão Diretora ao presidente da Província João Lustosa Paranaguá:

Convencidos da necessidade de dotar a Escola de Aprendizes Agrícolas com uma biblioteca mandamos vir da França e recebemos 95 volumes de diversas obras modernas de agricultura, entre as quais as que mais recomendam pelo

seu merecimento e acham-se depositadas na casa de um dos membros desta Comissão além de alguns volumes apresentados por particulares (MARANHÃO, 1897).

Quando a biblioteca foi instalada no interior da Escola, em 1863, foram incorporadas algumas obras em português, embora ainda predominassem as de língua francesa. Na listagem de livros, duas obras são de autoria e uma é traduzida por autores maranhenses: *O cultivo e o preparo do fumo (tabaco)*, de Sergio A. Vieira, *Breves considerações sobre a nossa lavoura*, de Fabio Alexandrino de Carvalho Reis e *Plantador de algodão*, de Turner, traduzido por A. Marques Rodrigues.

Esse é um dos exemplos da falta de política no Maranhão Imperial em relação ao desenvolvimento da agricultura e da educação profissional voltada para esse setor, fatores que iriam culminar com o encerramento da Escola Agrícola do Cutim em 1865.

Vários foram os motivos que contribuíram para o fim da instituição, dentre eles o dispêndio financeiro sem os resultados previstos quando da sua criação: ensinar o método aratório como mecanismos de melhoria da agricultura Provincial e formar trabalhadores para a lavoura. No período em que esteve em funcionamento, apenas catorze alunos ingressaram na Escola, todos com idade que não permitia condições físicas apropriadas para o trabalho agrícola.

A partir das fontes pesquisadas, observamos que um outro motivo tenha sido o desvio de recursos na compra e venda de instrumentos, sementes e animais pela Escola a fazendeiros locais e às inúmeras mudanças na direção da instituição e, principalmente, a pobreza do solo, que prescindia de amplos investimentos para torná-lo adequado para o plantio do algodão, milho, amendoim e arroz, por exemplo.

Com o encerramento de suas atividades, determinado por Ambrósio Leitão da Cunha, presidente de Província, os educandos que não tivessem outro destino além de serem entregues aos pais e tutores, deveriam ser recolhidos na Casa dos Educandos Artífices para aprenderem um dos ofícios ali ensinados. Os instrumentos e máquinas deveriam ser entregues a repartições de obras públicas e os animais leiloados.

Como afirma Marques (1970, p. 263.), “infelizmente o resultado não foi correspondente ao fim da criação nem as enormes quantias despendidas com este estabelecimento quantias fabulosas e de forma alguma produtiva”. Desse modo, a ideia de estabelecer na Província do Maranhão uma escola com a finalidade de preparar jovens aprendizes para atuarem na lavoura, não brotou pelos diversos motivos expostos no decorrer deste texto. Entretanto, a adoção no método aratório como símbolo da modernidade no ensino agrícola paulatinamente passa a ser adotado em outros estabelecimentos de ensino Profissional, como a Casa dos Educandos Artífices e as missões de maranhenses ao estrangeiro permanecem por todo o oitocentos na perspectiva de fazer com que esse ramo de negócios oportunizasse o progresso de toda a Província.

REFERÊNCIAS

BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro. B. L. Garnier, 1867.

CASTRO, Cesar Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial**: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841-1889). São Luís: Fundação de Cultura, 2007.

_____. Fontes e percursos para a história da educação. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. **Estudos culturais**: políticas, tempos e territórios de ações educacionais. Fortaleza: UFC, 2009.

CUNHA, Luis Antonio. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 3-47, jul./dez., 1979.

DIAS, Gonçalves. Instrução pública em diversas províncias do Norte. In: ALMEIDA, José Ricardo de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: EDUC, 1989.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARANHÃO. **Relatório do Presidente da Província do MARANHÃO o doutor João Lustosa da Cunha Paranaguá, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 3 de maio de 1859**. MARANHÃO, Typ. de J. M. C. de Frias, 1959.

MARANHÃO. **Fala dirigida pelo Exm. Presidente da Província do Maranhão, o Dr. Eduardo Olímpio Machado, à Assembléia Legislativa Província, por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1851**. Maranhão: Impresso na Typ. Constitucional de I. J. Ferreira, 1851.

MARANHÃO. **Relatório com que o Excelentíssimo senhor vice-presidente da Província, Dr. José da Silva Maia, apresentação no dia 18 de maio de 1870 perante a Assembléia Legislativa Provincial, por ocasião da instalação de sua sessão ordinária**. São Luiz do Maranhão, Typ. de J. M. A. Serrão, 1870.

MARANHÃO. **Fala com que o Exm. Sr. Dr. José Bento de Araújo dirigiu a Assembléia Legislativa Provincial do Maranhão em 18 de março de 1887, por ocasião da instalação da 2ª. Seção da 26ª legislativa**. Maranhão. Typ. do Paiz, 1897.

MARQUES, Cesar Augusto. **Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fon-Fon, 1970.

MESQUITA, Francisco de Assis Leal. **Vida e morte da economia algodoeira do Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 1987.

MELLO, Luiz de. **Cronologia das artes plásticas no Maranhão (1842-1930)**. São Luís: Litograf, 2004.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Problemas de método nos estudos sobre o ensino agrícola e o processo civilizador**. Disponível em: <<http://www.fef.unicamo.br/sipc/anais8;Jorge>>. Acesso em: 14 maio 2008.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília, DF: Senado Federal, 2003.

REIS, Flávio. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão**. São Luís: [s. n.], 2007.

REGULAMENTO para a Escola Prática dos aprendizes agrícolas do Cutim. 6 set. 1856.

RODRIGUES, Antonio Marques. **Dois palavras sobre a nossa agricultura com que abriu o livro manual do plantador de Turner**. São Luiz: [S.N], 1959.

ROSA, Maria da Gloria de. **História do ensino agrícola no Brasil República**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 1980.

SEMANÁRIO MARANHENSE. São Luís, n.10, Edições SIOGE, 1979.

SILVA, José Ribamar Lima. **O ensino secundário no Maranhão: o liceu como construtor de representações sociais de intelectuais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007.

CAPÍTULO II

A Escola Apostólica de Baturité (1922-1962): em busca de crianças e jovens cearenses para a Companhia de Jesus

Maria Juraci Maia Cavalcante

Introdução

Este artigo integra uma investigação mais ampla que trata da ação política e educativa dos Jesuítas Portugueses no Nordeste do Brasil, no século XX, a partir da perseguição sofrida por esta Ordem, depois do advento da República em Portugal (1910), e de sua expulsão, quando, segundo a historiografia jesuítica consultada - a exemplo de Azevedo (1914), Pinto (1932), Fernandes (1936) e Azevedo (1986) - é concebida e iniciada a Missão Setentrional da Província Portuguesa Dispersa, dirigida a vários lugares de destino, entre os quais estaria a antiga colônia do Brasil, onde a Companhia de Jesus antes baseara grande parte do seu projeto de cristianização, por dois séculos, até a sua expulsão por ordem de Pombal¹.

Esta comunicação parte, portanto, da narrativa histórica e da memória de alguns expoentes da intelectualidade jesuítica, como os citados acima, em publicações encontradas em circulação no Brasil e em Portugal, com vistas a colocá-las, posteriormente, sob o ângulo das considerações de Paul Ricoeur (2007) acerca das intrincadas relações entre memória, história e esquecimento - particularmente, para entender o sentido do “dever de memória”, sob a modalidade de “imperativo de

¹ A referida Missão tem feito parte da crônica, testemunho e historiografia jesuítica, em Portugal e no Brasil, que se configura, como é o caso de António Paulo Cyriaco Fernandes (1936) e Ferdinand de Azevedo (1986), aqui examinados, como uma emblemática construção da memória histórica da Companhia de Jesus, onde encontramos os seguintes aspectos: 1) a decisão de migrar em função da expulsão republicana, o acolhimento dos Jesuítas Portugueses e o forte apoio de figuras proeminentes do Clero e da República do Brasil; 2) a fundação pela Ordem do *Colégio António Vieira* e a sede da Província dos Jesuítas Portugueses, na cidade de Salvador, estendendo-a depois para Belém do Pará, São Luís do Maranhão e Recife, em Pernambuco, onde fundam o *Colégio Manoel da Nóbrega* e uma Residência; 3) a chegada dos Jesuítas ao Ceará, e a instalação de um Noviciado e Casa de Formação. Sobre a presença dos Jesuítas na época colonial, ver a obra de Serafim Leite, e/ou uma versão resumida posta em *Breve História da Companhia de Jesus no Brasil (1549-1760)*, publicada em Braga, Livraria Apostólica da Imprensa, 1993. Sobre a expulsão pombalina, bem como a construção do mito dos jesuítas no século XVIII, consultar o estudo de Franco (2006; 2007).

justiça”, que surge como devotamento ao outro, animado pelo sentimento de “dívida”, conforme está posto nesta afirmação:

O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, diremos, mas também submeter a herança a inventário (RICOUER, 2007, p. 101).

Em função disso, necessário se faz colocar a narrativa jesuítica em confronto com outras fontes documentais, jornalísticas e orais, que estão sendo obtidas e constituídas por esta investigação, para uma reconstrução histórica externa que permita uma interpretação que assente no significado político e social da presença dos Jesuítas como agentes educativos no Ceará, bem como integrá-la ao circuito acadêmico da nossa História Educacional.

A Escolha do Ceará como localidade para instalação e consolidação da Escola Apostólica

Um relato do padre António Paulo Cyriaco Fernandes, jesuíta português radicado em Recife, sobre a sua visita à Escola Apostólica de Baturité, mostra as suas impressões de viagem, a qual foi realizada na década de 1930. Sobre a dita viagem, ele escreve um relato, que depois fará parte do seu livro *Missionários Jesuítas no Brasil no Tempo de Pombal*, publicado no Rio Grande do Sul, em 1936. Este foi por nós consultado na Biblioteca da Faculdade de Filosofia, da Universidade Católica Portuguesa, na cidade de Braga, o que demonstra a ativa circulação da memória histórica da Companhia de Jesus.

Em suas considerações sobre a capital cearense, o padre Fernandes (1936) contrapõe progresso material e religioso, fornecendo evidências por ele colhidas de um e de outro aspecto, a seguir, dedicar-se ao exame da força e organização política do catolicismo em Fortaleza, tanto por parte do Arcebispado, quanto por adesão de católicos leigos, sob a óptica de um conjunto de iniciativas, obras e ações que o surpreendem e o levam a salientar uma certa “generosidade” local, que adjetiva de rara e vivamente cristã.

É realmente admirável o surto das obras católicas, nestes últimos anos, na capital do Ceará. É a obra das vocações; é o Bom Pastor, é a Leprosária; é o Patronato; é o Banco Popular, talvez o único no seu género em todo o Brasil que tem por estatuto ceder 40% dos seus lucros líquidos a obras pias e sociais, e de fato já lhes deu, desde a sua fundação, que foi em 1920, mais de 150 contos; é o Círculo Católico dos operários, talvez sem exemplo na Terra de Santa Cruz;

é o Diário católico, o “Nordeste”, que deve causar inveja as nossas grandes cidades, tendo chegado até a ter duas edições por dia (FERNANDES, 1936, p. 158).

O padre Fernandes tece o seu comentário, em tom de grande admiração, sobre a existência de testamentos e doações realizadas por católicos cearenses para tais realizações, vinculando-as ainda ao estímulo dado pela Arquidiocese de Fortaleza, na pessoa de Dom Manuel da Silva Gomes.

O jesuíta citado mostra, portanto, que havia no Ceará, entre as décadas de 1920 e 1930, um ambiente social favorável ao Catolicismo, onde são ainda traçados “planos novos” que mostram a receptividade do Ceará republicano à continuidade e fortalecimento da ação da Igreja Católica, o que ilustra, através do anúncio de materialização de três grandes obras assistenciais e educativas, deixadas a cargo de ordens religiosas, sob “as bênçãos do céu”, em sua entusiasmada avaliação:

Já trazem entre mãos três projetos novos que podiam fazer amedrontar a mais de uma cidade rica, e contudo já começaram a ser uma realidade. Um é a magnífica Igreja e Convento para os Franciscanos, orçado em mil contos. O segundo é a Escola Agrícola, e de Artes e Ofícios, com a sua Igreja para serem entregues aos Padres Salesianos. E o terceiro é o do vastíssimo templo gótico, primeiro monumento dedicado a Cristo Rei no Brasil, para ser oferecido aos Jesuítas junto com uma casa de Exercícios, anexa do mesmo templo. Daquí é fácil imaginar a piedade desse povo. Na Igreja do S. Coração dos Padres Capuchinhos há 500 comunhões diárias [...] (FERNANDES, 1936, p. 160).

Feito o prodigioso quadro do catolicismo cearense, o padre António Fernandes descreve então a sua chegada a Baturité, distante cem quilômetros de Fortaleza, a que vai por meio de trem, fazendo este comentário sobre o impacto que lhe causa a visão do majestoso prédio da Escola Apostólica, assim como do seu alunado:

Quase uma hora antes de chegar à estação de Baturité já se avista no alto o majestoso edifício da Escola Apostólica como que convidando os passageiros àquele remanso celestial. [...] O automóvel galgou em um triz a encosta íngreme, e eis-nos nesse Edifício, alcandorado com uns aspectos de castelo colossal, no meio dessa rapaziada contente, folgazã, radiante de mais puras alegrias do que o canto da passarada que povoa o bosque em volta da casa e vem fazer nele os seus ninhos. [...] (Idem, p. 162-163).

Ferdinand de Azevedo é um historiador jesuíta, de origem portuguesa, também residente em Recife, que empreendeu um estudo vigoroso, baseado em fontes documentais da Companhia de Jesus, sendo boa parte delas colhidas no seu

acervo localizado em Roma, com vistas a mapear a Missão realizada pelos Jesuítas Portugueses de volta ao Nordeste brasileiro, com destaque para o Ceará, onde planeja instalar uma instituição educacional. Esta instituição, após confabulações internas, buscas de apoio e várias negociações havidas, será construída numa região serrana do Ceará:

Inicialmente para a Missão Portuguesa, Fortaleza, a crescente capital do Ceará, servia apenas como um ponto de apoio para a Escola Apostólica em Baturité. Nas suas passagens pela capital, os Jesuítas hospedavam-se no Seminário Diocesano, sendo recebidos cordialmente pelo seu extraordinário Reitor, Pe Guilherme Vaessen, C.M. Uma vez definida a construção da Escola Apostólica, uma residência jesuítica na capital se tornou imperiosa. Tal decisão agradou muito a Dom Manoel, que desde 1920 tinha sugerido ao Pe Pinto que abrisse uma residência em Fortaleza, até tentando-o ao frisar que o Jesuíta podia encontrar lá também seu tão cobiçado sanatório (AZEVEDO, 1986, p. 226).

Os Jesuítas recebem firme apoio de Dom Manoel, conforme o demonstra Azevedo, no que é confirmado pelo historiador Vinicius Barros Leal (2006). Trata-se de um processo firme de organização estratégica da Igreja Católica, que exerce uma tutela deliberada sobre o movimento operário, por meio da oferta de apoio social e uma ação educativa propagada através da imprensa católica.

O convite de Dom Manoel aos Jesuítas caracteriza bem sua opinião favorável não somente à Companhia de Jesus mas também, às Congregações Religiosas, em geral. Este grande Arcebispo tinha uma visão abrangente das atividades religiosas. Zeloso do bem-estar social e espiritual de seu povo, fundou o influente diário, “O Nordeste” e a Cooperativa de Crédito Popular São José, cujo nome, mais tarde, foi mudado para o de Banco Popular de Fortaleza. [...] (AZEVEDO , 1986, p. 227).

Seguindo o relato de Azevedo, vemos que, aos padres Jesuítas portugueses, será dada também uma nova paróquia, a do Cristo Rei, por decisão do mesmo Arcebispo, quando eles procuram fixar uma residência da Companhia em Fortaleza, com a função primordial de dar início à obra de fundação de uma Escola Apostólica da Companhia de Jesus no Ceará.

A Escola Apostólica de Baturité: 1922-1929 (Construção e Abertura/Casa de Retiros); 1932 (Noviciado); 1934 (Juniarado)

É importante compreender o significado e a motivação dos Jesuítas Portugueses para a decisão da instalação de uma Escola Apostólica no Estado do Ceará, em meio a uma forte polêmica, dado ser a sede daquela Província localizada em Salvador, capital da Bahia.

A literatura consultada evidencia que isso se deu em função do ineditismo da localização proposta, tanto em relação à preferência da Companhia de Jesus por instalar tais escolas em território europeu, como em relação ao próprio Brasil, sabendo-se que o Ceará não representa, do ponto de vista econômico e político, o centro da Região Nordeste, face à força das cidades do Recife e Salvador, no período em que a localização daquela Escola seria definida. Acompanhando as preocupações postas no estudo de Azevedo, entendemos melhor a razão subjacente à essa discussão.

A Companhia de Jesus sempre deu muita importância à formação de seus membros e os jesuítas portugueses permaneceram fiéis a esta tradição. [...]

Em 1880, os Jesuítas portugueses estabeleceram sua Escola Apostólica no Barro e a mesma foi transferida mais tarde, primeiro em 1892, para Guimarães; segundo, depois da Revolução Portuguesa, em 1910, para o Seminário Pontifício de Salamanca e terceiro, em 1915, para San Martin de Trejevo. Chegando ao Brasil, os Jesuítas portugueses naturalmente pensaram em fundar uma Escola Apostólica para a sua Missão. Isto não surpreende, considerando-se que no desenvolvimento da Província Portuguesa, a Escola Apostólica fornecia nada menos que 50% das vocações (AZEVEDO, 1986, p. 165).

Azevedo salienta também o importante papel da mudança de Provincial, ocorrida em abril de 1919, para que fosse firmada a escolha de Baturité em definitivo para acolher aquela instituição escolar.

O projeto da Escola ganhou impulso com a mudança do Provincial, em abril de 1919 e, principalmente, do Superior da Missão Portuguesa em dezembro do mesmo ano. O Pe. Cândido de Azevedo Mendes substituiu o Pe. Pinto como Provincial e este por sua vez passou a ser o Superior da Missão em lugar do Pe Gonçalves (Idem, p. 166-168).

Resumidamente, o autor conclui esta passagem do seu relato afirmando que os Jesuítas Portugueses receberam propostas para instalar a Escola Apostólica em Nazaré, Bananeiras (PB) e Sorocaba (SP). Mas, seria efetivamente no município serrano de Baturité, no Ceará, a sua instalação.

O historiador Jesuíta consultado aqui prossegue em sua apresentação do relato do Padre Pinto, dizendo que este foi aconselhado pelo Vigário Monsenhor Manuel Cândido e Padre João Frota, que havia sido “antigo aluno dos nossos Padres em Roma”, a fazer o Colégio não em Guaramiranga, mas, mais embaixo, na encosta da Serra, em algum Sítio, ou numa grande propriedade de terra. O padre Pinto teria comentado sobre uma ocasião em que, estando ele em visita a Dom Manoel, lhe chega “um excellent catholico Ananias Arruda”. Azevedo acrescenta que Padre Pinto guardou a ideia de ter sido aquele encontro casual, algo providencial, pois Ananias Arruda teria lhe acompanhado a Baturité. Lá chegando, hospedou-o, foi buscá-lo no seu automóvel e “desde, então, tem sido o meu braço direito neste trabalho da escolha”. Sabemos a seguir que teria sido justamente “este nosso amigo indicou como optimo local um grande sítio chamado “Olho de Água”” (Idem, 1986, p. 171).

Nas páginas seguintes, Azevedo mostra a situação econômica da região onde estava sendo instalada a Escola Apostólica de Baturité, conhecida por se tratar de uma zona de plantio e colheita de café, que dera bons frutos e fortalecera a sua elite. Detém-se logo depois nas queixas dos missionários fundadores daquela Escola em relação às dificuldades financeiras por eles enfrentadas para angariar fundos para a sua construção, por meio de uma campanha que os Jesuítas deflagraram, quando da preparação comemorativa do Centenário da Independência de 1922, com o mesmo fito, ressaltando o alto custo da formação dos Jesuítas (AZEVEDO, 1986, p. 173-179).

O autor comenta mais à frente que o Padre Pinto não obteve o sucesso esperado nessa campanha do Centenário da Independência, quando foi lembrado o papel da Companhia de Jesus no desenvolvimento do Brasil Colonial. Que mesmo assim lançou em 1922 a pedra fundamental do prédio da Escola, cujo nome completo seria: Seminário Menor do Coração de Jesus – Escola Apostólica de Baturité. Ele prossegue dizendo da cronologia daquela ação:

(...) que os Jesuítas tomaram posse do Sítio Olho D’Água em fevereiro de 1922. [...] Mais tarde, em outubro do mesmo ano, o Pe Alexandrino Monteiro e do Irmão Roque Martins vieram para iniciar a residência no Sítio, que de Olho D’Água passou a chamar-se Beato Inácio de Azevedo. [...] No dia 03 de dezembro de 1922, Festa de São Francisco Xavier, a pedra fundamental da Escola foi lançada e benta (AZEVEDO, 1986, p. 179).

O historiador Jesuíta continua a esmiuçar os custos da construção da Escola e refere-se a críticas ao Pe. Pinto, vindas de alguns companheiros da Companhia, entre eles o Pe. Gonçalves, Diretor do Colégio Nóbrega. Padre Gonçalves se opunha à referida construção e localização da Escola, desde 1920, devido justamente aos altos custos; e também por duvidar muito do sucesso daquele empreendimento, em face da

sua localização e da qualidade dos futuros apostólicos do Nordeste (Idem, p. 183)². Vale a pena ler um trecho da carta:

Receio que ella (A Esc. Apost.) se limite a meninos cearenses, os quaes não teem fama de muito constantes, e são geralmente muito pobres, e hão de falhar muito. Nosso Senhor permita que esta informação não seja verdadeira: mas é de vários. Depois no Brasil ninguém vae pedir instrucção ou civilização no Norte: os do norte veem-na buscar ao Sul. Há-de haver uma certa repugnancia na gente dos estados do Sul em ir ao Ceará. Os Cearenses são muito apaixonados pela sua terra, como os nossos transmontanos, mas o resto do Brasil não morre de amores pelo Ceará. Os Consultores da Missão viram Baturité por um prisma muito doirado (Idem, p. 183-184).

À medida que a Escola ia sendo construída, Azevedo comenta, apoiado na narrativa do memorialista jesuíta, Pe. Alexandrino Monteiro (escritor de livros de história e piedade), que “o Pe. Pinto foi substituído pelo Pe. Luis Gonzaga Baecher, pois estava no cargo desde 1919, sendo nomeado Reitor do Colégio Antônio Vieira em Salvador” e que o “Pe. Celestino foi o primeiro Superior da Residência e do Colégio.” (p. 187-190). O historiador citado faz referência também a um atropelo técnico, dado que o Engenheiro responsável teria feito medidas erradas na construção, causando problemas e provocando atraso na obra.

Um outro episódio que vale a pena destacar diz respeito a uma polêmica sobre um prospecto de publicidade do Colégio:

A falta de verba atrasou bastante as obras da escola e a sua inauguração foi celebrada aos 15 de agosto de 1927. Já em 1923 foi elaborado o prospecto para a futura Escola, redigido pelo Pe Monteiro, similar ao de outras Escolas. O mesmo despertou polêmica quanto aos trajés e “condições de admissão (Idem, p. 191).

No tópico abaixo, daremos destaque aos desdobramentos dessa polêmica em torno do dito prospecto publicitário da Escola, o qual evidencia o perfil esperado do alunado.

² A esse respeito, alude Azevedo a uma carta do Pe. Gonçalves ao padre provincial, datada de março de 1923, expondo o seu ponto de vista, onde lembra os estragos causados em anos de seca no Ceará, e salienta que São Paulo tem muito dinheiro, que os meninos/alunos do Sudeste são oriundos “de famílias boas, que pagavam pelo colégio” (AZEVEDO, 1986, p. 183).

O perfil de crianças e jovens para ingresso na Escola Apostólica de Baturité

O prospecto citado suscita severas críticas advindas do jornal “O Ceará”, conforme indicação de Azevedo, o qual circulou no dia 30 de outubro de 1926, em artigo intitulado *O Colégio Jesuíta de Baturité*, que trata da definição do perfil de crianças e jovens requeridos para ingressar na Escola de Baturité, a partir de um anúncio publicitário regulamentando a inscrição de alunos, nos seguintes termos: “Onde estão as ‘immoralissimas condições de matrícula’ de que trata o jornal condenado? Destacando do contexto, cita isoladamente as expressões: ser de cor branca” [...] e de “exterior aprazível” (AZEVEDO, 1986, p. 192).

Segundo o atento historiador jesuíta, após a edição desta matéria, terá início um forte debate ideológico entre o jornal anticlerical “O Ceará” e jornal católico “O Nordeste”, quando este último apresenta uma defesa, no dia 04 de novembro de 1926, que será respondida pelo outro periódico no dia 06/11/1926, resposta articulada pelo jornalista Moesio Rolim: “Loyola morrendo, não criou somente a Inquisição: fidalgo branco de Biscaia, criou o preconceito da raça, e cavalleiro requestado das damas de Castella, o privilégio da beleza...” (AZEVEDO, 1986, p. 192)³.

Ao ficar pronta, a Escola Apostólica de Baturité apresentará uma dimensão colossal para o padrão arquitetônico da região em que se instala, o que causa surpresa e impressão até os dias de hoje. Trata-se de um monumento escolar, que marcaria dali em diante a passagem dos Jesuítas pelo Nordeste do Brasil, no século XX, de modo a confirmar esse padrão arquitetônico de sua missão formativa, traço que é comum a todos os Colégios da Companhia, em Portugal, Brasil e Índia. Sobre isso temos o seguinte parecer de Ana Luísa Janeira.

Esta milícia religiosa incorpora uma relação especial com a memória, nomeadamente com a sua memória. Como consequência, retomou a tradição cristã de edificar – onde aplicava a essência da arquitectura ao serviço da perenidade, lembre-se a volumetria e a robustez das igrejas, da América do Sul à Ásia – como lhe apresentava a preocupação constante de acumular um discurso descritivo que permitisse transcreever e fazer perdurar o passado, recordem-se a obrigatoriedade das cartas ânua e a riqueza historiográfica sequente (JANEIRA, 2009, p. 141).

³ Azevedo comenta ainda, que os Jesuítas perceberam o seu erro nesta cláusula e logo a tiraram, demonstrando em sua avaliação, portanto, que o escândalo causado pelo perfil elitista exigido para a entrada de crianças e jovens naquela Escola obrigou aos seus diretores a modificar os seus critérios de recrutamento do alunado. Contudo, a manutenção da exigência de pagamento de anuidade escolar, por si só, indicava a permanência de um critério de seletividade social.

A festa de inauguração da Escola foi preparada para receber duas mil pessoas. Sobre essa ocorrência, afirma Azevedo (1986) que “Dom Manoel veio, acompanhado do Redator do jornal O Nordeste”, e que “há uma Procissão”. A descrição é feita com riqueza de detalhes, de tal modo que nos é possível aquilatar o impacto da inauguração da suntuosa Escola, naquela localidade interiorana, ainda que o seu prédio estivesse ainda inacabado.

O ideário, colégios modelares e o regime de estudos para a formação dos apostólicos

Inaugurada a Escola Apostólica de Baturité, apresentou-se a sua organização em termos de regime de estudos, em conformidade com a tradição educativa das instituições jesuíticas existentes na Europa, que tem características definidas segundo uma identidade própria, que começa por priorizar a dignidade da pessoa humana.

O ideário dos colégios jesuítas foi cunhado com base na missão educadora da Igreja, contida no evangelho, que pressupõe uma harmonia entre os homens e destes com Jesus Cristo, e valores que orientam suas condutas. Nesse sentido, busca uma formação cristã, com vistas à libertação, que segue a orientação do fundador da Companhia.

Os Colégios da Companhia de Jesus reconhecem como fonte essencial de inspiração a dinâmica dos Exercícios de Santo Inácio: disponibilidade para servir; capacidade de opção em ordem ao trabalho mais eficaz, mais necessário e mais urgente; atitude de “discernimento” orientada para a acção, numa constante auscultação da realidade e numa permanente revisão das próprias posições (Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal, 1980, p. 09).

Vista dessa maneira, a ação educativa em instituições jesuíticas traça os seus objetivos gerais de educação, segundo o ideário acima citado, de modo a aceitar e respeitar a sua obra pastoral, onde o aluno é educado com vistas a três aspectos principais, que envolvem as dimensões pessoal, social e religiosa. A primeira orienta o aluno para a responsabilidade, a liberdade, o equilíbrio, a imaginação criativa, o trabalho, capacidade de estima e admiração e o desenvolvimento da capacidade comunicativa. A dimensão social recomenda o aprendizado de viver em solidariedade, a integrar-se e a ser capaz de mudar quadros de injustiça e opressão, abrir-se ao futuro e aos problemas que afetam a humanidade. A dimensão religiosa deve proporcionar nível de instrução, vivência, fé autêntica e vida comunitária (Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal, 1980, p. 11-12).

Para alcançar tal propósito, “os colégios da Companhia de Jesus são pensados como comunidade educativa e como comunidade de irradiação apostólica.” Isso significa que todos que participam dessa comunidade têm suas respectivas responsabilidades em relação à obra educativa maior dos Jesuítas no mundo.

Todos os que constituem a Comunidade Educativa: educadores, pais, alunos e empregados, participam, segundo a própria responsabilidade e competência, do direito e da obrigação de colaborar na reflexão e realização dos objetivos pedagógicos especiais dos Colégios (Idem, p. 17).

Em Portugal e países vizinhos, entre os séculos XIX e XX, foi sendo criada uma rede de Colégios Jesuítas que importa trazer como referência a este estudo, em função da importância que tiveram para a organização da Escola Apostólica de Baturité. Devido à exiguidade de espaço para um tratamento mais detalhado, oferecemos aqui apenas uma lista com nomes e datas de fundação desses colégios: Colégio de Campolide, em Lisboa (1858); Colégio de São Fiel (1863); Instituto Nun’Alvres (1912); Seminário de San Martin Trevejo (1915), Salamanca, Espanha (Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal, 1980, p. 23-37)

Dessas instituições é que saíram e viveram em exílio parte dos Jesuítas expulsos pela República Portuguesa, em 1910; por elas passaram os padres da Companhia que vieram para o Nordeste do Brasil, onde fundaram colégios similares aos que tinham na Europa.

Vejamos o vínculo que tiveram com a Escola Apostólica de Baturité em termos da sua organização pedagógica e regime de estudos. Ferdinand de Azevedo indica essa ligação, afirmando ser aquela dotado de sistema de ensino similar, conforme podemos ver na citação abaixo.

O sistema de estudos da Escola Apostólica em Baturité foi como na Escola Apostólica da Província Portuguesa em San Martin de Trevejo, que saiu de Guimarães, primeiro para Salamanca e depois para San Martin: instrução religiosa, latim, português, matemática, grego, inglês; nas 4^{as} e 5^{as} classes, geografia e história universal, francês e noções elementares de ciências. O horário do dia normal era o seguinte:– 5:30 – Acordar; 6:00 Oração- 6:20 – Missa – café da manhã – livre; 7:45 – estudo; 8:30 – aula; 9:45 – livre; 10:00 – estudo; 10:45 – aula; 11:30 – visita ao S.S., almoço, etc; 13:15 – leitura espiritual; 13:30 – estudo; 14:00 – aula; 15:30 – estudo; 16.30 – lanche, livre; 17:45 – composição; 19:00 jantar; 20:15 – recreação; 20:30 – orações noturnas, etc. (AZEVEDO, 1986, p. 197-200).

Comenta o historiador jesuíta, então, que “a formação dos Apostólicos naturalmente iria desembocar no Noviciado e começando a Escola Apostólica em 1927 com uma programação de cinco anos, o noviciado devia começar em 1932.” (Idem, p. 201). Ele nos esclarece também, na mesma página, sobre a escolha do primeiro Reitor da Escola, Padre Celestino, que ocorrerá em 1929. Por considerar que a formação ali iniciada iria depois requerer um noviciado, Azevedo indica quem fora designado para a função de Mestre, o Padre Coppex. O autor apresenta o corpo docente e discente, ao lado de uma fotografia, onde se pode ver professores e alunos – comentando ser o alunado composto por “rapazitos de 11/12 anos de idade” (Idem).

A questão financeira volta a figurar na narrativa de Azevedo, com base nas cartas dos jesuítas fundadores da controversa Escola Apostólica de Baturité, quando faz alusão a uma “carta aberta ao público divulgada pelo Pe. Celestino, comentando a inauguração do Noviciado”, onde “a situação financeira voltou a preocupar, apesar dos resultados positivos da Escola Apostólica.” Prossegue em seu relato:

Após inúmeras dificuldades mais ou menos conhecidas de todos vós, em 1927, no dia 15 de agosto (dia dos primeiros votos fundadores da Companhia) inaugurava-se a Escola Apostólica com a benção da parte da casa já construída, e no dia seguinte davam entrada nella os primeiros alumnos. Seguiam, em março de 1928, - 2 jovens e, em agosto de 1929, - 4 para o nosso Noviciado em Espanha, que eram as primeiras flores colhidas no jardim da Escola. Esses 6 esperançosos jovens estão já hoje unidos à Companhia pelos santos votos religiosos. [...] E, agora, no dia 11 de fevereiro de 1932, inaugurou-se ao fim o Noviciado, carinhosa aspiração dos velhos e alquebrados Padres e Irmãos, que têm empenhado os seus melhores esforços, em prol da parte norte do Brasil, que lhes fôra confiado; pois já vão descortinando quem lhes há de receber a pesada herança. São dez noviços escolásticos e dois coadjutores, que iniciaram a esperançosa obra. E outras mais se anunciam para breve. [...]” (Idem, p. 203).

A leitura da carta mostra as dificuldades já aludidas. O Padre Celestino prossegue falando das dívidas e dificuldades para manter a Escola e que as despesas aumentarão com a abertura do Noviciado. Diz que vivem de esmolas de amigos, o que confirma a luta permanente ali travada para garantir o seu funcionamento.

Tratando da organização do ensino na Escola Apostólica de Baturité, o autor diz que:

No início havia 7 Juniores que cursaram as matérias de português, latim, grego, literatura portuguesa e universal, eloquência, matemática e história. No ano seguinte, 1935, a presença do padre Antônio Monteiro da Cruz entre os formadores realizou aquela visão do padre Pinto de que a

Escola Apostólica iria nacionalizar a Missão. O Pe Monteiro, uma das primeiras vocações brasileiras para a Missão, ensinou retórica, português e matemática e foi Superior dos Jesuítas. Douto, perspicaz e, acima de tudo, cheio de entusiasmo os Jesuítas portugueses acataram suas opiniões (AZEVEDO, 1986, p. 206).

Na página seguinte, diz que os Noviços e Juniores faziam Catequese a crianças, jovens e até adultos nos sítios de Labirinto, Volta e Correntes, em equipes de 3 ou 4 pessoas. Explica o que eram as Academias: “estas podiam ser sob a forma de: peças teatrais, coros, celebrações literárias, eventos e festas da Escola, comuns em períodos de férias e que o povo de fora também a tudo assistia.” (AZEVEDO, 1986, p. 209). Frisa o autor que o Pe. Alexandrino Monteiro (músico, compositor, escritor e dramaturgo) era quem organizava muitas dessas academias. Ressalta que parte das tradições artísticas da Cia. de Jesus é uma história da qual muitas pessoas nada conhecem. Comenta a seguir que “a escola começou com 14 pessoas em 1927; na inauguração do Noviciado em 1932, 60; no início do Juniorado, em 1934, 66 e em 1938, 126.” (Idem, p. 209).

Vale salientar, segundo o estudo aqui citado, que os pais dos Apostólicos, na sua maioria, não podiam pagar as anuidades, uma situação bem diferente daquela do alunado de Nova Friburgo, onde estava situada a Escola Apostólica da Província do Brasil Central. Ele comenta sobre o estado de “pobreza” e dificuldade que caracterizaram a edificação e custeio da Escola como sendo, por outro lado, uma experiência edificante na formação do Jesuíta. Apresenta como conclusão as seguintes considerações:

[...] A Escola Apostólica em Baturité, portanto, fez mais do que nacionalizar a Missão Portuguesa, como o Padre Pinto ardentemente desejava; possibilitou também aos Jesuítas em formação uma oportunidade de fazerem uma espiritualidade, nos seus aspectos de pobreza, genuinamente inaciana (Idem, p. 212).

Ao tratar da situação da Escola, no período compreendido entre 1936 e 1952, o autor chama atenção para o início da década de 1950, quando o Vice-Provincial é o Padre José Aparício da Silva (1948-1951), quando ocorre uma “crise de vocações” e a “proposta de criação de um colégio” em Fortaleza, para substituí-la no papel de formação ao nível dos estudos menores.

O autor salienta ainda o clima reinante de falta de consenso entre os Jesuítas acerca do rumo que deveria ser dado à Escola Apostólica de Baturité, exceto quanto ao reconhecimento do sucesso obtido pela Escola, no tocante ao trabalho de Catequese:

Se houvesse um consenso sobre uma atividade da Escola, sem dúvida, foi a qualidade da catequese oferecida à vizinhança. Os anos do vice-provinciulado de Aparício não foram uma exceção. Nos fins de 1950, os juniores iniciaram uma nova atividade, a catequese carcerária. É bem possível que a idéia para ajudar os presos na cadeia de Baturité surgiu de Pe. Barbosa visto que ganhou experiência durante sua Terceira Provação em Parecí Novo, no Estado de Rio Grande do Sul, quando, em 1949, trabalhou na Colônia Penal, que tinha uma população de quase um mil, em Porto Alegre. A primeira atividade catequética dos juniores foi simplesmente a recitação do terço às seis horas da tarde com os presos assim dispostos. Gradualmente, alguns, sentindo o desejo de confessar, pediram ajuda. Foi neste momento, que os juniores programaram uma festa natalina para os presos. Com a ajuda do Prefeito de Baturité, Miguel Edgy Távora, fez uma limpeza geral na cadeia. O evento começou no último domingo do Advento com a celebração eucarística e terminou, com a distribuição de presentes para os presos (AZEVEDO, 2006, p. 176).

Esta celeuma foi demorada, mas teve o seu desfecho, quando houve a decisão de fechamento da Escola Apostólica de Baturité e criação posterior do Colégio Santo Inácio, na década seguinte. O marco inicial do período aqui enfocado incide sobre o ano de 1922, que assinala a chegada dos Jesuítas no Ceará, com a missão de fundação de uma Escola, nos moldes da Escola Apostólica do Barro, que existira em Portugal; o seu final recai sobre o ano de 1962, quando os seus últimos alunos são transferidos para o Colégio Santo Inácio, situado em Fortaleza.

Considerações finais

Um recente testemunho por nós recolhido, junto a um ex-aluno da Escola Apostólica de Baturité, o Padre Santana, no dia 13 de Janeiro de 2009, na Residência dos Jesuítas em Fortaleza, mostra, por exemplo, a situação alimentar e a origem social de uma parte dos alunos daquela Escola, em seu período áureo, em meados da década de 1930, que confirmam as indicações já oferecidas, com a vantagem de terem sido diretamente vivenciadas:

No período em que estudei lá, entre 1933 e 1936, a Escola de Baturité era como um feudo. Não faltava nada. Os padres portugueses eram de famílias de agricultores e tinham hortas, cuidadas pelo padre Silva, que forneciam verduras para toda a Escola; tinha uma vacaria, quase ao lado da Escola, que dava leite em abundância, até vendiam para fora o que sobrava; tinha um Matadouro, uma Pocilga e fruta ali não faltava. Havia muitas manguieiras. Como noviço, eu mesmo plantei ali muitas manguieiras. A alimentação era muito boa ali, não faltava nada.

Os meninos pobres que estudavam lá não pagavam nada. Além do que era produzido no próprio sítio da Escola, os padres missionários portugueses arranjavam doações, como sacos de farinha de mandioca, quando faziam suas missões pelos interiores (Entrevista ao Padre Santana, Residência Cristo-Rei, Fortaleza, no dia 13 de Janeiro de 2009).

Conforme a entrevista acima citada, o Padre Santana nasceu no dia 22 de Janeiro de 1924, no Recife, e que, aos 16 anos de idade ele saiu do Seminário de Olinda para a Escola Apostólica de Baturité. Sendo idoso, porém com uma memória viva e rica, nos fala também sobre as razões de fechamento daquela instituição, ressaltando que a maioria dos alunos que a compunham eram pobres, não podendo pagar por seus estudos, obrigando os seus diretores a garantir a sua subsistência por um sistema próprio de produção de alimentos, bem como usar as esmolas obtidas pelos padres jesuítas em suas atividades pastorais, para resolver dificuldades financeiras da instituição, o que tornava a sobrevivência da Escola uma luta incessante e terá contribuído depois para o seu fechamento, quando se instala, paralelamente, uma “crise de vocações”, por parte dos alunos ali ingressos:

A Escola Apostólica devia ter naquela altura uns 60 meninos. O Noviciado durava dois anos e o Juniarado, mais dois anos, sendo este voltado para Humanidades e Letras. E os padres da Escola ainda ajudavam à Paróquia da cidade de Baturité, Mulungu e outras cidades da redondeza. As esmolas que os padres recebiam nessa actividade paroquial eram canalizadas para a Escola. Alguns alunos pagavam, como era o caso dos meninos do Juazeiro que os pais tinham recursos. Mas, a maioria não podia. A maioria ia lá estudar de graça. Recebia uma boa formação espiritual, intelectual, mas não tinha vocação. A Casa tinha que carregar todo esse peso, cheia de alunos, tendo todos os seus andares ocupados. O Padre Machado, no prefácio do primeiro livro do Padre Ferdinand, diz que A Escola Apostólica de Baturité tinha os melhores estudos de Juniarado do Brasil (Entrevista ao Padre Santana, Residência Cristo-Rei, Fortaleza, no dia 13 de Janeiro de 2009).

Sobre a especificidade histórica da Escola Apostólica cearense, é importante ressaltar uma vez mais a preferência da Companhia de Jesus por instalar tais escolas em território europeu e a relutância em fazê-lo no Brasil e, ainda mais no Ceará, sabendo-se ser este visto por alguns Jesuítas, à época da escolha de sua localização, como sertanejo e atrasado; isto porque não constituía, do ponto de vista econômico e político, sequer o centro da Região Nordeste, em face da força e prestígio das cidades do Recife e Salvador. Um livro organizado pelo próprio Padre Pinto, que foi impresso na cidade do Porto, na década de 1930, explicita a finalidade maior daquela Escola Apostólica:

O fim desta Escola é educar meninos, que sintam vocação para a vida apostólica, sacerdotal e religiosa na Companhia de Jesus. Em conformidade com êste fim, só se admitem, neste viveiro de Missionários, alunos internos, que se distingam por uma sólida piedade e tenham decidida vontade de se consagrar ao serviço de Deus, da Igreja e do Altar, na Companhia de Jesus (PINTO, 1936, p. 39).

Enfatizamos aqui, como recorte especial, os critérios estabelecidos inicialmente pelos Jesuítas para a aceitação de crianças e jovens cearenses para compor o seu alunado, os quais estavam relacionados, como vimos, com a exigência de “boa saúde, compleição física e temperamento”, devendo ainda “ser de cor branca, vacinados, ter exterior aprazível” e, obviamente, pertencer a famílias em boas condições financeiras para bancar essa formação.

Sabemos agora que, com o passar do tempo, na sua maioria, os alunos ali chegados se afastaram do perfil estabelecido por seus idealizadores para o recrutamento de um apostolado brasileiro da Companhia de Jesus, em especial por falta de recursos financeiros adequados aos gastos exigidos para essa formação. Desse modo, o percurso seguido pela Escola Apostólica de Baturité, marcado por grande dificuldade financeira, depois do seu fechamento, viria confirmar talvez a desconfiança de alguns Jesuítas quanto ao acerto da decisão de instalar tão importante instituição numa área geográfica distante dos centros mais ricos do Brasil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ferdinand. **A Missão Portuguesa da Companhia de Jesus no Nordeste (1911-1936)**. Recife, Fundação António dos Santos Abranches – FASA, 1986.

_____. **Mosteiro dos Jesuítas – Baturité-CE: a Missão Portuguesa da Companhia de Jesus no Nordeste (1911-1936)**. Recife, Fundação António dos Santos Abranches – FASA, 1986.

_____. **Procurando sua Identidade: a difícil trajetória da Vice-Província do Brasil Setentrional da Companhia de Jesus, nos anos 1937-1952**. Recife, FASA, 2006.

AZEVEDO, Padre Luis Gonzaga de. S.J.. **Proscritos** – 2 volumes (1º editado em 1910) e 2º volume. Bruxelas, E.Daem, 1914.

FERNANDES, Padre António Paulo Cyriaco. **Missionários Jesuítas no Brasil no tempo de Pombal**. Autor: Fernandes, S.J./Prefácio de Tristão de Ataíde; Porto Alegre, Edição Livraria do Globo/Barcelos, Bertoso & Cia/Filiais Santa Maria e Pelotas, 1936.

FRANCO, José Eduardo. **O Mito dos Jesuítas - em Portugal, no Brasil e no Oriente (séculos XVI a XX)**. Lisboa, Gradiva, 2006, vol. I.

COMPANHIA DE JESUS. **Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal**. Vila Nova de Famalicão, Portugal, Centro Gráfico, 1980.

JANEIRA, Ana Luísa. Apontamentos andarilhos – Memórias da Companhia de Jesus no Centro Acadêmico de Évora. IN: Revue, **Revista da Universidade de Évora**, ano VI, nº 10-11, Abril 2009, p. 138- 142.

LEAL, Vinícius Barros. **Padre Redondo: um modelo de mansidão e amor a Deus**. Fortaleza, s/editora, 2006.

LEITE, Serafim. **Breve História da Companhia de Jesus no Brasil**. Braga, Livraria Apostólica da Imprensa, 1993.

PINTO, Padre António (Org.). **Seminário Menor do Coração de Jesus** – Escola Apostólica dos Padres Jesuítas em Baturité, Ceará, 1932. Pôrto, Tip. Costa Carregal, 1932.

RICOUER, Paul. **A Memória, a História e o Esquecimento**. Campinas/S.P., Editora da Unicamp, 2007.

CAPÍTULO III

A Escola Modelo Maranhense: Projeto Político e Pedagógico?

Diomar das Graças Motta

Introdução

A ampliação da historiografia da educação maranhense, dentre outras problemáticas, tem contemplado uma abordagem em emergência, que é a história das instituições.

Esta, face aos estudos que se iniciaram, na década de 1990, com as instituições escolares oitocentistas, tem sido abrigada: em asilos e recolhimentos (Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, Santa Tereza, Casa da Educação de Artífices); em escolas secundárias (Liceu e Escola Normal); em escolas confessionais (Colégio Nossa Senhora da Luz, Colégio de Santa Tereza); e em escolas privadas (Colégio Nossa Senhora da Glória, Colégio de Nossa Senhora de Nazareth, Escola Normal Primária “Rosa Castro”, Instituto “Raymundo Cerveira”, Colégio São Luís Gonzaga). Na década de 2000 houve ênfase às escolas públicas, como grupos escolares e instituições de educação infantil.

O surgimento da abordagem das instituições escolares maranhenses deu-se, principalmente, através das monografias nos cursos de graduação e, posteriormente, através das dissertações e teses nos cursos de pós-graduação. Contribuiu, também, para esta disseminação a pesquisa “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)”, devido ao alargamento de fontes documentais, principalmente as oficiais, agrupadas na obra de Castro (2009) – “Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império (1835-1889)”, ao lado de mensagens governamentais e relatórios de inspetores.

Em decorrência da pesquisa aludida anteriormente, procuramos construir esse texto, destacando a instituição que serviu de modelo para a prática pedagógica da escola graduada maranhense, a partir de 1896.

Para tanto, a estrutura desta construção abordará elementos como: as múltiplas relações, os mentores e a história da instituição modelo, enquanto projeto político e pedagógico.

As múltiplas relações

A construção historiográfica das instituições escolares no seu cerne, em conformidade com RAGAZZINI (2001, p. 19), constitui-se em:

[...] explicação das relações complexas, internas e externas ao objeto, exigindo uma aproximação entre diferentes contextos. Em outros termos, a história da escola se escreve, também, a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas e da jurisprudência, da administração pública, dos balanços econômicos, enfim, de um conjunto de fontes que provém muito mais da história legislativa, do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, que da história da escola e da educação.

Ainda, para este autor:

[...] os nossos conceitos de escola, de educação, de educação intencional, não estão de forma anacrônica, fixados e definidos pelo passado.... Pois, são utilizadas todas as fontes, mesmo as que não são provenientes daquilo que era considerado relação educativa no passado ou do que é considerado como tal no presente (RAGAZZINI, 2001, p. 19).

É neste bojo que se insere a historiografia da Escola-Modelo, criada pela Lei nº 155 de 6 de maio de 1896. Este ato legislativo foi considerado como mais uma das estratégias pedagógicas para a consolidação da Escola Normal Pública, criada pelo Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890.

Para compreensão da razão da consolidação da Escola Normal Pública, após seis anos de sua criação, tornou-se importante evidenciar fatos como:

- A alarmante reprovação e evasão, de alunos e alunas, pois em seis anos de sua existência, dos 136 matriculados, apenas 5 conseguiram se diplomar.

- A escola, desde a sua criação até o ano de 1900, não possuía prédio próprio, porque funcionava como anexo do Liceu Maranhense, compartilhando os mesmos professores.

Estes problemas eram acentuados pela precária situação financeira do Estado, bastante explorada nos relatórios dos inspetores da instrução pública e nas mensagens de governadores, na primeira década republicana. Situação que ensejava debates calorosos no legislativo local, em que a extinção da Escola Normal era a única solução para “todos” os problemas educacionais, quiçá do Estado.

Assim, a Escola Normal constituiu-se em elemento de barganha política entre a oposição e a situação. As matérias votadas tinham como aprovação a permanência da instituição formadora de professores.

Os mentores

Neste torvelinho político, ora de extinção, ora de continuidade, era esquecido de que o Regulamento do Ensino, aprovado em 22 de junho de 1890, dizia em seu artigo 232: “O Curso Normal tem por fim não só instruir os alunos professores, mas também exercitá-los [sic] na maneira prática de ensinar, educando-os na metodologia [sic] peculiar a cada uma das disciplinas”.

Este exercício foi impraticável durante os seis anos de funcionamento do curso, até que fosse criada a Escola-Modelo. Fato que refletia na produtividade e no desinteresse das e dos normalistas, no seu aprendizado e, por conseguinte, no funcionamento da Escola. Problema só revertido, em parte, com a persistência política do Dr. Benedito Pereira Leite (1857-1909), que tomou para si a questão da habilitação do magistério primário maranhense, com anteprojetos de melhoria salarial, no plano de carreira e pronunciamentos na tribuna do legislativo, acerca da adoção de métodos modernos de ensino para a instrução pública local. Esta causa foi de grande interesse, também, para o jurista, jornalista e educador maranhense Antonio Batista Barbosa de Godóis (1860-1923), considerado o “vanguardista das idéias didático-pedagógicas”, no Maranhão.

Para estes dois maranhenses, apesar de militarem em campos políticos opostos, eles se aproximavam pela cordialidade e trabalho conjunto, no terreno neutro da instrução popular. Para ambos, a cultura que a escola proporciona denuncia o preparo de quem a rege! Crença fundamentada no argumento de Barbosa de Godóis de que a necessidade da instituição decorria:

Dos progressos do ensino, da reforma dos métodos [sic], das novas conquistas da ciência [sic], com que se evoca nos mestres as noções que poderiam estar adormecidas, se lhes estimula o gosto pela profissão e enriquece o espírito com idéias novas (GODÓIS, 1910, p. 55).

Não sem acrescentar que:

No entanto, entre nós, move-se há annos [sic] uma campanha contra a Escola Normal, não obstante a sua freqüência de alunos e nada se articula que lhe afecte [sic] os créditos de um estabelecimento moralizado e de um ensino serio e proveitoso! (Ibid, p. 66).

Tais posições encontram-se na obra: “O Mestre e a Escola”, em que Barbosa de Godóis discorre de forma instigante sobre a formação do professor para o ensino primário e a emergência da escola normal, nos vários países do velho mundo, da Oceania, da Ásia e, sobretudo, nos Estados Unidos. A questão da prática é evidenciada nestas instituições, com as escolas de aplicação e experimentação, que segundo ele

correspondiam à nossa Escola-Modelo, no que concerne à complementação dos estudos das normalistas, possibilitando-lhes o exercício da prática pedagógica. Esta obra foi publicada só em 1910, embora sua produção remonte desde a década de 1890, quando começa a lecionar na Escola Normal. A morosidade na impressão da obra permitiu-lhe adicionar algumas informações em forma de *post-scriptum*. Assim, a obra ajudou-nos a sustentar esta narração.

A história da instituição modelo

Com a iniciativa do então deputado Dr. Benedito Pereira Leite, a Lei nº 155, de 6 de maio de 1896, criou a Escola Modelo do Maranhão. Seu objetivo era oferecer a educação para menores de ambos os sexos e servir de campo de estágio para as alunas da Escola Normal.

Todavia o seu funcionamento só ocorreu em 1900, devido à exiguidade de recursos financeiros para o seu aparelhamento. Para tanto, o governo do então Dr. João Gualberto Torreão Costa contraiu empréstimo com o Banco da República, para que a sua criação fosse consolidada com a devida instalação (SALDANHA, 2008).

O primeiro diretor foi o seu principal mentor, o professor Barbosa de Godóis, que ainda acumulava com a direção da Escola Normal. Tal fato permitiu-lhe demonstrar a sua experiência no magistério, nesta última, mantendo conexão entre teoria e prática. O seu comprometimento com a questão da formação docente era de tal forma, que publicou, em decorrência de suas aulas as seguintes obras: “Um programa de história”; “Síntese histórica da Educação”; “Instrução cívica: resumo didático”; “Escrita rudimentar”; “O mestre e a escola”; “Os ramos da educação na escola primária”; “Higiene pedagógica”; “Cantos escolares”. Convém ressaltar que é de sua autoria a letra do Hino Maranhense, bem como a obra “À memória do Dr. Benedito Pereira Leite”. Esta última foi a sua homenagem ao colega do curso jurídico em Recife-PE, ao amigo que lhe confiou a renovação educacional maranhense, na transição do século XIX para o século XX. Além do que, Dr. Benedito Leite foi o responsável pela orientação política e administrativa do Estado, no período de 1890 até 1909, quando falece em Paris, em tratamento de saúde, e se encontrava no meio do mandato de governador do Estado. Graças ao empenho de Barbosa de Godóis, coube-lhe a tarefa da atualização da Escola Normal e o funcionamento da Escola-Modelo, de modo exemplar.

Se de um lado o funcionamento da Escola-Modelo era pautado em conhecimentos científicos, constante renovação pedagógica, de outro lado, as críticas eram constantes por parte da oposição política, pois a instituição era acusada de elitista, privilegiada, que não representava as reais condições das escolas primárias maranhenses carentes de recurso e pessoal habilitado (SALDANHA, 2008).

Testemunho desta situação contraditória encontra-se na obra de Lilian Saldanha, onde reproduz o fragmento do artigo, publicado em São Paulo, em 1905, contendo as observações de G. Higgins, intelectual estrangeiro em visita a São Luís:

Visitei a Escola-Modelo. Fiquei simplesmente entusiasmado! Essa escola não se envergonharia de se achar em qualquer centro civilizado do mundo! Lembrei-me das escolas americanas, da *high school* dos Estados Unidos. Nada lhe falta, a não ser um edifício mais amplo e mais apropriado, onde se exponham mais commodamente [sic] suas numerosas coleções de zoologia, mineralogia, botânica, e onde se arrumem, com mais fácil acesso, seos engenhosos aparelhos destinados a concretizar o ensino do desenho, das *mathematics* [sic] e da astronomia (HIGGINS, G. apud SALDANHA, 2008, p. 127).

Nestas observações não foram incluídas as aulas de francês e piano que a instituição oferecia em seu curso, que começou com a duração de sete anos, quando da sua implantação; seis anos em 1905; e, posteriormente, cinco anos, até a década de 1970.

A Escola-Modelo começou a funcionar na Rua da Paz, no centro urbano de São Luís, e em 1948 foi transferida para um prédio moderno de três andares, no lago de Santo Antonio, atualmente Praça Antonio Lobo, conforme Resolução da Câmara Municipal de 20.4.1917 (LIMA, 2007). Este a abriga até hoje, contendo espaço para as coleções de que G. Higgins se referira, quando de sua visita em 1905, e outras dependências concernentes a uma instituição modelo.

Não bastasse a expressão de materialidade da instituição com o prédio próprio, era comum na obra de Barbosa de Godóis, quando se referia ao sistema de ensino maranhense, dizer que o ensino primário era constituído pelas Escolas isoladas, Grupos Escolares e a Escola-Modelo. As duas primeiras obedeciam a orientação da última, aplicando seu programa, método e progressos de ensino com o material didático devido.

A Escola-Modelo, enquanto escola de aplicação, “mal seria compreendida se o seu programa não vislumbrasse os objetivos da escola moderna, a exemplo das escolas alemãs,” conforme Barbosa de Godóis (1910, p. 113). Segundo este os programas das escolas primárias, francesas, belgas, inglesas, portuguesas, italianas e americanas guardavam com a nossa escola de aplicação (Escola-Modelo do Maranhão) “uma relação semelhante à que existe entre os modelos e a cópia: assemelham-se” [sic] (Ibid, p. 100).

Assim os programas da Escola-Modelo evidenciavam o ideal moderno de esclarecer-se o espírito do aluno, dotando-o de certa soma de noções aplicáveis às diferentes profissões, com os seguintes conteúdos e disciplinas:

- Cálculo, tamanho e forma, linhas, propriedades geométricas e sólidos.
- Noções de ciências naturais, físicas e química; gravidade, calor, luz, som, eletricidade, minerais, animais e os planetas.

- Educação física.
- Música e Canto orfeão.
- Prendas femininas: cartonagem, modelagem.
- História do Brasil e do Maranhão.
- Língua materna e Língua francesa.

O método usado era a Lição das coisas para as disciplinas científicas, e para o estudo da linguagem materna, o método da sentencição (Mensagem de 16.2, 1905).

O artigo 40 do Decreto nº 94, de 1º de setembro de 1891, determinava: “Pertence aos municípios à instrução pública primária, podendo, todavia, o Estado, quando julgar conveniente, criar e manter escolas primárias em cada um deles”. Em face deste preceito, o Estado submete a Escola Modelo à sua organização escolar, desde a criação, com o empenho de seus mentores, até a metade desta década.

O esforço de um dos principais mentores foi reconhecido, através do Decreto nº 2, de 5 de julho de 1899, quando a instituição passou a ser denominada: Escola-Modelo “Benedito Leite”. Fato criticado pelos que não conseguiam desagregar mudanças políticas e questões educacionais, ainda que fosse uma mera denominação.

Em se tratando de uma instituição estadual, a sua estrutura organizacional não era compatível com a dos grupos escolares. O exemplo, quando o Decreto nº 616 de 15 de fevereiro de 1923, organiza o ensino primário em curso elementar (para ser feito dos cinco aos sete anos de idade), curso médio (dos sete aos doze anos) e curso complementar (dos doze aos treze anos), todos os grupos escolares só ofereciam o curso médio, enquanto o elementar e o complementar eram prerrogativa da Escola-Modelo, ou seja, só esta contemplava toda a estrutura da escola graduada.

A Escola-Modelo servia de campo de aplicação para normalistas e professores titulados e não titulados. Para as e os normalistas, fazia parte do currículo da Escola Normal, visita obrigatória, durante dois dias na semana. Para o(a) professor(a) em exercício, ocorria durante as férias, em que inovações pedagógicas eram apresentadas. A participação de professores nesse processo era regimental, apoiada no artigo 39, que determinava a convocação anual de professores, principalmente do interior do Estado, para examinarem as inovações e os exercícios pedagógicos da instituição. O artigo 3º sublinhava a relevância do ensino da leitura, da linguagem, da escrita e do cálculo para as professoras da zona rural, pois nem todas eram portadoras do curso normal como as da Escola-Modelo “Benedito Leite”.

Somente, a partir da década de 1940, com a criação do curso de Aplicação, a Escola-Modelo deixou de ser campo de estágio das alunas da Escola Normal.

A clientela da Escola-Modelo era constituída pelos filhos da elite, sobretudo do sexo masculino; os demais deste sexo integravam o alunado do Colégio Marista Maranhense, que foi criado na década de 1910.

Considerações finais

O papel da Escola-Modelo do Maranhão é sem dúvida um complemento do ensino primário, numa república que surgia na conjuntura política brasileira, incluindo a necessidade de instrução popular, portanto, a sua organização era presença constante nas tribunas das assembleias e das câmaras municipais.

Nos discursos republicanos era comum afirmar-se: “o mestre é quem faz o ensino”, mas Barbosa de Godóis (1910, p. 91) acrescentava: “não basta saber matéria é preciso saber transmiti-la, pois a Escola-Modelo não seria modelo apenas no nome, porque lhe faltava o mestre, tal como ela exigia e que só lhe poderia ser dado pela Escola Normal”.

Nesta conexão, o projeto pedagógico da instituição foi erigido e vigiu por quase meio século no Maranhão. Entretanto, a sua representação, enquanto modelo de inovação pedagógica, faz parte de uma memória que não se apaga.

Haja a vista o que ocorreu na presença de diretores, supervisores e professores na Semana Pedagógica realizada em fevereiro de 2007, com a participação de 867 escolas de ensino fundamental, dos 217 municípios maranhenses, em que o então Secretário de Educação Dr. Lourenço Vieira da Silva assim se manifestou: “Quero fazer da Escola-Modelo um centro exemplar, com a implantação de experiências e projetos educacionais inovadores, para que funcione como um modelo de educação para o Maranhão” (VIEIRA DA SILVA, Lourenço. **Escola Modelo será centro de referência de ensino**. Disponível em: <<http://www.seduc.gov.br>>. Acesso em: 29 de jul. 2011).

Esta colocação feita por Lourenço Vieira da Silva tem embutido o projeto político de hoje, que fomenta a melhoria dos índices educacionais do Estado, pouco favoráveis nas macro-avaliações, bem como o projeto pedagógico que propiciou, nos 107 anos de sua existência, considerável número de alunos aprovados em concursos vestibulares, destaques em competições esportivas e projetos desenvolvidos pela classe estudantil em feiras e outros eventos. Com isto o projeto perpassa, também, a memória de grandes personalidades da história maranhense que ali estudaram, mantendo a tradição de fomentar talentos.

Decorridos quatro anos, esta vontade não foi concretizada, em face da oscilação político-administrativa estadual, registrada desde o Império e presente na República.

Mas o resultado do passado imputado às normalistas e hoje às licenciadas, com todas as adversidades enfrentadas, é o modelo que a história desta instituição nos legou e de certo, ainda nos legará!

REFERÊNCIAS

BARBOSA DE GODÓIS, Antonio Batista. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal**. São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

_____. **O mestre e a escola**. São Luís: Imprensa Oficial, 1910.

CASTRO, Cesar Augusto (Org.) **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

COLLEÇÃO de Leis e Resoluções Municipais de 1892 a 1909. São Luís: Typ. Do Diário do Maranhão, 1910.

LIMA, Carlos de. **Caminhos de São Luís: ruas, logradouros e prédios históricos**. São Luís: Livraria Vozes, 2007.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, nº 18, 2001, p.13-28.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

VIEIRA DA SILVA, Lourenço. **Escola Modelo será centro de referência de ensino**. Disponível em: <<http://www.seduc.gov.br>>. Acesso em: 29 de jul. 2011.

CAPÍTULO IV

A instrução pública na Província da Parahyba do Norte: as aulas de primeiras letras e o Lyceu Provincial (1836-1849)

*Cristiano Ferronato
Mauricéia Ananias*

Introdução

Nas pesquisas efetuadas sobre a história do Brasil Imperial, em especial sobre a primeira metade do século dezenove, percebe-se a negação da possibilidade da institucionalização da instrução pública primária e secundária. Todas remetem ao embate em que a educação era considerada uma forte aliada para a disputa política. Os republicanos, em finais do século dezenove, numa tentativa de descaracterizar as ações da monarquia, e, os renovadores, em especial considerando a narrativa de Fernando de Azevedo, a partir dos anos de 1920 e 1930, “[...] apresenta-a como coroamento de anseios de modernização e homogeneização sociocultural [...]” em contraposição ao passado, considerado arcaico para as resoluções exigidas de escolarização (CARVALHO, 2000, p. 332).

Durante os anos que se seguiram, essas visões e interpretações reforçaram um enredo que negava os feitos sobre a instrução pública no Período Imperial. No entanto, na atualidade, considerando em especial a partir da década de 1980, em várias partes do Brasil, vislumbraram-se iniciativas como parte de um processo de renovação historiográfica. A produção acadêmica, priorizando as temáticas acerca da ação dos sujeitos da educação - professores e alunos-, como construtores de uma rotina escolar e participantes da criação e manutenção das suas instituições escolares, bem como as iniciativas em compreender o fenômeno educativo e escolar a partir de dinâmicas específicas do universo da instrução/educação, têm indicado os rumos das pesquisas em história da educação. O texto apresentado se insere neste movimento.

A narrativa, construída a partir da documentação, buscou as iniciativas governamentais e as possíveis relações com os sujeitos da instrução para a organização da instrução pública primária e secundária na Província da Parahyba do Norte. Analisamos os regulamentos para a instrução, priorizando a parte sobre a organização da instrução primária - decretados, respectivamente, em 15 e 20 de janeiro de 1849 -,

e os estatutos do Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, de 1846. As considerações baseiam-se no contexto histórico de elaboração da legislação sobre a instrução nas “Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial”, publicadas na “Coleção documentos da educação brasileira” entre os anos de 1836 e 1849, dando ênfase, assim, à própria criação do Lyceu em 1836, passando pelas publicações dos seus estatutos em 1837 e 1846 e, por fim, considerando a iniciativa de uniformização da instrução primária presente na legislação em 1849 (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004).

O cotejamento dos regulamentos e dos estatutos com os relatórios dos presidentes da Província e os Documentos Diversos sobre instrução, encontrados no Arquivo Público do Estado da Paraíba, Waldemar Bispo Duarte, permeou a intenção analítica do trabalho defendendo que as ações do Estado provincial foram erigidas a partir dos conflitos entre as iniciativas governamentais e as responsabilidades atribuídas aos professores como responsáveis pela organização e manutenção das aulas de instrução primária e secundária. Considerando este contexto, pretendeu-se que a crítica das ações das autoridades no campo da instrução possibilitasse compreender o processo de escolarização da instrução pública primária e secundária (FONTES..., 2015).

Para atender tal propósito, o texto será apresentado da seguinte forma: após a introdução, discutiremos as ações dos governos provinciais a partir do Ato Adicional à Constituição de 1824 para a construção das aulas de instrução primária e as instituições de ensino secundário. A seguir, os estatutos do Lyceu serão indicados como contributos para a normatização da instrução secundária na Província. Na sequência, os regulamentos da instrução primária serão utilizados para demonstrar, considerando os métodos de ensino, a organização das aulas de primeiras letras. Finalmente, apontaremos algumas conclusões sobre os problemas anunciados na narrativa.

O Estado Provincial da Paraíba: tentativas de construção da ordem, do desenvolvimento social e da civilidade

O Estado Nacional brasileiro e a Nação foram gradativamente construídos a partir de 1822, com a independência política de Portugal, como garantia da soberania, da unidade territorial, da propriedade e da escravidão. A defesa destes pilares permitiu, apesar das divergências de opinião entre os grupos políticos existentes, a construção de uma forma para o Brasil em “[...] busca de uma nova organização político-administrativa que melhor pudesse promover a construção do novo Estado” (GOUVÊA, 2008, p. 20).

A atuação dos presidentes da Província e dos deputados da Assembleia Legislativa foi entendida como representação das iniciativas de construção do novo Estado defendido. Na Paraíba, “[...] os grandes proprietários de terra, representantes do

comércio exportador com seus aliados (altos funcionários, chefes militares, profissionais liberais, principalmente bacharéis, padres, etc.)” foram analisados a partir desta orientação (MELLO, 1996, p. 100).

A instalação da Assembleia Legislativa da Província da Parahyba do Norte deu-se em 07 de abril de 1835 (PINTO, 1977). Sua criação parte das prescrições advindas do Ato Adicional publicado em 1834, que ampliou os poderes dos Conselhos Gerais, denominando-os, a partir de então, de Assembleias Legislativas Provinciais. Ao longo do período estudado se constituíram em recintos marcados pelo debate e defesa da instrução como elemento de modernidade e civilização dos povos. Os discursos dos presidentes da Província, apresentados a cada ano à Assembleia Legislativa, defendiam a ordem, o desenvolvimento e a civilidade da (e para) a população paraibana.

Em 1837, no primeiro discurso encontrado após a abertura da Assembleia, o presidente da Província, assim apresentava a sociedade,

Felizmente posso assegurar-vos, que a Provincia goza de pleno socêgo, e que o presente nenhum receio offerece de abalos, e commoções políticas graças sejam dadas á benéfica Providencia! Graças ao bom Povo Paraibano, que não desconhece, que a nossa primeira necessidade He o repouso, e que só no remanso da Paz podem vingar as Instituições livres, que tanto presamos (PARAHYBA DO NORTE. Província, 1837, p. 1)¹.

A defesa da instrução era parte da construção deste ideal. Ao mesmo tempo em que era base para o desenvolvimento social, era também seu resultado. Numa perspectiva evolucionista, ser instruído significaria um adiantamento que contribuiria para o progresso social, que, mesmo lentamente, um dia chegaria. A análise dos itens acima apresentados possibilitou-nos apreender as configurações da instrução primária e secundária através da regulação e controle do incipiente Estado provincial. Os estatutos decretados pelo Governo provincial em 1846 para o Lyceu Provincial e os regulamentos de 1849 para a instrução primária, serviram como mediadores na construção da narrativa.

Normatizando a instrução secundária: o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte e os estatutos de 1846

O Lyceu Provincial da Parahyba do Norte² foi criado pela lei nº 11, de 24 de maio de 1836, depois que a Assembleia Legislativa assumiu a incumbência de agrupar as chamadas Aulas Avulsas, dando-lhes direção única e estabelecendo normas para um

¹ Para esta e demais citações utilizaremos a grafia original, tal como encontramos escrita no documento.

² A instituição será identificada ao longo do texto como Lyceu Provincial.

melhor funcionamento. A lei foi assinada pelo então presidente da Assembleia, Frederico Almeida Albuquerque, e a sanção coube ao vice-presidente em exercício, Manuel Maria Carneiro da Cunha (FERRONATO, 2012).

Art. 1. Fica estabelecido nesta cidade um Lyceu, que será composto dos professores das cadeiras de Latim, Francez, Rhetórica, Philosophia, e primeiro anno de Mathemática, já creadas na mesma cidade, de dous substitutos, um para estas duas ultimas cadeiras, e outra para as trez primeiras, e finalmente um porteiro (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 92).

A Instituição foi oficialmente regulamentada pela Lei nº 13, de 19 de abril de 1837, com a aprovação e publicação de seus estatutos redigidos pelo presidente da Província, Basílio Quaresma Torreão. Em 1839, uma nova lei foi publicada, aperfeiçoando alguns aspectos dos estatutos de 1837. Posteriormente, o governo recebeu autorização para reformar estes estatutos que seriam modificados em 1846, que foram, na sequência, objetos de discussão (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004). O objetivo da criação da Instituição foi instruir parte da juventude paraibana que até aquele momento tinha que se deslocar da Província para realizar os estudos secundários em outros lugares.

O Ato Adicional à Constituição de 1824, publicado em 12 de Agosto de 1834, permitiu que inúmeras instituições de ensino secundário fossem criadas no país. O adendo à carta Imperial foi um dos instrumentos legais considerado pela historiografia como mais importante para a educação do período, com implicações que se estenderam por todo o Império, desencadeando uma vasta discussão entre centralização e descentralização no que se refere às responsabilidades sobre a instrução pública primária e secundária (CASTANHA, 2007).

A iniciativa de fundação do Lyceu, pelos dirigentes provinciais, representou um esforço dos idealizadores da Instituição em centralizar em uma única unidade de ensino todas as cadeiras dispersas, ou Aulas Avulsas, considerando, em especial, as que existiam na capital da Província. Os estudos secundários na Paraíba, assim como no resto do Brasil, se encontravam fragmentados nas chamadas Aulas Avulsas, herdeiras das antigas aulas régias, criadas pela Reforma Pombalina dos estudos menores e que criaram os fundamentos para a possibilidade de organização do ensino oficial e, consequentemente, as condições necessárias para uma progressiva profissionalização dos professores. O modelo de organização dos colégios, que tinha como parâmetro as escolas jesuíticas, foi substituído pelo modelo das aulas, gerando o que Mendonça (2004) chama de fragmentação dos estudos. No caso específico dos estudos secundários, as matérias que se organizavam nos colégios jesuíticos em uma espécie de currículo unificado se dispersaram em diferentes classes isoladas: as aulas régias (MENDONÇA, 2004, p. 8).

Em 1836, os estudos secundários existiam de forma dispersa, com a denominação de Aulas Avulsas. Na Paraíba do Norte, essas aulas funcionam na capital e nas localidades mais importantes da Província, oferecendo em sua maior parte estudos de latim.

A dispersão ou fragmentação dos estudos secundários, bem como os custos para o tesouro provincial justificavam, dessa forma, a necessidade de agrupá-las em instituições como os liceus. No entanto, o que se percebeu foi que com a criação da Instituição, apenas as Aulas Avulsas da capital da Província foram agrupadas, sendo que as aulas do interior continuavam a funcionar, muitas vezes, com um número maior de alunos do que do próprio Lyceu.

O processo de fundação da Instituição, assim como dos outros liceus pelo país, se inseriu no momento de defesa da educação como forma de aperfeiçoamento do homem e de normatização e ordenamento da instrução pública. A preocupação existente naquele momento era da construção do Estado e da Nação, por isso a importância da criação de tais instituições para formar os homens que seriam os dirigentes do Estado em construção. A escola passava, assim, conforme já demonstrado, a ter uma espécie de missão civilizadora como garantia para o desenvolvimento do país (FERRONATO, 2012). Mesmo assim, uma série de obstáculos entravaria o desenvolvimento dos liceus, e de todo o ensino secundário público e feito com que apenas uma diminuta clientela tivesse acesso a ele durante todo o Período Imperial.

Os anos entre 1836 e 1846 foram um período de consolidação e normatização da Instituição. Nesse processo, as maiores preocupações dos gestores provinciais foram o número de alunos, os gastos do dinheiro, os métodos e compêndios, a disciplina e os professores. Essa rotina da organização da escola poderá ser visualizada a partir da aprovação dos estatutos, em fevereiro de 1846. A partir deste documento, importantes aspectos do cotidiano da Instituição foram compreendidos; aprovados depois de um intenso debate envolvendo os poderes legislativo e executivo, neste trabalho, nos conduzirá a uma análise crítica acerca da organização escolar prescrita para a instrução secundária predominante no período.

A partir da promulgação dos estatutos de 1846, o Lyceu recebeu um grande apoio da administração provincial na forma de contratação de pessoal: sete professores: cinco proprietários das cadeiras e dois substitutos; e um Diretor nomeado pelo presidente da Província. Além da disponibilização de mais recursos financeiros.

No ato de sua criação, a Instituição teve como matriz curricular inicial as seguintes cadeiras: latim, francês, retórica, filosofia e matemática. Tais matérias, como em outros estabelecimentos de ensino secundário do período, tinham como ênfase a formação do homem civilizado à moda europeia. A essa matriz foram adicionadas pela lei de 1839, a cadeira de inglês; em 1841, a de gramática da língua nacional e de

comércio (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004). A última, em 1838, motivo de análise do então presidente da Província, Joaquim Teixeira Peixoto de Albuquerque,

Seria igualmente interessante que Assembléia se lembrasse de criar hua Aula de Comércio, em qual se ensinasse a escripturação por partidas dobradas, redução de pesos, e medidas, Câmbios, Seguros, avarias & A criação desta cadeira acarretaria com sigo não poucos benefícios, por que devendo esta Província, pela sua localidade, e excelente Porto, ser bastante Comercial, lucraria não pouco, que se applicassem aos estudos mercantis, quando não a todos, pelo menos aos mais necessários, aqueles a que essa vida se quisessem dedicar. O verdadeiro Negociante é h~u hom~e instruido; pelo menos no quem é relativo ao seo emprego, e occupação: elle deve conhecer a Legislação a que está sujeito, pelo gênero de vida que adoptou, as penas em que incorre, pela infração de qualquer Contracto; o modo pratico porque deve proceder à escripturação dos seos Livros, e tudo depende de h~u estudo bem coordenado. [...]. Esta aula se acha em todos os *Paizes civilizados*, e entre nós já tem logar em algumas Províncias do Império (PARAHYBA DO NORTE, Província da, 1838). (Grifos e símbolos no original).

A leitura e análise dos artigos que compunham os estatutos de 1846 permitiram, minimamente, conhecer e avaliar o funcionamento da Instituição. O documento era composto de 99 artigos e vários parágrafos, e traziam em sua redação a distribuição dos compêndios, a regulamentação das jubilações, das matrículas, das férias, da rotina dos professores, enfim, toda a organização interna da Instituição. O objetivo maior de tal documento era o de ordenar as funções e atribuições internas como, por exemplo, a do Diretor, que era indicado pelo presidente da Província e era seu representante oficial no estabelecimento. No artigo 10º, do capítulo 1º, que trata do pessoal, podemos perceber as questões da nomeação e da sucessividade:

[...]. No impedimento do Director servirá como Vice-Director o professor mais antigo, neste caso, e durante o tempo da Directoria se observará a regra estabelecida no artigo 7º: menos a cláusula – esta disposição não terá lugar de Vice-Director (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 99).

O artigo 7º, dizia:

[...] O substituto que estiver no exercício de qualquer cadeira por mais de trinta dias perceberá o ordenado do professor, quando este não o tenha. Esta disposição não terá lugar em tempo de férias (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 99).

A partir da aprovação dos estatutos iniciou-se a normatização do pessoal com a definição das funções e atribuições. Os professores eram considerados partes importantes na composição da Instituição, pois eram considerados agentes do processo de formação dos alunos, aplicando os preceitos e as ordenações, cumprindo, assim, o ideal da missão civilizadora propalada como responsabilidade da educação.

Nesse sentido, é possível, então, pensar em um processo civilizador (ELIAS, 1990), que levava em conta a crença de que o indivíduo necessitava aprender regras de conduta como requisitos da condição humana que o legitimaria a viver em sociedade (AMORIM; FERRONATO, 2013, p. 212).

O corpo docente do Lyceu era basicamente formado por intelectuais conhecidos na Província e abarcava em seu meio um grande número de padres, já que o ensino da moral e da religião era parte importante no currículo.

A contratação dos professores se dava depois de prestarem exame prévio de habilitação e se tornavam vitalícios a partir de 05 anos de trabalho; o recrutamento era uma preocupação constante, visto que o salário era considerado, por vezes, baixo em uma Província pobre como a Paraíba.

Existia um controle, pelo Estado, com relação à conduta pessoal da vida dos professores que deviam ser homens de boa conduta, sempre vistos como os mais preparados e cumpridores dos seus deveres do que os professores de primeiras letras. Formados por um grupo de homens intelectualmente reconhecidos pela sociedade, suas formações podem ser buscadas em setores como a religião, o direito, a literatura e a imprensa.

O artigo 23º, do Capítulo 04, dava ordenação para o período letivo do Lyceu definindo o dia 15 de fevereiro como o início das aulas e o dia 31 de outubro para o encerramento. Nesse Capítulo, nos artigos 23º e 24º, havia também a prescrição das atividades durante os dias de aulas:

Haverá lições uma vez somente ao dia, durante os da primeira, e segunda cadeira de três a quatro horas, e nas demais uma hora e meia a duas. [...]. Todas as vezes que no fim de semana tiverem havendo três lições pelo menos, terão lugar as sabatinas: a forma desses exercícios será regulada pelos professores (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 100).

Combinar o início do período letivo com o começo do ano demonstrava a necessidade da organização do tempo como elemento constitutivo da instrução secundária. Esta proposta servia como modelo a ser seguido pelas outras instituições da Província adequando, assim, a educação à dinâmica da vida social e produtiva.

O artigo 17º, do Capítulo 04, tratava das condições exigidas para a matrícula nas diversas aulas. Deveria ser feita nos primeiros quatorze dias de fevereiro e o estudante teria que seguir o seguinte roteiro:

O estudante que se quiser matricular em qualquer das aulas do Liceu, dirigirá para esse fim um requerimento ao Diretor, juntando o conhecimento de haver pago na Administração de Rendas a taxa de matrícula na importância de 3\$200 réis. Para a matrícula da terceira cadeira exige-se certidão de exame da primeira e segunda (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 100).

No artigo 18º:

[...]. Com o despacho do Diretor o estudante se apresentará ao secretário para fazer-lhe o competente assentamento, que será por ambos assinados, tendo nele declarado o nome, pais, pátria, e idade do matriculando, e os documentos mencionados no artigo precedente (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 100).

Os estatutos indicavam também os compêndios utilizados que deveriam ser articulados às prescrições das cadeiras oferecidas pela Instituição. Em relação aos primeiros, pudemos identificar:

1ª Cadeira: Gramatica Latina: do Padre Antonio Pereira; Cornélio, Vida dos Imperadores, Fábulas de Fedro; Salustio, Vergílio; Arte Poética, de Horácio; 2ª Cadeira: Gramatica Francesa, por Emilio Saven; Aventuras, de Telêmaco; Teatro, de Voltaire; 3ª Cadeira: Rethorica; do Padre Marinho, Poética, de José Pedro da Fonseca, Geografia, de Urculo; Chorographia, do Padre Miguel; História, principalmente do Brasil, de Bellegarde; 4ª Cadeira: Geneses Filosofia; 5ª Cadeira: Arithmética, de Bezourt, Álgebra, de Lacroix; Geometria e Trigonometria, de Legrand (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 107).

Pôde-se perceber, nesta lista, uma preferência pela formação humanística. A recomendação de obras clássicas, o espaço de livros confeccionados por padres, em língua francesa, como também o tributo à vida imperial. A relação desses compêndios foi encontrada através da análise dos relatórios dos presidentes de Província, conforme referenciado, considerando que a Biblioteca do Lyceu, que até então contava apenas com 63 livros, só começara a ser pensada e organizada com mais apuro em 1858, depois de uma campanha de doação de livros incentivada por apelos dos presidentes de Província. O número de volumes passou então para 607. A inexistência de livros era um problema sempre citado nos documentos pesquisados. Talvez por isso alguns professores passaram a produzir algumas obras, como o professor Joaquim José

Henriques Silva, que publicou, em 1855, uma obra sobre gramática latina intitulada “Manual dos Estudantes de Latim” (GAUDENCIO, 2007).

No Capítulo 6, que tratava “Da Economia e Política das Aulas”, encontramos o artigo dedicado à questão da disciplina no Lyceu, que era bastante severa, podendo o professor castigar os seus discípulos, em alguns casos, com palmatória. As normas disciplinares foram apresentadas no artigo 57:

As faltas cometidas pelo estudante no recinto do Liceu, ou nas proximidades onde eles se costumam reunir, devem ser punidas condicionalmente pelo Diretor, quer por meio de repreensão na aula, ou particular, quer infringindo outras punições corporais, como estar de pé durante todo, ou parte do tempo da aula, ou quaisquer outros que sua decisão julgar apropriadas, tendo atenção a idade, comportamento anterior dos alunos, e a gravidade da falta (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 103).

Versando sobre a questão disciplinar, defendia o bom comportamento e a boa ordem, dando ênfase que, se os castigos não surtiram efeito, deveriam ser então tomadas providencias como “Nos casos mais extraordinários o Diretor se dirigirá ao Presidente da Província, [...] a fim dele providenciar como entender conveniente. O estudante incorrigível será excluído do Liceu por ordem do Presidente da Província” (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 103).

Podemos perceber uma gradação no sistema disciplinar que ia da advertência à expulsão, no escalão mais alto da punição, e obedecendo a uma hierarquia didático-administrativa, sendo o Bedel o primeiro a repreender em assuntos disciplinares.

O Capítulo 5 tratava dos exames que somente os alunos que tivessem suficiente instrução poderiam fazer:

Ao estudante que não tiver sido contemplado pelo professor para fazer o exame no fim de ano, e que não se julgar para isso suficientemente habilitado, fica permitido recorrer a Congregação que depois de ouvido o mesmo professor, o poderá ou não admitir a exame, conforme as razões que se devem de uma e de outra parte (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 101).

Os exames eram organizados em sabatinas. Disciplinas como retórica e filosofia exigiam dissertações de teses a cada 03 meses. Segundo os estatutos, o aluno só participaria dos exames se merecesse a confiança da direção da Instituição. Essa normatização do dia a dia do Lyceu também organizava a frequência escolar que se tornava, gradativamente, obrigatória. O aluno que chegasse a dez faltas sem uma justificativa era reprovado no ano escolar.

Finalmente, o Capítulo 8 organizava as férias, abrangendo término do ano letivo e o Carnaval:

Haverá também as férias do Entrudo até quarta-feira de Cinzas, e as da Semana Santa desde Domingo de Ramos até a segunda oitava da Páscoa. Serão igualmente feriados, além dos domingos e dias santos, os dias de festividades, ou luto nacional, e as de quintas-feiras de todas as semanas, em que não houverem dias santos, ou outros feriados (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 104).

Nos primeiros dez anos de funcionamento do Lyceu observamos que as questões de ordens administrativa e disciplinar tomaram mais tempo dos seus administradores e professores, ficando, por conseguinte, as preocupações didáticas e pedagógicas relegadas a um segundo plano. No primeiro Estatuto do Lyceu Provincial, aprovado em 1837, foram traçados os procedimentos de como deveria funcionar a Instituição, destacando-se os aspectos relacionados ao controle do tempo, à elaboração do calendário escolar, às matrículas, à abertura e funcionamento das aulas, aos membros da Congregação, aos exames, ao período de férias, aos dias de feriado. Apontava, ainda, os deveres do Diretor, dos professores e também dos funcionários da Instituição, tais como o Bedel, o Secretário e o Porteiro do Lyceu. Enfim, tratava da regulamentação geral da vida cotidiana na Instituição.

Pinheiro (2011, p. 10) ainda chama a atenção para o fato de que, semelhantemente ao estatuto anterior, a Resolução de 1846 manteve as mesmas características, ou seja, para o referido autor, o documento teve como objetivo principal normatizar e ordenar as funções e atribuições do diretor, do secretário, dos professores e do bedel. Dessa forma, a descrição e análise dessas atribuições implicaram em demonstrar o funcionamento da escola porque estabeleciam regras e critérios que atingiam, inevitavelmente, a vida escolar dos alunos. Assim as normatizações sobre o ano letivo, matrículas, habilitações e exames, a economia e política das aulas, prêmios, férias, condicionavam o cotidiano dos alunos e formalizavam uma rotina escolar própria da instrução secundária oferecida no Lyceu Provincial.

Os regulamentos para a institucionalização da instrução pública primária na Província da Paraíba do Norte

A institucionalização da instrução pública primária será apreciada pela mediação da legislação, a partir da defesa de que as aulas de primeiras letras tinham os métodos de ensino como modo de organizar e dirigir a instrução; os professores, como portadores dos métodos, eram responsáveis por essa organização.

Ponderando sobre esse preceito, Souza (2011), mesmo reconhecendo as diversas concepções existentes no século XIX que diferenciavam modo, método e processos de ensino, decidiu utilizar, para os estudos sobre o oitocentos brasileiro, os termos modo e método no mesmo sentido:

O conceito de modo estava fundamentado na ideia de organizar e dirigir o ensino, em como agrupar os alunos e distribuir as matérias colocando em discussão a organização pedagógica de maneira mais abrangente. No Brasil, entretanto, foi muito comum o uso do termo método para se referir ao ensino individual, mútuo, simultâneo e misto. Por isso, [...], utilizaremos os dois termos no mesmo sentido (SOUZA, 2011, p. 339).

Tal como a autora, empregaremos os dois termos – método e modo – na mesma definição, qual seja, a partir do sentido para a época, de organização pedagógica das aulas/cadeiras e escolas de instrução primária. Da mesma forma, os professores foram considerados agentes privilegiados para executar tal finalidade, pois a eles era destinada a responsabilidade de abrir e manter as aulas em funcionamento. A ação da presidência da Província, a partir da fiscalização e controle anunciados nos regulamentos, tinha a intenção de, gradativamente, tomar e construir uma esfera administrativa responsável pelas aulas, escolas, alunos e professores.

Essa visão analítica permeará o exame acerca dos primeiros regulamentos de 1849. A partir da inovação de atender as orientações do Ato Adicional de 1834 que prescrevia, também, a responsabilidade da presidência da Província em assumir a regulação e a fiscalização das aulas de primeiras letras e de todos os outros ramos da instrução primária, a criação da Diretoria Geral da instrução pública teve a finalidade de instituir um órgão político e administrativo, ligado diretamente à presidência da Província, que pudesse atender as novas demandas e responsabilidades da instrução. Tal propositura deveria resolver o conflito estabelecido entre a estrutura legal anterior e novas responsabilidades que o governo provincial passaria a assumir. A legislação, em primeiro plano, anunciaria as mudanças e, na expectativa de seu cumprimento, estabeleceria meios de controle sobre o prescrito.

Para reger a Diretoria, foi instituído o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública que deveria ser nomeado pelo presidente da Província e teria como responsabilidades inspecionar todos os estabelecimentos de instrução – tanto os mantidos pelo Estado, como por particulares –, as aulas públicas, os professores e os alunos; regular o ensino público através do acompanhamento e proposição dos seus ramos, matérias, métodos, compêndios e regulamentos. Além disso, caberia a ele informar ao Governo sobre a conduta dos empregados da instrução, bem como indicar as medidas compensatórias e coercitivas quando necessárias. Todas as atividades realizadas nessas funções

deveriam, anualmente, ser registradas e encaminhadas ao presidente da Província, com indicações e propostas de melhoramento dos problemas encontrados.

A tarefa de inspeção, segundo o regulamento, deveria ser partilhada com a criação de um cargo que ajudaria ao Diretor: o de comissários, existente em cada município. Segundo a legislação, deveria “[haver] em cada município um, ou mais Comissários da Instrução Pública, nomeados pelo Diretor Geral com aprovação do Presidente da Província” (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 21).

Cada um desses homens faria a fiscalização da sua localidade e encaminharia não só as informações da instrução, mas também acerca da residência e frequência dos professores e alunos. Aos professores era livre o exercício do ensino público, desde que se mostrassem habilitados com carta que atestasse o exame na matéria postulante, idoneidade e boa saúde. Todas as aulas públicas e particulares estavam sujeitas à inspeção. Na espera da nomeação dos comissários, os atestados de residência e frequência dos professores deveriam ser passados, de acordo com a legislação anterior – de 1º de outubro de 1828 –, pelas câmaras municipais (BRASIL. Lei de 1º de outubro de 1828, 1981).

O segundo regulamento – de 20 de janeiro de 1849 –, decretado no mesmo ano, reforçou o prescrito anteriormente e propôs mais especificações na forma de ajustar e conduzir a instrução, em especial indicando em uma lei de orientação geral, qual método deveria ser adotado pela instrução da Província: o simultâneo.

Segundo Lesage (1999), essa forma de organização do ensino teve origem nas escolas cristãs francesas e é atribuída a Jean-Baptiste de la Salle que a criou no século XVII com a intenção de que, de uma só vez, um professor pudesse atender a várias crianças ao mesmo tempo. Os estudos indicam que nas origens, a proposta do método era trabalhar com coletivos de alunos divididos em grupos em função da matéria que seria estudada e da idade que possuíam. O ensino dado pelo professor era dirigido não a um único aluno como no método individual, mas a 50 ou 60 pessoas ao mesmo tempo, agrupando os níveis às idades nas classes.

Ao método simultâneo, no mesmo texto, no artigo 11, o regulamento também anunciava,

O professor escolherá dentre os alunos mais assíduos, inteligentes e de melhor conduta, alguns decuriões, que o ajudem nos diversos exercícios. Esses discípulos serão nomeados perante os seus companheiros: serão incumbidos da inspeção de suas respectivas mesas, ou carteiras: farão rol dos que se não conduzirem bem, mas sem falarem, nem saírem dos seus lugares (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 22).

A existência dos monitores – ou decuriões – na ajuda ao encaminhamento das aulas, marca do método mútuo prescrito oficialmente pela lei geral da instrução

de 15 de outubro de 1827, indicava uma realidade presente não só na Província da Paraíba, mas, também, em outras localidades, da mistura entre as propostas de ensino.

Os relatórios dos anos de 1836 a 1849 mostraram esta situação.

Em 1843, em discurso, o presidente de Província, Ricardo José Gomes Jardim, afirmava que,

[...]. As duas Escolas de Primeiras Letras da Capital forão estabelecidas pelo methodo de ensino mutuo em virtude de artigo 4 da Lei de 15 de Outubro de 1827, e ainda são consideradas desta classe; mas com quanto não tenha tido occasião de visital-as pessoalmente, creio segundo informações, que o systema de Lencaster acha-se ahí bem modificado, de mistura com o antigo methodo individual (PARAHYBA DO NORTE. Província, 1843, p. 15).

Para os anos de 1836 a 1848, tal como comentava o presidente da Província, a utilização do método individual se misturava ao mútuo. A partir de 1849, essas duas propostas se conformaram à propositura do método simultâneo.

Desde 1835 a lei nº 116, de 19 de maio, mesmo considerando a legislação da educação de 15 de outubro de 1827, prescreveu que as aulas criadas deveriam ser de “ensino vulgar”. Essa denominação apareceu também nos Documentos Diversos em que os professores encaminhavam à Assembleia Legislativa e aos presidentes de Província (FONTES, 2015). A análise considerará o termo como classificatório das aulas de primeiras letras que adotavam a mistura de métodos, tal como apareceu posteriormente no relatório do Diretor da instrução pública de 1857.

Nestes últimos tempos tem-se renovado uma disputa, a dos methodos de ensino, a que se tem pretendido dar uma importância que, a meu ver, está bem longe de merecer; não que o methodo não seja condição essencial em matéria de ensino, mas porque penso que o methodo vulgar que é uma combinação do methodo individual simultâneo e muito satisfaz as necessidades do ensino cujo progresso depende do zelo, dedicação e sufficiencia do mestre (PARAHYBA DO NORTE. Província, 1857, p. 03).

Ao analisar os textos dos regulamentos de 1849, em referência aos métodos de ensino, Cury (2006, p. 50) afirmou

[...] que se tratava, na província da Parahyba, da utilização de um método misto. A organização das aulas e dos estudos, pela óptica dos legisladores, deveria realizar-se com a ajuda de decuriões ou monitores, mas a figura central da ação pedagógica era o professor. Lendo cuidadosamente os documentos, percebe-se que aos decuriões cabiam as tarefas de apoio ao professor

como contar os alunos na chegada e saída das aulas, fazer a distribuição dos cadernos nas carteiras, apontar lápis antes da chegada dos demais discípulos, mas nunca a tarefa de ensinar as tarefas no lugar do professor que deveria estar atento a toda e qualquer falha de seus discípulos quanto à leitura e escrita.

Caracterizando aqui, tal como em outras províncias (SOUZA, 2011), um método misto, com a figura do professor como central na condução das aulas.

O ensino da leitura e da escrita assinalava parte importante dessa forma de organização a partir do que propunham os métodos, pois organizavam, simultaneamente, o tempo e o arranjo das escolas.

Dessa forma, as aulas deveriam ser organizadas em três divisões. Não só considerando os objetos de ensino – no quadro as fases da leitura – lembrando as indicações do ensino simultâneo de acordo com Lesage (1999, p. 10), mas, também, a idade dos alunos, conforme apresentação abaixo.

DIVISÃO	IDADE	CONTEÚDO
1ª DIVISÃO	06 a 08 anos	Leituras em voz alta; Recitações de reza; Ler, escrever e as primeiras; Noções do cálculo verbal.
2ª DIVISÃO	08 a 10 anos	Instrução moral e religiosa; Continuação dos exercícios de leitura, escrita e cálculo verbal.
3ª DIVISÃO	Após os 10 anos	Doutrina cristã; Continuação dos exercícios de leitura, cálculos e língua portuguesa.

Quadro montado pelos autores a partir do regulamento de 20 de janeiro de 1849 (LEIS E REGULAMENTOS..., 2004, p. 26-27).

Esses preceitos puderam ser verificados na sugestão de avaliação para aproveitamento dos estudos e pela orientação de aprofundamento desses objetos na passagem de uma divisão para outra, apontando, assim, elementos de uma proposta de implantação da instrução primária gratuita, como resposta às solicitações de criações de aulas de primeiras letras e inúmeros pedidos de uniformização da instrução. A associação desse movimento ao desenvolvimento intelectual e moral da população compôs esse primeiro momento, após a independência política do país, de sinais da institucionalização de uma instrução primária – muitas vezes propostas por pais de

alunos e professores –, e mantida pelo governo provincial, compreendida, na análise, como indicativa do que viria a ser a escola pública contemporânea.

Considerações finais

Para as exposições derradeiras, apontamos alguns sinais que mostraram a construção das instituições escolares na Província da Parahyba do Norte. Nossa apreciação foi centrada em questões gerais sobre a organização da instrução primária e secundária por meio do exame dos regulamentos provinciais para a instrução primária e do Estatuto do Lyceu Provincial. A documentação trouxe importantes questões no que tange ao projeto de educação que os gestores públicos desejavam para aquele momento, bem como das práticas escolares prescritas para a instrução pública. A especificidade proposta pelo Estatuto de 1846 referendou a intenção de garantir o ensino secundário da mesma forma que a análise realizada nos regulamentos de 1849 demonstrou a incipiente institucionalização da instrução primária na Paraíba do Norte.

A partir dos resultados, associamos o movimento de defesa da instrução ao desenvolvimento intelectual – e moral – da população como escopos do alcance da civilidade e do progresso social. Assim, pretendemos que a narrativa, erigida a partir da análise da documentação, tenha demonstrado as iniciativas governamentais e as possíveis relações com os sujeitos da instrução na tentativa de reconstruir os espaços de escolarização de parte da população paraibana.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. S. FERRONATO, C. de J. O processo de profissionalização docente e a criação da Escola Normal em Sergipe (1827-1879). **Educar em Revista**, n. 49, p. 209-225, jul./set. 2013.

BRASIL, Lei de 1º de outubro de 1828. Dá nova forma às Câmaras Municipais, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de paz.

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. **Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1981.

CARVALHO, M.M.C. A configuração da historiografia educacional brasileira. *In*: M.C. de FREITAS, **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 329-258.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** 2007, 555 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CURY, C.E. Métodos de ensino e formas de controle sobre o cotidiano escolar na instrução pública da Parahyba do Norte (1835-1864). *In*: SCOCUGLIA, A.C.; MACHADO, C.J. dos S. (Orgs.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 41-61.

CURY, C.E.; PINHEIRO, A.C.F. (Orgs.) Coleção Documentos da Educação Brasileira [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FERRONATO, C. de J. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parahyba do Norte. (1836-1884)**. 2012. 263 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

Fontes para a história da educação da Paraíba imperial [recurso eletrônico]: documentos diversos (1821-1860) / Cláudia Engler Cury, Mauricéia Ananias, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (Orgs.). 1. ed. – Dados eletrônicos. - Vitória, Espírito Santo: SBHE/Virtual Livros, 2015. 174 p.

GOUVÊA, M. de F.S. **O império das províncias**. Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GAUDENCIO, F. S. **Joaquim da Silva**. Um empresário ilustrado do Império. Bauru: Edusc, 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004, p. 1-176. Leis e regulamentos da instrução da Parahyba do Norte no período imperial.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. *In*: BASTOS, M.H.C.; FARIA FILHO, L. M. de. (Org.). **Escola elementar no século dezanove**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 9-24.

MELLO, J.B. de. **Evolução do ensino na Paraíba**. João Pessoa, PB: Secretaria da Educação e Cultura; Conselho Estadual de Educação, 1996.

MENDONÇA, A. W. P. C. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. *In*: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004. Paginação irregular.

PARAHYBA DO NORTE, Província. Discurso com que o presidente da província da Paraíba do Norte fez na abertura da sessão ordinária da Assembléa Provincial no mez de janeiro de 1837. Cidade da Paraíba: Typ. Paraibana, 1837.

_____. Falla com que excelentíssimo Presidente da Província da Parahyba do Norte, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto D'Albuquerque installou a I^a Sessão da 2^o Legislatura D'Assembléa Legislativa Provincial no dia 24 de Junho de 1838.

_____. Província. Discurso recitado pelo excellentissimo senhor Ricardo José Gomes Jardim, Presidente da Provincia da Parahyba do Norte, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 4 de Agosto de 1843. Pernambuco: Typ. de M.F. de F., 1843.

_____. Província. Relatório recitado na abertura da Assembléa Legislativa da Parahyba do Norte pelo vice-presidente da província, o Dr. Manoel Clementino Carneiro da Cunha, em 1 de agosto de 1857. Parahyba: Typ. de José Rodrigues da Costa, 1857.

PINTO, I.F. **Datas e notas para a História da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 1977.

CAPÍTULO V

Grupo Escolar Coelho Rodrigues: história e memória (1928 a 1954)

Jane Bezerra de Sousa

Introdução

Este trabalho aborda a evolução histórica do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, situado em Picos (PI), desde 1928, quando da sua fundação, até 1954, período em que foi constatada a decadência dos grupos escolares no Piauí. Trata-se também da ação docente das normalistas e do seu fazer pedagógico, explorando o cotidiano e os principais aspectos do processo ensino-aprendizagem em vigor no período.

A pesquisa utilizou-se de fontes documentais do arquivo público do estado do Piauí, como o livro de inspeção escolar, regimentos da instrução pública, memórias da normalista Nevinha Santos, notícias de jornal da época, bem como de depoimentos de ex-alunos e ex-professores do Grupo Escolar no período investigado.

A discussão é fundamentada em Lopes (2001), Brito (1996), Pinheiro (2002), Souza (2004), que realizaram estudos a respeito da história local e regional sobre grupo escolar, suas ações e funções.

O referencial teórico como instrumento de reflexão é o da história cultural, comumente chamada história vista de baixo¹, uma vez que privilegia não só os ministros, secretários e teóricos, como também a história de vida e o cotidiano de alunos e professores, que, por muito tempo, não foram citados na história, já que a historiografia, tradicionalmente, cedeu espaço preponderante para os que estavam ligados ao poder dominante, sem levar em conta histórias e memórias daqueles considerados coadjuvantes no processo.

Assim, este trabalho, à medida que recupera a evolução histórica do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, também faz um retrospecto das ações dos professores e dos alunos em seu dia a dia, como também da sociedade em questão, já que a criação dessa escola provocou mudanças no comportamento, hábitos e costumes da população local. A instituição não cumpriu, portanto, apenas a função de educar, mas favoreceu a disseminação, no Piauí, de um modelo de escola que pode ser observado em todo o Brasil, embora com as características peculiares de cada região.

¹ CF.BURKE, Peter. A escrita da História. São Paulo: UNESP, 1992.

Ação coronelista e implantação do Grupo Escolar

Em 1928 predominava no município de Picos, assim como em todo o Brasil, o sistema de poder denominado de coronelismo, caracterizado pela troca de favores, pelo compadrio, pelo controle dos profissionais, pelo “voto de cabresto” e ainda pela supremacia do poder mandonista aliado à grande propriedade rural, à posse de gado, ao prestígio político e às ligações com os bancos. Essa ideia pode ser confirmada em Queiroz (2004, p. 159 e 160):

O coronelismo se integra, pois, como um aspecto específico e datado dentro do conjunto formado pelos chefes que compõem o mandonismo local-brasileiro -, datado porque, embora aparecendo a apelação de coronel desde a segunda metade do império, é na Primeira República que o coronelismo atinge sua plena expansão e a plenitude de suas características. O Coronelismo é então, a forma assumida pelo mandonismo local a partir da proclamação da república; o mandonismo local teve várias formas desde a colônia, e assim se apresenta como o conceito mais amplo com relação aos tipos de poder político econômico que historicamente marcaram o Brasil.

Na estrutura agrária do país, o prestígio do coronel era imenso, representando muitas vezes o bem e o mal na política local. É nesse contexto que muitas cidades do Brasil ganham obras como iluminação elétrica, mercado público, cuidados com o centro urbano, estradas, prisões, defesa sanitária, escolas primárias, entre outras, tudo dependendo da tutela do coronel, como mostra Leal (1997, p. 65):

Os próprios funcionários estaduais, que servem no lugar, são escolhidos por sua indicação. Professoras primárias, coletor, funcionários da coletoria, serventuários da justiça, promotor público, inspetores de ensino primário, servidores da saúde pública etc, para tantos cargos a indicação da aprovação do chefe local costuma ser de praxe.

Em Picos (PI), no ano de 1928, predominava esse mesmo sistema, configurado na pessoa de Francisco de Sousa Santos², que assumiu o poder desde o ano de 1918, inserido na política por Antonio Rodrigues da Silva, outro mandatário da região que ficou no poder de 1912 a 1918. “Chico Santos”, ou “Chico Fartura”, como era popularmente conhecido, era filho de fazendeiros. Sabia ler, escrever,

² Nascido na fazenda Jenipapeiro (atual cidade de Francisco Santos) em 20 de outubro de 1882, filho do coronel Simplicio Pereira dos Santos e de Antonia Maria da Encarnação, foi 1º suplente de juiz distrital de Picos, em 1910; suplente substituto de juiz federal de Picos, em 1927; prefeito municipal de 1918 a 1928; deputado estadual, em 1930, vindo a falecer em 18 de agosto de 1951.

conhecia as operações fundamentais aprendidas com o mestre-escola, tornando-se agricultor e grande comerciante. Em 1910, ganhou a patente de 1º suplente de juiz distrital de Picos, sendo que, ao assumir o poder na cidade, construiu o mercado público, conteve a Coluna Prestes no município, instalou a luz elétrica e participou da fundação do Grupo Escolar Coelho Rodrigues.³

A década de 1920 foi um período de modernização das cidades brasileiras, mesmo perdurando a política do café-com-leite e o coronelismo. Nesse contexto, um dos modelos apropriados pelas classes tradicionais foi a implantação dos grupos escolares por todo o Brasil, os quais, de certo modo, representavam a modernização e simbolizavam prestígio e poder, como revela Pinheiro (2004, p. 147):

Entende-se, portanto, que as escolas públicas passaram a ser utilizadas como veículo de propaganda política, também servindo para marcar o poder das oligarquias, cujos nomes seriam sempre lembrados, uma vez que os suntuosos prédios escolares, principalmente os dos grupos escolares, como visto, marcaram a nova feição urbana em pleno processo de mudança e serviram, por conseguinte, para embelezar a cidade e dar-lhe um ar de modernidade.

Antes da fundação do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, em Picos (PI), só existiam escolas particulares e professores particulares, destacando-se os colégios dos professores Quirino Pereira Nunes, a senhora Zezé Eulálio, Professor Miguel Lidiano e Professor Mário Martins⁴, que fundou o Instituto Coelho Rodrigues⁵, de caráter privado.

O primeiro estabelecimento de ensino oficial da cidade começou a funcionar numa sala de pensão pertencente ao senhor Raul Rodrigues, sendo o aluguel pago pelo Estado, como se verifica na notícia do jornal “O Aviso”, de 28 de fevereiro de 1929:

[...] queremos consignar aqui, com a intenção acalentadora da possibilidade de serem mais tarde preenchidas, as lacunas de que achamos se ressentir o novo estabelecimento de ensino, cujo edifício e instalações não reúnem as modernas condições pedagógicas e higiênicas. Mas, não seja isto motivo de desfalecimentos, porque é do velho proverbio popular, que “princípios querem as coisas”.

³ Criado pelo Decreto 1006, de 03 de novembro de 1928.

⁴ Em 1926, foi para o Rio Grande do Sul, onde trabalhou no Jornal *La Nation*, que fazia propaganda política para Getúlio Vargas.

⁵ Fundado em 1921, com auxílio do professor Miguel Lidiano, o regime era de internato para adolescentes e jovens da época.

Como entidade modernizante, o Grupo Escolar requeria um professor qualificado, daí a combinação perfeita consubstanciada na aliança entre Grupo Escolar/Escola Normal/Normalista, como mostra Lopes (2002, p. 68):

O grupo Escolar foi o lugar tomado como natural para a ação dessa docente, que já detinha o direito exclusivo à efetividade no cargo. Escola modernizada e modernizante tornou-se o espaço específico dessas professoras postas pelo próprio sistema escolar como qualificadas para o exercício da modernidade e renovação das práticas educativas no estado.

Assim, no dia 29 de janeiro de 1929, o coronel Francisco de Sousa Santos saiu de Teresina (PI) acompanhado de três jovens normalistas, Maria das Neves Cardoso, Alda da Mata Rodrigues e Ricardina de Castro Neiva, num Ford modelo 1929, para uma viagem cansativa de seis dias, entre ladeiras, correntezas, noites em taperas e debaixo de muita chuva. Desse modo, as três jovens normalistas chegaram a Picos para instalação do Grupo Escolar Coelho Rodrigues⁶, ficando hospedadas na casa do coronel Raimundo Leal, primo e amigo do Coronel Francisco Santos. Tal fato causou um grande espanto à população, notado nas memórias da normalista Nevinha Santos:

Esperavam como professoras três senhoras idosas, de saias compridas e cabelos enrolados e receberam três jovens moças, quase meninas, com vestidos nos joelhos, cabelos curtos, decotes audaciosos, mangas bem cavadinhas, rouge, batom, alegres, saudáveis, felizes e um sotaque diferente. Foi um escândalo. As mangas cavadas e as axilas raspadas fizeram o maior comentário nas cidades circunvizinhas. Quando saímos à rua, alguns saíram para fora de casa e outros ficavam nas portas e janelas para conhecerem as novas professoras, as moças diferentes como chamavam (SANTOS, 2011, p. 43).

A inauguração do Grupo Escolar ocorreu no dia 15 de fevereiro de 1929, pela manhã, com a presença das autoridades do lugar e de muitos convidados. A sessão foi aberta pelo Coronel Francisco Santos, que falou sobre aquele momento histórico. Em seguida, discursou o juiz de direito da cidade, Dr. Urbano Maria Eulálio, e logo depois, o prefeito da cidade, Dr. Antenor Martins Neiva⁷. Por

⁶ Recebeu este nome em homenagem a Antonio Coelho Rodrigues, nascido em 04 de abril de 1846, na fazenda Boqueirão. Formou-se em Direito em 1867 e, em 1870, fez sua defesa de tese, recebendo, com distinção, o título de doutor em direito, sendo o primeiro doutor em borla e capelo, no Brasil. Autor do projeto do Código Civil Brasileiro, recusado por questões partidárias.

⁷ Antenor Martins Neiva – primeiro médico de Picos, responsável, na sua gestão como prefeito, pela criação das escolas nos povoados de Bocaina, Riachão, Genipapo e São Luiz.

último veio o agradecimento da professora normalista Alborina Silveira⁸, nomeada diretora do Grupo Escolar, que exercia várias funções, entre elas a de secretária, visto que, naquela época, não existia essa função. A diretora, com a colaboração das professoras, cuidava de toda parte burocrática da escola, desde a matrícula até o preenchimento de certificados de conclusão. Foram diretoras do Grupo Escolar, no período abordado neste trabalho: Alborina Silveira Reis, Ricardina de Castro Neiva, Maria das Neves Cardoso Santos, Benvinda Nunes Santos e Julieta Neiva Nunes.

Metodologia utilizada no Grupo Escolar

A maioria das crianças de seis a catorze anos da cidade eram completamente analfabetas, sendo que, a pedido do Coronel Francisco Santos, foram separadas pela idade, ficando os menores numa sala e as maiores, em outra, pois todas precisavam aprender indistintamente. A mesma professora acompanhava a turma da 1ª à 4ª série. Para Souza (2004, p. 114), “O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos de racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor”.

Aos alunos eram ensinadas noções de História e Geografia e as principais regras da Gramática e de Matemática. Também tinham aulas de Educação Moral e Cívica, aprendendo bons hábitos e costumes, noções de higiene, respeito às autoridades civis, militares, eclesiásticas, bem como a amar e respeitar a Deus e a Pátria. No início da aula cantava-se o Hino Nacional e ao final, o Hino da Bandeira ou o do Piauí. A respeito do método utilizado, a normalista Nevinha Santos lembrou:

Os assuntos eram explanados aos alunos, que faziam suas atividades na escola. Os professores levavam os cadernos de atividades para corrigir em casa. No dia seguinte, chamavam os alunos um a um e apontavam os erros e acertos. Não havia castigos severos como palmatórias e ajoelhar em cima de caroço de milho. O que ocorria era uma conversa séria com os relapsos. [...] Quando um aluno ficava reprovado nos exames finais, ele repetia o ano já com outra orientadora (SANTOS, 2011, p. 35).

As memórias de Nevinha Santos a respeito do que era ensinado no Grupo são condizentes com os aspectos evidenciados no restante do Brasil, como enfatiza Souza (2004, p. 117).

⁸ Considerada segunda normalista a morar em Picos, foi casada com Basílio Reis. Após a inauguração do Grupo, ficou pouco tempo na cidade, sendo seu destino passível de investigação.

Reunindo vários professores sob a supervisão de um diretor, o prestígio social dessas escolas era estendido a seus professores. Localizados nos centros urbanos, os grupos escolares ofereciam melhores condições de trabalho, facultavam a socialização de experiências e uma forte identificação institucional. O ensino primário completo era ministrado em quatro anos, abarcando um programa enciclopédico que envolvia um auspicioso conjunto de matérias que atendiam aos princípios da educação integral – educação física, intelectual e moral.

Na fundação do Grupo em 1928, o regulamento adotado era o de 1910, sendo que, conforme Brito (1996, p. 50),

O currículo do ensino primário se constituía das seguintes disciplinas: Leitura/Escrita/Gramática/Caligrafia/Aritmética/Geometria/Geografia Geral/Geografia do Brasil/Noções de Ciências Físicas e Naturais/Música/Desenho/Ginástica/Exercícios Militares/Trabalhos Manuais.

Com a Reforma de 1933, os grupos escolares tinham que ter, no mínimo, quatro classes, com, no mínimo, 180 crianças em idade escolar. O currículo, segundo Brito (1996, p. 91), era constituído de:

Educação literária; Educação cívica, incluindo história, noções de educação moral e cívica e geografia; Educação científica, abrangendo: Matemática e rudimentos de Ciências Físicas e naturais; Educação da Saúde, incluindo higiene e Ginástica; Educação Prática, envolvendo lições de coisas, rudimentos de agricultura e pecuária; Educação Manual.

Novas instalações

O ano de 1930 trouxe três marcos importantes para a história do Grupo Escolar: primeiro, a chegada de mais uma normalista, a Sra. Raimunda Portela Lima Cardoso; segundo, as primeiras filhas de Picos, Maria Lilé Maia e Silva e Adalgisa Nunes de Barros, embarcaram para Teresina para cursar a Escola Normal, fato noticiado no jornal “O Aviso” nº. 173, de 15 de abril de 1930: “Para Teresina, acompanhando a sua mui dilecta filha, a inteligente normalista Adalgisa Nunes de Barros partiu no dia 06, o nosso prestimoso amigo Major Joaquim Baldoino de Barros, a quem desejamos boa viagem e breve regresso”.

Esse mesmo ano foi marcado por uma intensa seca no Piauí. Picos encontrava-se em estado de calamidade pública, o que ocasionou a ida à cidade do então governador Landri Sales, visita esta que em muito beneficiou o Grupo Escolar

Coelho Rodrigues, que ainda funcionava em prédio alugado. Ao regressar de volta a Teresina, o governador se fez de portador de dois pedidos do Cel. Francisco Santos ao Ministro José Américo de Almeida: uma verba para a realização de uma frente de serviço (emergência) aos flagelados da seca e a utilização dessa mão de obra na construção de um prédio público para o funcionamento do Grupo Escolar da cidade. Tais pedidos foram prontamente atendidos.

Assim, no dia 15 de janeiro de 1933, passou a funcionar em prédio próprio, situado à Praça da Bandeira, hoje Josino Ferreira, no centro da cidade. A planta foi elaborada por um renomado engenheiro da época, o Sr. Luís Mendes Ribeiro Gonçalves, responsável pela construção de várias obras públicas no Estado. A inauguração do prédio foi realizada na gestão do Prefeito Elizeu Pereira Nunes, sendo motivo de grande contentamento para a sociedade picoinense.

Conselho Popular de Inspeção

Desde o dia 29 de junho de 1932, o Grupo Escolar Coelho Rodrigues já contava com o Conselho Popular de Inspeção, estando presentes na fundação José Baldoíno de Barros, Francisco de Sousa Santos e Luís Martins dos Santos. Na ata de fundação, é designada como secretária a professora normalista Alda Rodrigues Neiva e como delegado escolar, o professor do povoado Genipapo, Vicente Alves Pereira. Esse Conselho se reunia a cada três meses e tinha como função examinar a sala de aula, o aproveitamento dos alunos, a frequência e o trabalho das professoras.

Após o Grupo Escolar mudar-se para sede própria, o primeiro inspetor a visitar o Grupo foi o Sr. Felismino Freitas Wéser, no dia 23 de junho de 1933. Segue o seu relato:

Em serviço de inspeção técnica de ensino visitei o Grupo escolar Coelho Rodrigues, de Picos. Não tive condição de examinar nenhum aluno deste estabelecimento pois era período de férias. Não obstante a vista de trabalho, que foram exercidos pela diretora, a competente didática normalista Ricardina de Castro Neiva e por suas igualmente esforçadas colegas que formam o corpo docente desse educandário, pude constatar o real aproveitamento de todas as classes em todas as disciplinas do curso e do empenho voltado à causa do ensino que o Grupo escolar Coelho Rodrigues, ministrado de acordo com as regras da moderna pedagogia e dentro das normas ditadas pela diretoria geral (PICOS, 1933).

Em 15 de junho de 1934, o inspetor Anísio Brito visitou o Grupo, onde já constava a matrícula de 151 alunos, e registrou também o entusiasmo das professoras. Em 27 de agosto de 1934, o inspetor de ensino Felismino Freitas Wéser fez o seguinte

comentário:

Todas as disciplinas do curso são ensinadas com dedicação e esforço, disso obtive a prova exuberante no exame que submeti vários alunos. Lamentável, entretanto, a falta de mais uma professora que o grupo em apreço está a exigir pelo número elevado de alunos da sua matrícula, falta essa que vem determinando embaraços e sacrifícios a sua maior eficácia.

Nota-se que nos relatórios de inspeção até 1941, os inspetores mostram imensa satisfação com o trabalho desenvolvido na escola pelas normalistas, no entanto, Abílio Neiva lamentou a escassez de material e criticou a disciplina dos alunos: “é conveniente que a diretora torne os alunos das classes menos adiantadas mais disciplinados, ensinando-lhes como devem se portar na escola já que os responsáveis não o fazem em casa”.

Depoimentos de ex-alunos e ex-professoras

A primeira turma funcionava no turno da manhã com poucos alunos de 1ª a 4ª série. Um desses alunos que se destacou bastante foi o Sr. Enoque Bispo de Sousa (1995):

Os alunos daquela época realmente aprendiam o que o professor ensinava, pois, além dos professores serem muito bem preparados e competentes, era também muito rigoroso, exigindo dos alunos muita disciplina e respeito. Uma das professoras mais severas era Dona Ricardina, da qual cheguei a receber alguns castigos e um deles foi por causa de um bilhete que enviei para uma menina. Outro foi porque na hora do recreio eu e alguns colegas fomos jogar bola no meio da rua. Os castigos mais usados além da palmatória era quebrar a régua na cabeça dos alunos ou deixá-los trancados num quarto escuro.

Outro aluno de 1945 a 1949 foi o Sr. José Eulálio, conhecido como Zé de Emir, que esclarece:

Fui aluno de Dona Benvinda no 4º ano, estudei no período de 1945 a 1949. [...] Aprendíamos a ler, escrever e contar como também a falar. A palmatória era o maior incentivo para que houvesse uma boa aprendizagem, existia uma disputa entre alunos para ver quem era melhor. A sabatina existia para se fazer uma avaliação da aprendizagem semanal. Naquele tempo a professora ensinava e os alunos estudavam em casa, não existiam livros, nós tínhamos que colocar a cabeça para funcionar, principalmente a matemática, que desenvolvia o QI dos alunos.

O dia a dia do Grupo Escolar Coelho Rodrigues também pode ser observado no depoimento da professora normalista Benvinda Nunes Santos⁹, que ali trabalhou de 1939 a 1964.

Quanto ao Grupo Escolar Coelho Rodrigues, tenho boas recordações. Todo meu trabalho foi no Grupo, não existia individualidade. Nós comemorávamos todos os eventos da cidade, da Igreja e do Estado com os professores organizando palanques, carros alegóricos, desfiles, procissões e muitos outros. Todas as datas comemorativas eram festejadas com total apoio dos alunos e também de seus pais: Dia das mães, Dia da árvore, Independência do Brasil, Dia da Bandeira etc. Dei uma parte da minha vida por aquela instituição, trabalhava por amor, embora nós professores termos sido mal remunerados sempre. Cada professor lecionava de 1ª. à 4ª. série. Na escola tinha livro de ocorrências onde se registrava todos os acontecimentos importantes da cidade. A comunidade participava ativamente, criando um bonito trabalho de grupo. Os concursos de efetivação eram baseados na experiência. Para se candidatar a uma vaga, era exigido do professor pelo menos um ano de trabalho. Recordo-me de vários alunos, principalmente daqueles mais inteligentes, como José Eulálio, Dagoberto e José Antenor. A gratificação do meu trabalho no magistério é a gratidão e o testemunho dos meus ex-alunos. Quanto à aposentadoria, somente ela não dava para minha sobrevivência.

Declínio do período áureo do Grupo Escolar

Em 1949, o Ginásio Estadual Picoense foi fundado, com as aulas funcionando no período da tarde, no Grupo Escolar Coelho Rodrigues, que já dava claros sinais de decadência.

Em 1954, a situação do Grupo, dirigido por Benvinda Nunes Santos, auxiliada por treze outras professoras, era a seguinte: funcionavam nove classes, sendo três da 1ª série A, duas da 1ª série B, duas da 2ª série, uma da 3ª série e uma da 4ª série. Os boletins eram entregues mensalmente, recebendo o visto dos pais ou dos responsáveis. A matrícula inicial era de 320 alunos, a implementar de 29 alunos, assim distribuídos, de acordo com o sexo: 1ª série - masculino: 106 e feminino: 75; 2ª série - masculino: 33 e feminino: 28; 3ª série - masculino: 25 e feminino: 14 e 4ª série - masculino: 13 e feminino: 11.

⁹ Nascida em 12 de setembro de 1916, filha de Benvinda Ferreira e Eliseu pereira Nunes, foi diretora do Grupo durante 20 anos.

O inspetor de ensino, Padre David Ângelo Leal, mostra no seu relatório a situação do grupo na época:

[...] Além disso, o número de carteiras é insuficiente. No dia em que comparecem todos os alunos não há bancas para todos. Houvesse mais salas e mais carteiras, poder-se-ia elevar de muito a matrícula anual já que a procura é grande. Auscultando o desejo das ilustres professoras para logo notei que muito gostariam que o grupo, digo, o prédio do Grupo Escolar Coelho Rodrigues fosse reservado somente para os alunos do referido grupo. Sendo Estadual o ginásio porque as autoridades estaduais não procuram acelerar o início da construção do prédio para o mesmo ginásio para o que já dispõe o município de um terreno bem localizado (PICOS, 1954).

Nota-se que a implantação do Ginásio no mesmo prédio, como também o descaso das autoridades públicas promoveram a derrocada do Grupo Escolar, que, por um longo período, gozara tempos áureos e de grandiosidade. Assim, em 1954, o prédio encontrava-se em ruínas, com pedaços de reboco caindo, calçadas destruídas, piso esburacado, sem aparelhos sanitários. Também não havia mais carteiras, mapas geográficos, geométricos e do sistema métrico, mapa mundo, globo terrestre, quadros históricos e quadros descritivos da fauna e flora. Enfim, a situação não era condizente com as normas técnicas.

Esse cenário era semelhante ao de outros Grupos no Piauí, como confirma o inspetor Erasmo Sousa Borges, em 16 de outubro de 1954: “o Estado do Prédio escolar acho péssimo quanto à pobreza é como os outros grupos do estado. Em Teresina farei o possível no sentido de melhorar ao menos em parte, esta situação” (PICOS, 1954).

Considerações finais

Não se pode desconsiderar a relevância que o Grupo Escolar Coelho Rodrigues teve para Picos(PI), principalmente nos seus tempos áureos. Numa sociedade do final da década de 1920, em que 90% da população era de analfabetos e os que sabiam ler e escrever faziam parte de uma classe procedente dos filhos de coronéis e fazendeiros que podiam pagar um mestre-escola ou uma escola particular. Foi de grande importância a implantação de uma escola organizada, com diretor, professoras normalistas e um conjunto de matérias, sem falar no ganho de um templo construído, com um espaço arquitetônico planejado, no centro da cidade, demonstrando um esplendor que fazia a comunidade atribuir muito prestígio social aos atores envolvidos naquele espaço.

Prova disso são os depoimentos de professores e alunos que por ali passaram, os quais manifestam orgulho da instituição, sendo, de certa forma, transmissores de uma cultura repleta de suntuosidade e representantes de uma educação de rígida disciplina, bom comportamento, assiduidade, pontualidade, obediência, cumprimento dos deveres, veneração aos símbolos da Pátria. Destacam também práticas inesquecíveis, como os exames finais, as sabatinas, as festas de encerramento e as exposições.

Nos dias atuais, o antigo prédio foi tombado e ali funciona o Museu Ozildo Albano, que abriga as memórias e histórias de muitos filhos de Picos, constituídas, na maioria das vezes, de boas recordações, a exemplo da chegada das normalistas, as quais tiveram suas histórias entrelaçadas com o poder ao se casarem com os filhos das famílias ricas, além de muitos alunos que por ali passaram, fazendo, posteriormente, parte dos grupos de poder tanto na cidade como no Estado, como Helvídio Nunes de Barros (prefeito, governador e senador). Assim, o Grupo Escolar Coelho Rodrigues é um grande marco na história da educação e da sociedade picoense.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí**: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização. Teresina: Editora Gráfica da UFPI, 1996.
- BURKE, Peter. **A escrita da História**. São Paulo: Unesp, 1992.
- COELHO, Celso Barros (Org.). **Coelho Rodrigues e o Código Civil**. Teresina: Gráfica do Povo, 1998.
- FERREIRA, Fábio Gonçalves (Org.). **Picos, nossa história**. Jornal Folha de Picos, Picos, 2002. Foco – edição comemorativa dos 111 anos.
- FONTES, Mundica. **Antenor Martins Neiva**. Jornal Tribuna de Picos, Picos, 26 de agosto de 1993.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.
- LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia Sertaneja**: Grupo Escolar, Escola Normal e Modernização da Escola Primária Pública Piauiense (1908-1930) 2001. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- MACEDO, José Albano de. **Francisco de Sousa Santos**. Jornal O Macambira, Picos, 31 de maio de 1982.
- MARTINS, José Eulálio. Entrevista concedida à pesquisadora Jane Bezerra de Sousa, em Janeiro de 2004.
- NUNES, Benvinda Santos. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Eunice Soares Teixeira, em Dezembro de 1995.
- O Aviso. Jornal. Picos, 28 de Fevereiro de 1929.
- O Aviso. Jornal. Picos, 15 de abril de 1930.
- PICOS. Conselho de Inspeção do Grupo Escolar. Relatórios registrados no livro de termos de inspeção de 1933 a 1954 [manuscrito].
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas a Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANTOS, Nevinha. Aprendeu com Higinio Cunha e ensinou a Helvídio Nunes. In: Santos, Luiz Ayrton. **Professora Nevinha: pioneira na educação**. Gráfica do Povo: Teresina(PI), 2011.

_____. Adorei e me sentia feliz em ser professora. In: Santos, Luiz Ayrton. **Professora Nevinha: pioneira na educação**. Gráfica do Povo: Teresina (PI), 2011.

SOUSA, Enoque Bispo. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Eunice Soares Teixeira, em dezembro de 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Coronelismo numa interpretação sociológica. In: FAUSTO, Boris. **O Brasil Republicano**. Tomo I. 4.ed. São Paulo: Difel, 2004.

CAPÍTULO VI

Espaços escolares nas primeiras décadas do século XX no Ceará: o Grupo Escolar Visconde do Rio Branco

Zilsa Maria Pinto Santiago

Introdução

A problemática do espaço escolar é tema de ampla discussão, principalmente no que diz respeito à análise da situação e planejamento de rede escolar e de novos espaços, sendo ainda um tema de pesquisa significativo no âmbito da história da educação. Nos termos propostos por Paulo Nosella e Ester Buffa, no livro “As Pesquisas Sobre Instituições Escolares: Balanço Crítico” (2005), tais estudos privilegiam a cultura escolar considerada na sua materialidade e nos seus vários aspectos (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Os discursos e planos governamentais são normalmente onde encontramos uma conotação de defesa em prol da adequação desses espaços, ressaltando sua importância para o desenvolvimento de uma cidade ou de uma nação, dependendo do nível de abrangência da esfera governamental.

Na prática, contudo, nem sempre encontramos estes resultados e a concretização destes empenhos discursivos. Percebemos, numa comparação tempo-espaço, ao longo da história de vários países, que sua concretização ocorre em diferentes níveis de atendimento e satisfação da população.

No Brasil, o Ato Adicional de 1834, dentre outras deliberações, determinava que as Assembleias Provinciais legislassem sobre a instrução primária e, depois, na Primeira República, a Lei Orgânica Rivadávia Correia (1911) veio proporcionar total liberdade aos estabelecimentos escolares, tirando do Estado o poder de interferência. Em consequência disto, em cada Estado a estrutura e o funcionamento das escolas se desenvolveram conforme as administrações locais e tomaram características particulares.

Desta forma, somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que veio acontecer de fato na segunda metade do século XX, em 1961, o país estabeleceu bases nacionais para a educação. A realidade nos tem mostrado, de um modo geral, além das diferenças regionais existentes, que há uma deficiência em termos não somente quantitativos como qualitativos dos espaços educacionais.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar rastros da constituição destes espaços escolares como subsídios ao estudo da História da Educação, mais especificamente dos construídos no período da Primeira República, em Fortaleza. Para tanto, buscamos as fontes bibliográficas, mensagens e relatórios governamentais, leis e regulamentos que se referem à necessidade, planejamento, construção e regulamentação dos espaços educacionais na Primeira República, bem como visitas em estabelecimentos criados naquele período e que continuam com a mesma função de educar. Neste sentido, trataremos de exemplificar uma destas instituições públicas de ensino primário que se destacaram na cidade de Fortaleza, principalmente em decorrência da Reforma de Ensino de 1922.

Espaços construídos para escolas ou edificações adaptadas?

Na opinião de Araújo (1978), o programa de instrução pública do ensino primário no Ceará, no período do Império, era precário e rudimentar, sem seriação. Não havendo maior organização do sistema escolar provincial. A primeira tentativa de instituir um sistema de ensino para a Província foi com o presidente Lafayette Rodrigues Pereira, com a Resolução nº. 1.139, de 5 de dezembro de 1864, em que dividiu a instrução pública em distritos literários fiscalizados por inspetores.

Santiago (2011), em sua tese “Arquitetura e Instrução Pública: a reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares”, aponta que mesmo com a precariedade de orçamento provincial, em 1866, encontrava-se em execução a obra da Escola Modelo, segundo o Relatório do presidente da Província, Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello,

Acham-se promptas as obras grossas de pedreiro e a coberta do edifício destinado á eschola-modelo, cuja construçção foi autorizada pela lei n.º 1138 de 5 de dezembro de 1864.
[...] O edificio compõe-se de um vestibulo, duas salas, e um salão que tem capacidade para admitir cem alunos (CEARÁ. Relatório do Presidente da Província, 1866 p. 35).

E em 1888, o relato do presidente da Província, Sr. Eneas de Araujo Torreão, assinala a aquisição de terrenos para construção de escolas públicas no *boulevard* do Visconde do Rio Branco e na Praça da Conceição, em Fortaleza, descrevendo minuciosamente a edificação a ser erguida, provavelmente uma transcrição da proposta da Diretoria da Instrução ou do próprio engenheiro que elaborou o orçamento da obra, que corresponde as mesmas características apresentadas como programa arquitetônico da Escola Modelo. Na descrição, faz menção ao salão de aula com dimensões de 10,00m x 8,00m, possivelmente, o grande “salão” decorrente do método mútuo ou lancasteriano utilizado àquela época.

Quando se iniciou a Primeira República, observamos nos relatórios dos Presidentes do Estado, certo tom de lamúria sobre as condições das escolas. Chamamos a atenção para o fato de que a República, como novo regime, tratará de dizer que, na fase anterior, nada foi feito. Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto (2002), no livro “Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971”, confirmam que os políticos republicanos e educadores passaram a defender a necessidade de espaços especialmente construídos para serem escolas. Comentam, ainda, que o estabelecimento do vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais surge quando a escola primária começa a ter a organização em classes sequenciais, exigindo uma nova organização do espaço escolar.

Na mensagem de 1891, o Presidente do Estado, general José Clarindo de Queiroz, enalteceu a iniciativa dos estabelecimentos particulares de ensino, em acordo com um ditame liberal, ficando claro que a iniciativa particular na época se adiantava à pública e era bem vista pelos republicanos. A ação educativa das instituições religiosas também se faz presente neste período no Ceará (www.crl.edu/info/brazil).

Das leituras das mensagens dos presidentes do Estado no começo do século XX, percebemos que provavelmente mudanças tenham surgido com o Regulamento de 1905, onde encontramos determinações da nova configuração espacial da escola para atendimento a novos métodos pedagógicos da seriação, em que, conseqüentemente, a escola se constituiu de salas de aula separadas. Este tipo de escola apresentava a vantagem, pelos aspectos da facilidade de fiscalização e da redução de custos, em reunir em um só prédio cinco escolas, tendo um professor para cada classe, conforme sua graduação. Inicia-se aqui, portanto, uma nova etapa da educação cearense com os grupos escolares.

Deste modo, na mensagem de 1907, do presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, encontramos a aquisição de prédio destinado ao funcionamento de um grupo escolar no valor de “vinte e cinco contos de reis”. Acrescentando-se a esta quantia de “dois mil, seiscentos e dez contos de réis indispensáveis a sua adaptação”. Neste sentido, ao que parece, o primeiro grupo escolar funcionou em prédio adaptado. E a ele se seguiram outros, até que em 1921, o saldo dessa nova modalidade de escola é de dez grupos escolares em Fortaleza, constituindo assim, com as escolas isoladas, uma rede escolar.

Dentre esses grupos escolares, trataremos do Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, que com outros – Grupo Escolar Fernandes Vieira e Grupo Escolar do Benfica – se destacaram no processo de Reforma de 1922, pela implantação de novas práticas escolares, bem como pela sua arquitetura.

O Grupo Escolar Visconde do Rio Branco

A história do Grupo Escolar Visconde do Rio Branco começa bem antes de sua criação oficial. Encontramos, nos arquivos de documentos oficiais das próprias fontes documentais encontradas na própria escola, cópia certificada pelo Arquivo Público de escritura do Cartório Feijó, datada de 1888, constatando que foi efetuada a compra do terreno para construção desta escola pública.

Pela Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Ceará em 01 de julho de 1918, pelo Dr. João Thomé de Saboya e Silva, Presidente do Estado, parecemos que a criação do Grupo Escolar Visconde do Rio Branco está ligada à supressão da escola de aplicação da Escola Normal, visto que encontramos nas palavras do referido presidente que

A escola de aplicação, anexa à Escola Normal, será suprimida, visto não satisfazer aos intuítos para que foi creada, parecendo-me de toda conveniencia transformal -la em Grupo Escolar (CEARÁ. Mensagem do Presidente do Estado à Assembléia Legislativa 1918, p. 36. In: www.crl.edu/info/brazil).

E referente a este mesmo ano consta nos documentos que relatam o histórico da atual Escola Estadual Visconde do Rio Branco a citação naquele ano, de que o Grupo Escolar “foi criado por decreto n.º 1635, de 4 de novembro de 1918 e instituído por ato de 27 de março de 1919, com o nome de ‘Grupo Modelo’”.

Este decreto, acima citado, autorizava o Presidente do Estado a reunir as Escolas Públicas Primárias da capital e das cidades em Grupos escolares de cinco escolas, “com o fim de simplificar e methodizar o ensino, tornando ao mesmo tempo mais facil a sua inspecção”¹. E cada Grupo Escolar comportaria o seguinte pessoal: um diretor; cinco professores, cada um regendo uma classe; um porteiro; e um inspetor de alunos.

No Regulamento da Instrução Primária de 1905, em seu Art. 30, já mencionava a reunião de escolas públicas em grupos escolares, funcionando cada grupo em um só prédio para este fim construído ou adaptado. Contudo, é o Artigo 5º do decreto n.º 1635, de 4 de novembro de 1918, que vai determinar que “um dos Grupos Escolares da capital terá a determinação de Grupo Escolar Modelo, e será um campo de experimentação das novas idéas pedagógicas”.

Com efeito, fica ainda mais evidente que a criação do Grupo Escolar Visconde do Rio Branco se deu com a transformação da escola de aplicação da Escola Normal em Grupo Modelo, porque antes de 1918, a escola anexa à Escola Normal era o campo de experimentação e prática das normalistas. Posteriormente, em 1922, ocorre a mudança de nome do “Grupo Modelo” para 9º e 10º Grupos, secção feminina e secção

¹ Decreto n.º 1635, de 4 de novembro de 1918, Art. 1º.

masculina, respectivamente. E conforme a Lei n.º 1.953 deste ano, a Escola Modelo volta a existir anexa à Escola Normal.

Esta constatação assertiva é encontrada no relato da Inspetoria Geral de Instrução Pública no “Almanach do Ceará”, edição especial de 1922, sobre o funcionamento do 9º e 10º grupos escolares no “Boulevard” do Visconde do Rio Branco, em que o 9º grupo funciona pela manhã e o 10º grupo funciona no mesmo prédio, no período da tarde.

Conforme anotações manuscritas sobre o histórico do Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, cedidas pela diretora deste estabelecimento em 2009, Prof.^a Maria Lucilene Parente, consta que em 1930, a escola passa a ter a denominação de “Grupo Escolar Joaquim Távora”, tendo em poucos anos depois voltado à antiga denominação, que teria sido uma homenagem ao estadista José Maria da Silva Paranhos, Visconde do Rio Branco, figura de projeção no cenário político-administrativo do Brasil, no Segundo Império.

Pela descrição das referidas anotações, a primeira diretora do grupo foi Dona Beatriz Ibiapina Siqueira, sucedida pelas seguintes professoras: Amélia Dutra, Dona Zilda Martins Rodrigues, Dona Rosely Falcão Pinheiro, Dona Agar Cals Pessoa de Melo, Dona Maria Antonieta Siqueira de Girão Maia e Dona Maria Antonieta Cals de Oliveira. Na época em que foram feitas as anotações, teria sido a diretora, a professora Maria Luisa Avelino Sidou, sendo vice-diretoras as professoras Maria Antonieta Cals de Oliveira e Edith Coelho Santiago.

Conforme o Relatório apresentado ao Presidente da República pelo Interventor Federal, Cap. Roberto Carneiro de Mendonça (1936), referente ao período de 22 de setembro de 1931 a 5 de setembro de 1934, a escola apresentava matrícula de 696 alunos com frequência média de 437, funcionando em dois turnos, sendo o turno da manhã para o sexo feminino e o da tarde para o sexo masculino. Neste mesmo período funcionou o Jardim de Infância misto. No Ceará, era comum a divisão por sexo ser em turnos, não utilizando a simetria espacial da escola com duas entradas, como encontramos em muitos grupos escolares paulistas no início da República.

Em 1933 foi fundada a biblioteca da escola com a denominação de “Biblioteca José de Alencar”, estando na Diretoria da Instrução o Dr. Joaquim Moreira de Sousa e, na diretoria do Grupo, a professora Zilda Martins Rodrigues.

O ensino e as professoras

Quanto ao ensino, no período de início de funcionamento do grupo escolar, era regido pelo Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário de 1915, eram ministrados nestes grupos:

- I. Lingua portuguesa (leitura, recitação, Exercícios grammaticaes lexicológicos, exercícios de composição.
- II. Calligraphia e desenho linear.
- III. Arithmetica e noções de geometria pratica.
- IV. Noções de geographia acompanhadas dos elementos de historia do Brazil: direitos e deveres dos cidadãos.
- V. Licções de cousas ou primeiras noções scientificas.
- VI. Costuras simples e mais trabalhos de agulhas para as meninas.
- VII. Canto (Art. 13. do Regulamento da Instrução Primaria de 13 de Março de 1905) (LERCHE ET AL., 2006, p. 138)².

Com a Reforma Educacional de 1922, presume-se que o ensino tenha sido adaptado para as novas determinações da Lei 1.953, de 2 de agosto de 1922, que dispõe sobre a Instrução Pública do Estado, revogando em seu Art. 17, o decreto n.º 1635, de 4 de novembro de 1918, que dispunha sobre a organização dos Grupos Escolares.

Além disso, o Regulamento da Instrução Pública de 1922, em seu Art. 36, determinava como obrigatória a frequência escolar gratuita às crianças analfabetas de 7 a 12 anos de idade. E no Capítulo III, referente aos Grupos Escolares, Seção I – Do ensino e das classes, se reportavam ao regime de disciplina e ao método de ensino da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, sendo os alunos divididos em classes de no máximo 50 alunos, determinando que cada grupo fosse inicialmente constituído de oito classes, sendo quatro classes para cada sexo (LERCHE ET AL. 2006, p. 171).

O desempenho do aluno era avaliado com notas de aplicação e comportamento, dadas mensalmente num intervalo de zero a doze, com as seguintes equivalências, conforme Art. 98 do Capítulo III: 0 – Nulla; 2 – Má; 4 – Sofrível; 6 – Regular; 8 – Boa; 10 – Óptima; 12 – Óptima com louvor, permitindo ainda as notas ímpares para estabelecer as gradações entre esses valores.

Havia ainda como avaliação para efeito de promoção de um ano para o outro, “exames semestrais de leitura, linguagem escripta, arithmética, geographia e história pátria - o do primeiro semestre apenas escripto, e o do segundo escripto e oral”, em que o aluno só seria aprovado para o ano seguinte quando obtivesse a nota mínima de seis na média de aplicação e exame (LERCHE, 2006, p. 176).

A organização nas práticas escolares pode ser vista em detalhes relatados sobre a rotina da escola. Conforme relato de D. Yolanda, ex-aluna do grupo escolar nos anos de 1928 a 1932, “era tudo muito organizado, subia na escada em fila de dois em dois, tudo era fila, cantava-se para ir para o recreio, preparava a criança para começar a trabalhar, copiar o dever de classe, dever de casa”. Interessante ressaltar que esta

² Os volumes de “Documentos de Política Educacional do Ceará: Império e República”, que resgatam importantes documentos da Educação no Ceará, compilados pela equipe de pesquisa da Professora Sofia Lerche dão continuidade à coleção “Documentos da Educação Brasileira”, de iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

organização vem sendo preconizada desde o Regimento dos Grupos Escolares de 1907, em que consta em seu Art. 81 – “Quer da saída das classes para o recreio, quer na vinda do recreio para as classes e quer por ocasião de se retirarem do grupo, no encerramento das aulas, devem os alumnos andar em fila, dous a dous” (LERCHE, 2006, p. 125).

Ao se tratar hoje da distribuição da merenda escolar, a qual exige hoje um grande espaço para cozinha e refeitório, D. Yolanda, entrevistada, lembra que a merenda não era dada na escola, ou levava de casa ou comprava. Diz D. Yolanda, “tinha merenda não, uma senhora tinha um tabuleiro com grude, a gente comprava e dividia com as amigas”. Daí não se encontrar no programa dos grupos escolares nada referente a espaço de merenda. No recreio se fazia menção às brincadeiras e o espaço para isto é o pátio, o mesmo utilizado para a “gymnastica sueca”. Quanto ao ensino de religião, este já não mais existia, nem a oração dominical como era determinada no Regimento Interno das escolas Primárias da Província do Ceará de 1881 – Art. 13. § 2º “Ao começo dos trabalhos escolares deve preceder á oração dominical, dictada pelo professor e recitada pelos alumnos” (2006, p. 79).

A escola republicana é laica, confirma o Regimento da Instrução Primária do Estado do Ceará de 1905, em seu Capítulo I, Art. 2º – “o ensino é gratuito, leigo e graduado” (2006, p. 92). Na prática, contudo, segundo informações verbais de ex-alunos do final da década de 1920 e início da de 1930, algumas professoras católicas faziam uma oração antes de começar a aula.

Sobre as instalações

Com a Reforma Educacional de 1922, esta escola passa à denominação de “Grupo Escolar do Boulevard Visconde do Rio Branco”, recebendo novo prédio, no mesmo local, cuja pedra fundamental foi assentada em 12 de outubro de 1923 e a inauguração se deu em 10 de julho de 1924, como se ainda pode observar na placa afixada no *hall* de entrada da escola, registrada pela autora.

Nas lembranças do ex-aluno Frei Roberto Magalhães, não havia muro no grupo escolar, nem pavimentação na rua. Comenta que: “não tinha muro não, que eu me lembro um dia em que eu e outros colegas saímos correndo e bolando, brincando, era tudo areia. Eu morava na Antônio Pompeu e vinha andando, era tudo areia...”.

Provavelmente a esta época a situação era a mesma que foi retratada na foto extraída do Relatório do Interventor do Estado, apresentada no item seguinte, com data muito próxima a da descrição do ex-aluno.

Ao longo do tempo ocorrem mudanças sucessivas na modalidade de ensino ou na nomenclatura. No ano de 1975, pelo Decreto n.º 11.493, de 17 de outubro deste

ano, a Escola passou a denominar-se “Escola de 1º Grau Visconde do Rio Branco”, no governo de Adauto Bezerra, cujo Secretário de Educação era o Sr. Murilo Serpa.

Em 1988, atendendo solicitação da comunidade, a escola passou a ministrar o Ensino Médio. Atualmente, a denominação oficial, conforme Diário Oficial de 25 de maio de 1999 é “Escola de Ensino Fundamental e Médio Visconde do Rio Branco”, pertencente à rede de Ensino Oficial, subordinada técnica e administrativamente à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), funcionando em regime de externato, nos turnos da manhã, tarde e noite, ministrando os níveis de Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular de seriação, de forma presencial, com regime de matrícula anual. Ministra ainda a Educação de Jovens e Adultos – EJA, conforme legislação em vigor.

A arquitetura do grupo escolar

As características arquitetônicas do edifício, bem como os elementos de fachada, cobertura, detalhes com azulejos portugueses e estrutura em arcos da circulação interna são características do Movimento Neocolonial, que buscam o resgate da tradição dos elementos coloniais, com influência da arquitetura portuguesa³.

Quanto à orientação de implantação do prédio, onde a rua prevaleceu como elemento de orientação, resultou nas salas de aula voltadas para o oeste, orientação evitada normalmente no Ceará pelos efeitos da insolação e aumento da temperatura no interior da edificação.

Pela observação *in loco* do prédio do antigo “Grupo Escolar do Boulevard do Visconde do Rio Branco”, as características dimensionais de sala de aula como a altura desta, abertura de janelas parecem seguir as determinações do Regimento Interno das Escolas Públicas do Ceará de 1915 (LERCHE, 2006).

O prédio, em sua primeira etapa de construção, apresenta a parte central disposta para o *boulevard* que lhe deu a denominação (Ver Foto 1). Neste prédio, a simetria já não se faz mais presente como acontece com o Grupo Escolar Fernandes Vieira, construído na mesma época, cujo autor do projeto é o mesmo arquiteto carioca, Armando Oliveira, um dos profissionais que participou ativamente da Exposição de comemoração do Centenário da Independência no Distrito Federal – Rio de Janeiro em 1922, projetando o Pavilhão de Caça e Pesca em características também de expressão formal da Arquitetura Tradicional, ou como era chamada, Neocolonial.

³ Bruand descreve a arquitetura neocolonial moldada no emprego sistemático de elementos resgatados da arquitetura civil portuguesa dos séculos XVII e XVIII. Ver mais sobre Arquitetura Neocolonial em BRUAND (1981).



Foto 1: Grupo Escolar Visconde do Rio Branco
Fonte: Relatório do Interventor Federal Cap. Roberto Carneiro de Mendonça. Fortaleza/CE – Imprensa Oficial, 1936.



Foto 2: E.E.F.M. Visconde do Rio Branco
Fonte: Foto da autora, 2009.

A construção do “Grupo Escolar do Boulevard do Visconde do Rio Branco” não se deu imediatamente por inteiro, tendo sido construído, como já mencionado, inicialmente o corpo central da escola com a fachada de frente ao *boulevard* do Visconde do Rio Branco, posteriormente, nos anos de 1932 e 1933, na chamada administração Revolucionária, sob as ordens do Interventor Federal Capitão Roberto Carneiro de Mendonça, foram construídas duas alas de circulação e salas de aula com banheiros no final da circulação, complementando a planta em forma de “U”.

Apesar de possuir implantação e localização do pátio aberto em decorrência das alas construídas, o aspecto do prédio traz em sua fachada principal uma assimetria pela localização da escada de acesso ao pavimento superior ao lado do *hall* de entrada. A referida escada se apresenta como elemento de fino trato, trabalhado em madeira de lei que permanece até os dias atuais (Ver Foto 2).

Considerações finais

O discurso da necessidade de espaços adequados à instrução primária é uma constante nos relatórios e mensagens de presidentes da Província e depois do estado Estado do Ceará. Encontramos algumas iniciativas de adaptação e até mesmo construção de prédios para funcionamento de escolas no final do século XIX e início do século XX, eram em sua maioria escolas isoladas, juntamente com a iniciativa particular ou de ordens religiosas. Nas décadas de 1920 e 1930, percebemos, contudo, que as construções de escolas públicas são intensificadas.

Embora se tenha notícia de que em 1907 tenha sido criado um grupo escolar modelo – no governo de Antônio Pinto Nogueira Accioly, não foi possível ainda obter

fontes que nos proporcionasse saber as condições da estrutura física de tal escola, encontrada apenas nas citações dos relatórios e mensagens dos presidentes do Estado neste período.

A construção do “Grupo Escolar Visconde do Rio Branco” vem concretizar desejos de administrações passadas, que por motivos de orçamentos ou por outras razões, não atingiram a condição de execução. Este prédio, bem como dos outros grupos escolares construídos no mesmo período, como os já citados, “Grupo Escolar Fenandes Vieira” e o do “Benfica”, são ícones de um período da Fortaleza que crescia nos anos de 1920, principalmente no entusiasmo pela passagem da comemoração do Centenário da Independência, quando o projeto republicano, mesmo com diferenças regionais e diferentes escalas territoriais dos municípios, se empenhava em mostrar um novo quadro social, onde a educação e as transformações urbanas eram indicadores do processo civilizatório.

Ser professora do grupo escolar era pertencer a uma classe que ainda hoje é lembrada com carinho pelos seus ex-alunos e nostálgica para muitas gerações, como marca de um tempo, um “momento histórico”.

REFERÊNCIAS

Almanach Estatístico, Administrativo, Mercantil, Industrial e Literario do Estado do Ceará para o anno de 1922. Edição especial. Fortaleza: Typographia Moderna – Carneiro & Cia, 1921.

ARAÚJO, Pe. F. S. de. **História da cultura sobralense**. Sobral: Imprensa Universitária do Ceará, 1978. 203p.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893/1971)**. São Carlos; Brasília: EdUFSCar; INEP, 2002. 174p.

BRUAND, Yves. **Arquitetura contemporânea no Brasil**. Tradução: Ana M. Goldberger. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.

CEARÁ. Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo excellentissimo senhor dr. Lafayette Rodrigues Pereira, por ocasião da installação da mesma Assembléa no 1o de outubro de 1864. [n.p.] Typ. Brasileira de Paiva & Comp., 1864. Disponível em: <www.crl.edu/info/brazil>. Acesso em: 10 de out. 2010 .

_____. Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo presidente da mesma provincia, o exm. sr. dr. Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello, na 1.a sessão da 22.a legislatura em o 1.o dia de julho de 1866. Fortaleza, Typ. Brasileira, 1866. Disponível em: <www.crl.edu/info/brazil>. Acesso em: 10 de out. 2010.

_____. Relatório na sessão ordinaria de 1881 pelo Presidente da Provincia, Senador do Presidente da Provincia Sr. Eneas de Araujo Torreão, 1888. Disponível em: <www.crl.edu/info/brazil>. Acesso em: 10 de out. 2010.

_____. Relatório do Presidente do Estado General José Clarindo de Queiroz, 1891, Disponível em: <www.crl.edu/info/brazil>. Acesso em: 25 de out. 2010.

_____. Mensagem dirigida á Assembléa Legislativa do Ceará em 1º de Julho de 1907 pelo Presidente do Estado Dr. Antonio Pinto Nogueira Accioly. Fortaleza: Typo-Lythographia a vapor, 1907. 32p. Disponível em: <www.crl.edu/info/brazil>. Acesso em: 13 de nov. 2010.

_____. Mensagem do Presidente do Estado, Dr. João Thomé de Saboya e Silva, 1918. Disponível em: <www.crl.edu/info/brazil>. Acesso em: 18 de nov. 2010.

_____. Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará (1905). In: INEP. Documentos de Política Educacional do Ceará: Império e República. Organização: Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias. Colaboração: Delane Lima Nogueira...[et al.]. 113 p. 4 CD-ROM. Brasília: INEP, 2006. 113p. + 4 CD-ROM.

_____. Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário (1915). In: INEP. Documentos de Política Educacional do Ceará: Império e República. Organização: Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias. Colaboração: Delane Lima Nogueira...[et al.]. 113 p. 4 CD-ROM. Brasília: INEP, 2006. 113p. + 4 CD-ROM.

_____. Relatório apresentado ao Presidente da República pelo Interventor Federal Cap. Roberto Carneiro de Mendonça - 22 de setembro de 1931 a 5 de setembro de 1934. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1936.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares: Balanço Crítico.** Texto elaborado a partir da palestra proferida pelo professor Paulo Nosella durante a Vídeo Conferência promovida pelo HISTEDBR-20anos, UNICAMP, em 24/11/2005, interligada com o II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares UNINOVE, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_088.html>. Acesso em: 21 de set. 2010.

Regimento Escolar – EEFM Visconde do Rio Branco. Fortaleza/CE, 2007. Regulamento da Instrução Pública de 1922.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto Santiago. **Arquitetura e instrução pública: a reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Faced/UFC, 2011.

CAPÍTULO VII

O jornal e a revista escolar: seu lugar nos projetos educativos das escolas e sua importância para a escrita da história das instituições escolares

Antônio de Pádua Carvalho Lopes

A constituição de fontes para a pesquisa de instituições escolares requer do pesquisador um olhar aguçado sobre os diferentes tipos de documentos gerados no espaço escolar. Como instituição, a escola é produtora de diferentes materiais que nos ajudam a compreender sua ação. Para além dos registros de vida escolar ou correspondências oficiais, a escola produz uma série de materiais que visam divulgar para seu público e para além dele, sua ação educativa. Um desses materiais é a imprensa escolar, também utilizada como recurso didático.

Desse modo, novas fontes são constituídas quando se adentra no espaço escolar, tornando-se necessário pensar sobre elas e seus usos. Estudando e orientando pesquisas sobre instituições escolares criadas no Piauí em diversos períodos históricos, temos nos deparado com notícias, mais do que com a materialidade nos acervos, da existência de periódicos produzidos por essas instituições. No geral, essas publicações são apresentadas como parte das ações formativas da escola, instrumentos de divulgação das atividades realizadas na escola e do seu processo formativo. Fruto de iniciativas de docentes ou de alunos, vinculados, algumas vezes, a órgãos criados no interior das instituições escolares para agrupar, especialmente, alunos, os jornais e revistas escolares veiculam ideias e interesses formativos da escola.

Para a utilização desse tipo de fonte na análise das instituições escolares temos uma significativa produção no campo da história da educação que problematiza esse material, por trabalhar com a imprensa como fonte e se debruçar, no que diz respeito ao campo educacional, especialmente na análise da imprensa dita pedagógica.

O que desejo analisar neste estudo é a imprensa que é produzida no interior das instituições escolares, trazendo uma reflexão inicial sobre a importância dessa fonte para a compreensão da ação educativa, do modo como a escola definia seu lugar na cidade e seu fazer específico no conjunto das instituições escolares existentes.

Além da imprensa pedagógica, educacional, didática ou escolar, como tem sido denominada nos diferentes trabalhos esses impressos, a história da educação tem utilizado os jornais como fonte para compreensão de diferentes aspectos do processo educacional e do debate educacional. Nóvoa elenca alguns motivos importantes para a análise da imprensa no campo educacional:

[...] a imprensa é o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo [...] a natureza da informação fornecida pela imprensa, que lhe concede um caráter único e insubstituível [...] a imprensa é um lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva [...] a diversidade dos colaboradores diz bem da importância das publicações pedagógicas como espaço de afirmação de corrente de ação e de pensamento educacional [...] é através desse meio que emergem “vozes” que têm dificuldade em se fazerem ouvir noutros espaços sociais [...] (NÓVOA, 1997, p. 12-14).

Nóvoa (1997, p. 30) finaliza seu texto destacando a importância da imprensa para a compreensão do campo educacional afirmando:

[...] Na verdade, é difícil encontrar um outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que tem marcado o projeto educativo nos dois últimos séculos. Todos os Actores estão presentes nos jornais e nas revistas: os alunos, os professores, os pais, os políticos, as comunidades... As suas páginas revelam, quase sempre “a quente”, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época.[...]

Bastos (1997, p. 49) afirma, sobre a imprensa pedagógica e sua importância para a história da educação que: “sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas”. Portanto, diversos aspectos relativos à história das instituições escolares podem ser observados nesse tipo de fonte.

O uso da imprensa periódica como fonte e objeto de estudo é, pois, uma prática já incorporada no campo da história da educação. Diversos trabalhos têm sido realizados nessa perspectiva, como os reunidos por Araújo e Schelbauer (2007) e a coletânea organizada por Magaldi e Xavier (2008).

Como já afirmamos, a imprensa pedagógica, educacional e escolar têm merecido a atenção da História da Educação nos últimos tempos, como podemos perceber, dentre outros, pelos trabalhos de Catani; Bastos (1997); Araújo; Gatti Júnior, (2002); Galvão; Lopes, (2011). O jornal e a revista escolar, considerados aqui como aqueles que são produzidos no interior das escolas com a participação de docentes e discentes, têm sido trabalhados como fontes importantes para a compreensão da cultura e das práticas escolares. Esses impressos escolares dão indícios relevantes de práticas educativas e sentidos educacionais postos em ação em diferentes escolas. Procuram divulgar determinadas concepções de escola e exercer, nas lutas por legitimidade, o convencimento da validade dessas concepções. Em suas ações, procuram informar e formar pela leitura e a escrita alunos e familiares, público principal dessas publicações.

É necessário, contudo, ter claro que o impresso não restringe a apropriação que dele faz o leitor e que essa apropriação não segue, necessariamente, aquilo que era idealizado pelo impresso.

Podemos pensar, pois, como Chaves (2008, p. 59) coloca ao listar a produção gerada no interior da escola, dentre outras, as revistas escolares, que esse material é uma fonte importante para “[...] a compreensão das formas de recepção do ensinado/aprendido [...]” fornecendo “[...] a base para um melhor entendimento das próprias relações didático-pedagógico. Desta maneira, o elo entre produção, circulação e consumo do conhecimento escolar passa a ter condições de ser compreendido de forma integral”.

Trabalhar com o jornal e a revista escolar coloca-se como um desafio, seja pela dificuldade de acesso aos materiais, considerando que mesmo em escolas que ainda funcionam, os exemplares dos periódicos por elas lançados não são encontrados. Nos arquivos públicos e bibliotecas tem-se dificuldade de encontrar esse material, que resulta em parte preservado em acervos particulares pela relação afetiva com os tempos de escola e a participação nesses escritos.

Há dificuldade, portanto, de se ter uma série completa para a análise, pois mesmo os periódicos que se encontram preservados nos arquivos são descontínuos em seus números. É preciso, pois, considerarmos essa descontinuidade como fator possível quando trabalhamos com esse tipo de material.

Em que pese a dificuldade de encontrar os exemplares, constatamos que há uma prática de publicação desse tipo de escrito pelas escolas, seja através de notícias da edição de periódicos com essa característica em outros jornais, seja pelos exemplares que se consegue obter no trabalho de levantamento dessas fontes.

Como a imprensa periódica, o jornal e a revista escolares são fontes importantes para a compreensão do funcionamento pedagógico da escola, de seu ideal educativo e do que desejava projetar de si. Muitas vezes, para além da escola, funcionavam como periódicos da localidade onde a escola situava-se.

Como afirma Cavalcante (2008, p. 540), referindo-se à imprensa de modo geral, “o jornalismo deve ser visto como um lugar de encontro de fontes escritas, orais e imagéticas”. Isso indica a relevância dessa fonte para a pesquisa em história da educação.

Podemos listar diferentes jornais e revistas escolares publicados no Piauí como “A Mocidade Piauiense” (órgão dos alunos do Colégio Nossa Senhora das Dores – 1883 a 1885); “A Pátria” (órgão oficial do colégio “19 de outubro”, de Parnaíba – anos 1920); “O Caixeiro” (órgão dos alunos da escola do comércio da União Caixeiral); o “Ateneu” (órgão dos alunos do ginásio parnaibano); “Juventude” (órgão dos alunos do Ginásio São Luiz Gonzaga); a “Voz de Parnaíba” (revista dos alunos do ginásio

parnaibano); “A Escola” (órgão das alunas do 4º ano da Escola Normal – década de 1930); “O Ginásio” (órgão dos alunos do Ginásio São Francisco de Sales (década de 1930); “A Mocidade” (órgão dos alunos do Liceu – década de 1930); dentre outros. Pinheiro Filho (1997) lista alguns desses jornais produzidos por grêmios literários fundados em algumas escolas, como o periódico “Cidade de Luz”, do Grêmio Literário Raimundo Correia, do Liceu Piauiense.

Em diferentes pontos do Brasil, a pesquisa em história da educação tem apresentado esse tipo de fonte como, dentre outros, no Ceará, o jornal “O Lavrador”, da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (SILVA, 2011); o *Das Band* e “Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha”, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Jesus (2011) mapeia diversos jornais escolares nos séculos XIX e XX em Alagoas; o “A Palavra”, do Ginásio Otoniel Mota, de Ribeirão Preto, São Paulo (CUNHA, 2000) e “O Normalista”, de Rio Claro (CAMARGO, 2000).

Para o presente trabalho utilizamos os jornais “O Livro”, “Flâmula” e a revista “Raios de Luz” com o intuito de destacar a importância dessas fontes para o estudo das instituições escolares. O trabalho com esse material está em andamento e precisa ser complementado, inclusive no que diz respeito à localização dos exemplares.

Uma característica dos jornais e revistas escolares encontrados, seja como menção, seja em sua materialidade, é o de pertencerem a estabelecimentos escolares considerados modelares, especialmente a grupos escolares e escolas secundárias. Quanto ao mantenedor, tanto escolas públicas como privadas procuravam editar seus jornais ou revistas escolares como forma de mostrar os efeitos de sua atuação na formação dos alunos de modo público, divulgando seu ideário formativo.

Desses periódicos os que possuem mais exemplares conservados são “O Livro” e a “Flâmula”. De “O Livro” tem-se exemplares do período de 19 de novembro de 1917 a 19 de novembro de 1924. “O Livro” era uma publicação do Colégio 24 de Fevereiro, instituição escolar confessional, privada, localizada em Floriano, cidade do interior do Piauí, funcionando com internato, semi-internato e externato, fundada em 1916. Inicialmente, o Jornal era publicado mensalmente, sendo, em 1919, transformado em quinzenal, e trazia como dístico uma citação de “O Ateneu”, de Raul Pompéia: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta”. Além de textos, o Jornal continha fotografias e anúncios. Era vendido e procurava manter e ampliar o número de seus assinantes, enviando, inclusive, sem solicitação, exemplares a possíveis leitores a quem pedia a devolução, caso não desejasse assinar.

O Jornal destinava-se a divulgar as ações escolares e os trabalhos dos alunos do estabelecimento escolar, mas procurava manter colaboradores de fora dos quadros da escola. Lima Rebelo, um dos convidados para colaborador, instado pelo Padre Uchôa, diretor e proprietário da escola, demarcou, em artigo publicado no jornal,

a especificidade desse tipo de imprensa, afirmando que sua colaboração somente deveria ater-se a comunicados úteis aos alunos da escola, como jornal escolar que essa publicação era, com educadoras páginas. Assim sendo, afirmou que escrevia no Jornal, mas não colaborava, pois estava mais afeito ao estilo de escrita em que a polêmica é o cerne e não a que denominava estilo para a docência (REBELO, 1922). Lima Rebelo colocou como condição para sua escrita, mas não colaboração, as seguintes cláusulas: “[...] dizer com verdade o que sentir útil aos vossos discípulos; chegar quando tiver tempo; faltar quando a mãe preguiça exigir.” (REBELO, 1922).

Nesse texto de Rebelo percebe-se exposta uma concepção desse tipo de publicação em relação à imprensa periódica não escolar, especificando-se o caráter formativo desta, tanto do ponto de vista dos conteúdos discutidos, da forma como estes eram discutidos, como o de ser um elemento de publicação de escritos escolares dos estudantes.

Isso, contudo, não significava estar distante dos processos de posicionamentos sobre questões formativas. Como escola, não poderia deixar de colocar seus posicionamentos sobre a formação, o tipo de homem a ser constituído e o ideal educativo, que apareciam nos artigos e textos publicados e em disputa com outros modelos.

Essa busca por colaboradores não parece ser uma prática generalizada nesse tipo de jornal, feito em sua maior parte por sujeitos com vínculos diretos com o estabelecimento escolar.

Assim, exemplo da modernidade, amplitude de objetivos e estratégia para divulgação do trabalho da escola, o Jornal “O Livro” teve sua publicação iniciada em novembro de 1917, mantendo-se até 1924. O jornal era apresentado como consequência do progresso da escola, vinculado a seus propósitos educativos, divulgação da ação educacional da escola e instrumento de propaganda. Seus objetivos eram transmitir “[...] novos ensinamentos aos nossos caros discípulos, que nas suas colunas só encontrarão estímulos para as conquistas grandiosas do saber [...]” e publicar “[...] modestos trabalhos literários dos colegiais, leva-los ao seio da família próxima ou distante, para distraimento dos entes queridos nas horas de lazer” (A DIREÇÃO, 1917). Além disso, servir como difusor do ideal católico de informação e formação cristã.

“O Jornal”, coerente com a concepção de educação da escola, definia o que seria a imprensa adequada aos ideais de formação cristã. Mesmo sendo imprensa escolar, porta-voz das concepções de educação e da prática educativa da escola, servia para discutir o caráter formador do jornal em geral. Em seu primeiro número, essa visão já era posta. O artigo “O Bom Jornal”, utilizando essencialmente o fogo como metáfora para explicar o papel da imprensa, expôs a concepção que fazia de sua função na sociedade piauiense (O BOM..., 1917).

“O Jornal”, adjetivado de modo dicotômico (bom/mau; útil/inútil etc.), era tido como uma “arma terrívelíssima”, tanto para o bem como para o mal. Seu poder de influência sobre o leitor era maior ainda por sua livre circulação, por sua mobilidade física e social e, finalmente, por ser lido antes ou após o sono noturno.

O bom jornal devia propugnar “[...] pelos vitais princípios conservadores da sociedade [...]”, dedicando-se “[...] a batalhar pela causa de todos, pela pregação dos princípios regeneradores, dos legítimos interesses da sociedade e dos indivíduos, da grandeza da pátria e de seus filhos, da justiça e da lei [...]”. Agindo assim, o bom jornal era “[...] um foco de luz e calor [...]” (O BOM..., 1917, p. 2), ou seja, um fogo que esclarece e aquece a fé no indivíduo, na conservação da sociedade em que vive. Portanto, numa metáfora, um fogo domesticado e útil.

Em oposição, era considerado mau jornal

[...] o veículo de explorações odiosas, de interesses menos confessáveis, procurando abalar a opinião e corromper as consciências nada respeitando, nem o santuário da religião e da família, nem a paz social, nem noções mais elementares de moral, justiça, nem as noções mais elementares de moral, justiça e direito [...] (O BOM..., 1917, p. 2).

Desse modo, o mau jornal era considerado “[...] um facho incendiário que tudo devora e que tudo devasta.” (O BOM..., 1917, p. 2). Ou seja, fogo que não esclarece, nem aquece; fogo não domesticado, que destrói com a fúria e o descontrole do antissocial.

Ser um bom jornal era o objetivo de “O Livro”, propugnando “[...] pelo bem de todos e do cultivo das letras no seio dos alunos do ‘24 de Fevereiro’ [...]” (O BOM..., 1917, p. 2). Desse modo, tinha um duplo fim educativo: ser um veículo de transmissão das ideias conservadoras, fomentando a manutenção da coesão social e, ao mesmo tempo, incentivar e divulgar a “produção literária” dos alunos da escola.

Essa “produção literária” era, contudo, dado o fato de acontecer em um espaço escolar, disciplinada pelo modelo educativo vigente. Embora o jornal afirme não pretender “[...] publicar trabalhos dos alunos, sem que sejam resultados do seu próprio esforço”, a explicitação da forma como ocorreu a elaboração e escolha dos trabalhos publicados no primeiro número revelam a existência de mecanismo de controle do publicado:

Os trabalhos hoje publicados, foram escritos no colégio, entre alunos apanhados de surpresa e sobre assuntos fornecidos e ligeiramente elucidados na ocasião pelo professor de português. De dez alunos que se propuseram a escrever, foram aproveitados somente os trabalhos hoje publicados, tendo apenas sofrido muito pequenas modificações. São eles, portanto, o resultado do esforço dos quatro colegiais que os subscrevem, aos quais mandamos as nossas congratulações (TRABALHOS ..., 1917, p. 2).

O jornal “O Livro” procurava explicitar a excelência da ação pedagógica da escola. Essa, somada às condições físicas de sua instalação, constituem-se em elementos, considerando a existência de internato, importantes para o convencimento da clientela sobre a qualidade da Escola. Em um estado onde as escolas funcionavam em prédios adaptados, era necessário procurar um que viesse a satisfazer as condições de uma escola de seu porte, conquistando a confiança dos pais. Por isso, os anúncios da escola publicados no periódico “O Livro” davam destaque ao prédio, pela afirmação da salubridade do mesmo e pela fotografia de sua fachada: “Colégio 24 de Fevereiro [...] Funciona no mais espaçoso prédio desta cidade, tendo higiênicas acomodações para crescido número de alunos [...]” (COLLÉGIO ..., 1917, p. 3).

À medida que a escola se expandia, os anúncios iriam destacar, além das condições do prédio, a modernidade da instituição e a qualidade de seu corpo docente: “Colégio 24 de Fevereiro. Instalado no mais vasto e mais arejado prédio de Floriano e dispendo de amplas e higiênicas acomodações para crescido número de alunos, obedece as exigências das modernas leis do ensino e dispõe de seletos e dedicado corpo docente.” (COLLÉGIO ..., 1921, p. 4).

Um jornal escolar podia ter seções diversas e sofrer transformações em sua concepção ao longo do tempo, tornando-se quase exclusivamente produto da direção escolar, com pouca participação de escritos de alunos.

Essa parece ser a marca tomada pelo jornal “Fanal”, vinculado ao Grupo Escolar Costa Alvarenga e as Escolas Reunidas Armando Burlamaqui, da cidade de Oeiras, situada no interior do Piauí, escrito no final da década de 1930, sendo seu primeiro número datado de 10 de novembro de 1939. Eram escolas públicas criadas no final da década de 1920. Segundo Reis (2009, p. 215), “a cidade se mobilizou para receber a grande benfeitoria”. Isso ocorreu em diferentes municípios no período. Esse periódico era mensal e custava duzentos réis o exemplar.

Em artigo intitulado “Fanal”, no qual a estudante do 4º ano Maria Isabel Cunha explica a origem do nome do jornal e a intenção que o mesmo tem, é demonstrado a relação desse periódico com o poder municipal. Diz o texto: “Fanal é este o nome de nosso jornalzinho. O Sr. Prefeito não poderia escolher melhor nome”.

O texto comentado acima continua destacando que os escritos publicados no jornal “é tudo feito à custa do nosso esforço auxiliado pela nossa inteligência” (CUNHA, 1939, p. 1) e, como outros periódicos desse tipo, visa mostrar a excelência pedagógica do trabalho da escola.

O jornal contém propaganda de estabelecimentos comerciais da cidade, como muitos jornais escolares do período analisado, bem como artigos não assinados com características de serem escritos pela direção informando sobre solenidades ou festividades ocorridas na escola.

Representações sobre a escola e sua ação são destacadas nos textos escritos em suas páginas: “O aluno Antonio Ferrer, do 1º ano do grupo escolar Costa Alvarenga escreve em seu texto intitulado A Escola: a escola é o nosso ninho de amor. Antes de eu frequentar a escola, pensava que ela fosse uma prisão” (FERRER, 1930, p. 2).

Esse jornal, como outros do período, tinha ainda uma coluna denominada “sociais”, que registrava nascimentos, aniversários, casamentos, batizados, viagens e passagens de visitantes pela cidade. Isso demonstra o desejo do jornal de servir como veículo de informação para além do conteúdo meramente escolar.

O Número 5 desse jornal já assume uma feição que demonstrava servir muito mais de veículo da direção do estabelecimento de ensino, sendo nele publicados artigos sobre recenseamento e uma longa reportagem sobre a administração municipal no ano de 1939. Restam poucas páginas, nesse número, para os escritos dos estudantes apresentados no final da página 7 e na página 8. Há nesse número, ainda, muitos registros sociais, obituários e passagens de visitantes ilustres. O que é indício da possibilidade de que ele tornou-se, com o tempo, um periódico da cidade para além de seu objetivo escolar.

Muitos desses jornais eram apresentados como resultado da ação dos grêmios escolares e de organização dos estudantes nesses grêmios sob supervisão da escola.

O jornal “A Flâmula” era vinculado ao Grêmio Literário da Costa e Silva, do Ginásio Estadual Picoense, da cidade de Picos-PI. Esta escola foi criada em 1949, em um contexto de interiorização desse nível de escolaridade. Tem a peculiaridade de já nascer com uma gráfica própria, que segundo o próprio jornal, resultava da generosidade do povo picoense e de “verdadeiros amigos da instrução de outros municípios” (INAUGURADA, 1952, p. 1). Para tanto, foi organizado um concurso de Rainha dos Estudantes. O fato de possuir sua gráfica dava a essa publicação uma maior garantia de viabilidade. O jornal era definido como órgão literário e noticioso.

O editorial do primeiro número, intitulado “Imprensa Estudantil”, ao destacar o papel da imprensa na formação do pensamento e da capacidade argumentativa dos jovens, revela uma variação em relação aos objetivos desse tipo de publicação ao fazê-lo ser pensado como espaço de preparação de futuros intelectuais, pelo fato de poder, por meio dele, serem apresentadas escolas de pensamento e correntes de opinião. Esse número destaca, no texto do professor de francês do Ginásio Picoense, Acilino, o papel dos professores na articulação no espaço escolar de grêmios estudantis e de jornais escolares, fomentando e apoiando o aparecimento dessa modalidade de escrito. Ele próprio, com o professor Vidal de Freitas, diretor da escola, organizaram os estudantes para a criação da gráfica e do jornal.

Esse número do jornal é repleto de alusões ao papel da imprensa na formação da juventude, bem como ao lugar da imprensa escolar nessa formação e ao fato de ser essa imprensa uma forma de tornar visível o grau de desenvolvimento escolar

e da juventude de uma região. Alberto Nunes, prontificando a ser colaborador do jornal, destacava o caráter essencialmente literário do jornal, mas dizia ser o mesmo de interesses gerais, “primando por uma absoluta neutralidade político-partidária”, afinal, era um jornal escolar. Os colaboradores são instados a pensar o que significa escrever para esse tipo de publicação, o que em outras palavras significa pensar o que era esse tipo de publicação.

Como outros periódicos escolares, a “Flâmula” tinha uma seção intitulada “Visitantes ilustres, falecimentos, notas sociais”. Específico desse periódico era a publicação de leis municipais, o que parece ser um elemento que marca o desejo desses periódicos atingirem um público leitor mais ampliado do que aqueles diretamente ligados à instituição escolar. O estudo da primeira página do jornal poderá nos levar a compreender os debates encampados pelos estudantes e o modo como a escola lidava com eles.

Como outros jornais escolares, esse dependia, para seu financiamento, da publicidade, das assinaturas e vendas de exemplares e da destinação de verbas por parte do poder municipal, além de Concurso da Rainha dos Estudantes. Afinal, para além dos textos publicados, era preciso tornar concreto o jornal, o que implicava gastos com papel e impressão.

A revista “Raios de Luz” foi fundada em 1939, órgão do grêmio literário Savina Petrilli, do ginásio Nossa Senhora das Graças, da cidade de Parnaíba. Tratava-se de uma publicação anual. Na 10ª Edição da revista, em 1948, na Coluna Pórtico, é explicitado o objetivo da revista: “apresentar o nosso pensamento de jovens cristã, integrada no espírito construtivo e idealista da moderna geração brasileira” (PÓRTICO, 1948, p. 1).

A revista com fotografias, perfil de alunas, nomes de alunos concludentes dos cursos oferecidos pela escola, publicidade, ações escolares executadas, artigos sobre temas variados vinculados à formação católica e uma crônica da escola no ano imediatamente anterior, seguia um padrão de revista que encontra na cidade como modelo o “Almanaque da Parnaíba”.

Não é possível apresentar aqui toda a organização dessa publicação, mas tinha um amplo espectro com fortes marcas católicas.

O estudo dessas publicações, aqui tratadas somente as impressas, nos possibilita adentrar na concepção formativa das instituições escolares, especialmente naquilo que desejam mostrar como face pública.

Assim, um jornal escolar, como a presença de diferentes níveis de escolaridade na cidade, apresenta-se, também, como um indício do “grau de adiantamento da cidade”, sua civilidade e marca o lugar da mesma no Estado.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Maria Aldery L. (1952), A mulher na história. **A Flâmula**, Ano 1, número 11, Picos, 21 de setembro de 1952, p. 2.
- ALBANO, Alfredo L. (1953), Vida estudantil, **A Flâmula**, Ano 2, número 14, Picos, 18 de janeiro de 1953, p. 4.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em História da Educação Brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- BASTOS, Maria Helena Camara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a História da Educação, São Paulo: Escrituras, 1997. p. 47-75.
- CAMARGO, Marilena A. Jorge Guedes de. **Coisas velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a História da Educação, São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. História de uma escola escrita por seus alunos e professores. In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Melo; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Impressos e história da educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008. p. 59-72.
- CUNHA, Marcus Vinicius. **O Velho Estádio**: educação e poder nos anos de ouro do Ginásio Otoniel Mota. Ribeirão Preto, SP: Palavra Mágica, 2000.
- DUARTE, Renato. (1995), **Picos**: os verdes anos cinquenta. 2 ed. Recife: Gráfica e Editora do Nordeste.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Orgs.). **Boletim vida escolar**: uma fonte e múltiplas leituras sobre a educação no início do século XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GINÁSIO. **O Piauí**, Teresina, PI, 24 de setembro de 1949.

GRIMALDI, Lucas Costa; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Imprensa escolar do Colégio Alemão: Das Band e Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha (1929-1939). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Orgs.). **Do deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS** - memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 128-150.

JESUS, Simoneide Correia Araújo. A produção de impressos estudantis alagoanos (1858-1943). In: VERÇOSA, Elcio Gusmão; CORREIA, Mailza da Silva (Orgs.). **Escritos sobre educação alagoana**: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI). Maceió, EDUFAL, 2011, p. 79-104.

LEITE, Acilino. O poder do estímulo. **A Flâmula**, Ano 1, número 1, Picos, 15 de março de 1952, p. 1.

LIBÓRIO, J. de Souza. Na conquista de um ideal. **A Flâmula**, Ano 1, número 4, Picos, 26 de abril de 1952, p. 1.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello e XAVIER, Libânea Nacif (Orgs.). **Impressos e história da educação**: usos e destinos, Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

NOTA da redação. **A Flâmula**, Ano 1, número 11, Picos, 21 de setembro de 1952, p. 4.

NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a História da Educação, São Paulo: Escrituras, 1997.

NUNES, Alberto. Meu cantinho. **A Flâmula**, Ano 1, número 1, Picos, 15 de março de 1952, p. 3.

_____. Frutos do Ginásio. **A Flâmula**, Ano 1, número 8, Picos, 03 de agosto de 1952, p.2

PINHEIRO FILHO, Celso. **História da imprensa no Piauí**. 3. ed. Teresina: Zodíaco, 1997.

REIS, Amada de Cássia Campos. **História da Educação em Oeiras**: de meados do século XVIII à primeira metade do século XX. Teresina: Expansão/EDUFPI, 2009.

SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

CAPÍTULO VIII

A história do ensino superior na região norte do Ceará em perspectiva problematizadora: contextos, fatores e pessoas que fundaram as primeiras instituições

José Edvar Costa de Araújo

O ensino superior na região norte do Ceará: em busca de uma abordagem histórica problematizadora

Até a derradeira década do século XX era a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, com sede na cidade de Sobral, a única instituição de ensino superior localizada na região norte do estado do Ceará¹. No decorrer daqueles anos e ao longo da primeira década do século atual, tal situação passou por significativas mudanças decorrentes da ampliação da procura e do acesso ao ensino superior, fenômeno que ocorreu em todo o país.

No caso em exame, a propagação do ensino superior resultou, em parte, da criação de novos cursos pela própria UVA em Sobral e da abertura de numerosos cursos de licenciatura temporários na cidade sede e em cidades vizinhas. Outras instituições de ensino superior, públicas e particulares, se instalaram no mesmo período na cidade de Sobral, ao mesmo tempo em que instituições atuam na região ofertando cursos virtuais. O cenário é, sob certos aspectos, inovador e estimulante, ainda que caracterize também uma ferrenha disputa por uma demanda social transformada em mercado de certificação.

É nesta ambiência que a pesquisa de doutorado sintetizada neste artigo trata das condições que tornaram possível a criação de duas instituições de ensino superior – a Faculdade de Filosofia Dom José e a Fundação Universidade Vale do Acaraú – precursoras da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, criada em 1984 pelo Governo do Estado do Ceará. O interesse pelo tema decorre da necessidade de compreender e melhor posicionar-se ante questões e desafios provocados pela situação atual, e ao mesmo tempo busca extrapolar a abordagem dominante sobre a

¹ Não existe legalmente esta divisão político-administrativa. O que comumente se chama de região ou zona norte, às vezes região noroeste, inclui o litoral de Acaraú e Camocim, os vales e sertões ao longo do rio Acaraú e no sopé da Ibiapaba – pelo menos.

origem e o significado da instituição, vinculada a uma perspectiva histórica que limita a narrativa: nela são ressaltadas a visão e a dedicação ímpares da parte dos fundadores, bem como são evidenciados os méritos da sociedade sobralense, resultando em uma versão simplificadora e insuficiente para pensar e enfrentar a própria reconstrução institucional.

A narrativa histórica problematizadora aqui exercitada, requisito para conviver em contextos cada vez mais plurais e exigentes, conduz à identificação de um conjunto de fatores socioeconômicos, político-culturais e especificamente educacionais que possibilitaram o surgimento das instituições precursoras da atual Universidade Estadual Vale do Acaraú, na cidade de Sobral, na segunda metade do século XX. Fatores estes que foram percebidos e aproveitados pela ação criadora de indivíduos capazes de reconhecer as demandas, as potencialidades, as possibilidades e os limites de suas realizações.

Para o estudo exploratório realizado, o conjunto de fatores está assim definido:

- processos sócio-econômicos e político-culturais que, entre o século XVII e o século XX, configuraram o ente civilizacional e político denominado Zona Norte ou Região Norte do Ceará;
- processos sócio-econômicos e político-culturais que, no século XX, mais precisamente nos anos 50 e 60, disseminaram a ideia da centralidade da educação como elemento necessário à recuperação econômica e política da Região;
- papel da Igreja Católica desde o período colonial, no campo da educação escolar e não escolar, dirigido para o fortalecimento do projeto eclesial articulado aos propósitos das elites regionais e até de segmentos sociais emergentes: como estratégia de conformação social e cultural a projetos externos; como fator de fortalecimento dos interesses regionais e locais;
- visão de futuro, capacidade de articulação e dedicação pessoal de dois padres, formados no projeto político-pastoral de Dom José Tupinambá da Frota, que reuniram as forças sociais e os meios materiais necessários à criação das duas primeiras instituições.

O ensino superior na região norte do Ceará como objeto de pesquisa: o objeto e sua construção

O interesse pelo tema surge no final dos anos 90 do século passado em meio ao esforço empreendido pelos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA para atualizar o projeto formativo. Em consonância com os propósitos de uma reformulação curricular, o foco inicialmente imaginado foi a formação de professores; mais precisamente o estudo das propostas de formação

desenvolvidas em diferentes momentos no Curso de Pedagogia. Ao final, este foco foi abandonado em favor do estudo do surgimento das primeiras instituições de ensino superior na região.

Para a mudança de objeto e de foco concorreram dois deslocamentos: o primeiro deles, da formação de professores nos limites do Curso de Pedagogia para a formação de professores no conjunto de cursos de licenciatura da universidade; o segundo deslocamento deu-se a partir do tema formação de professores na UVA para as condições de surgimento do próprio ensino superior na região, envolvendo as instituições consideradas como parte do início da história da atual instituição universitária.

Para as mudanças e a consolidação do tema concorreram as seguintes percepções:

- a herança recebida pela Universidade Estadual Vale do Acaraú é diversificada e muitas vezes conflitua: da Faculdade de Filosofia Dom José herdou o compromisso com a formação de professores, até hoje reiteradamente afirmada como justificativa social da instituição²; da Fundação Universidade Vale do Acaraú, herdou a busca da formação de outros perfis profissionais, inicialmente contabilistas, enfermeiros e engenheiros;
- a verificação da ausência de conhecimento, entre professores e estudantes, sobre a formação social e histórica da Região e da Universidade, possivelmente um fator determinante da dificuldade de transformar ideias em projetos, projetos em ações;
- a perspectiva profissional do pesquisador, professor da área de história da educação, e sua vinculação ao movimento de historiadores da educação no Ceará.

A disposição de fundamentos no exercício investigativo

O exercício investigativo – constituído pelos esforços para delinear o tema, construir o objeto de estudo, definir e executar os procedimentos em cada etapa e finalmente exibir os resultados obtidos – produz, ao lado dos conhecimentos relacionados ao assunto examinado, uma necessária ordenação de fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos. Considerando esta dupla face do trabalho de busca do conhecimento, antes de expor as informações e interpretações acerca das circunstâncias

² Conferir a visão de futuro estabelecida: “Em 2020, a Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA será reconhecida por sua competência na formação de professores para a educação básica, pela oferta de ensino superior de qualidade e flexível, e pelos conhecimentos acumulados sobre os ecossistemas do semiárido cearense” (Disponível em: <<http://www.uvanet.br>>. Acesso em: 02 de abr. 2016).

em que se deu o surgimento das primeiras instituições de ensino superior na região norte do Ceará, nos dois tópicos seguintes discute-se sobre os conceitos básicos utilizados, a delimitação temporal/espacial do estudo e as fontes utilizadas.

História, historiografia e o campo da história da educação

José Honório Rodrigues (1978) sugere que os estudos históricos e o ofício de historiador são atividades que buscam a posse incessante do mundo através do estabelecimento de íntima conexão entre passado, presente e futuro. Por outro lado, adverte que a historiografia é uma atividade dependente da história, sendo as duas produzidas em condições determinadas por contextos objetivos e subjetivos. Estes condicionamentos, entre outras coisas, representam para o historiador o difícil desafio de aprender a viver em mundos diferentes; como ele age marcado pelos problemas e horizontes de seu tempo, tem que se esforçar para compreender o passado tomando em consideração os impulsos e os valores daqueles que o fizeram.

Conceitualmente fundamentado no pensamento de Peter Burke (1992), entende-se que existindo na intersecção destes fatores, o campo dos estudos históricos também se modifica, devido ao surgimento de novas informações e a possibilidade de outras interpretações. Burke, como outros historiadores, mostra que nas décadas recentes, o referido campo apresenta a tendência para a multiplicação das áreas de interesse e a fragmentação das abordagens; enfrentar positivamente estas tendências conduz à invenção de novos modelos paradigmáticos para dar conta dos desafios epistemológicos e metodológicos, atualizando os princípios de ordem conceitual e metodológica estabelecidos na confluência dos séculos XIX e XX.

Especificamente sobre os paradigmas, o historiador citado repele a pura dicotomia entre a história nova e a chamada história tradicional, preferindo apontar elos de distanciamento e de aproximação entre os dois modelos, a partir de certas características da segunda: o interesse por toda a atividade humana e não apenas pela política; a preocupação com a análise das estruturas, além da narrativa; o olhar para a história a partir de baixo, da opinião das pessoas comuns; a atenção a uma maior variedade de evidências, não só as documentais; a valorização dos movimentos coletivos tanto quanto as influências individuais, das tendências tanto quanto os acontecimentos; o reconhecimento da impossibilidade de recuperar os fatos tal como eles realmente aconteceram, já que percebemos “o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (Idem, *ibidem*: p. 15).

No campo dos estudos de história da educação, estas considerações reverberam em dois planos. O primeiro deles refere-se à pergunta “por que a História da Educação”

que Antonio Nóvoa (2005, p. 9-13) sugere responder em quatro registros: “para cultivar um saudável ceticismo”, necessário contraponto em um mundo embriagado pelo espetáculo e pela moda; “para compreender a lógica das identidades múltiplas”, em tempo de globalização e de desenraizamento e exacerbação das identidades locais; “para pensar os indivíduos como produtores da história”, e não apenas como criaturas; “para explicar porque não há mudança sem história” ante um conservadorismo que, se revestindo como tradicional ou inovador, aniquila a história por excesso ou por negação.

O segundo plano diz respeito à formação do campo no Brasil, objeto de um ensaio exploratório de Vidal e Faria Filho (2005), que identifica três períodos: a produção influenciada pela contribuição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, dominante entre o Segundo Império e a Primeira República; o período marcado pelo predomínio das Escolas Normais e dos primeiros profissionais da educação; e a escrita acadêmica originada da implantação dos cursos de pós-graduação a partir dos anos 70 do século XX.

Se no domínio epistemológico e metodológico a investigação aqui exposta admite transitar na intersecção dos paradigmas da história nova e tradicional, no que se refere ao desenvolvimento do campo da pesquisa histórico-educativa, insere-se na escrita acadêmica produzida no âmbito do movimento de historiadores da educação surgido da iniciativa do Núcleo de História e Memória da UFC³. Um dos princípios inaugurais desta proposta aponta para a possibilidade de produzir, nos termos propostos por Maria Juraci Maia Cavalcante, “estudos históricos de caráter local, em especial, quando os acontecimentos enfocados envolvam ligações com movimentos culturais nacionais que receberam atenção e iniciativas de análise e interpretação de ‘macro-historiadores’, a partir de um lugar hegemônico de produção das mesmas” (2000, p. 61).

A história das instituições educativas, delimitação espaço-temporal e fontes

Tratando-se de um estudo sobre a história de instituições de ensino superior, valorizando a função desempenhada por elas em seu contexto social, procura-se atingir a “renovação epistemológica” dos estudos históricos das instituições educativas, esforço que, conforme propõe Justino Pereira Magalhães no seu livro “Tecendo nexos: história das instituições educativas” (2004):

inclui uma abertura aos planos geográfico, temporal, institucional e político e conseqüentemente, às virtualidades do discurso genealógico e da narrativa historiográfica na

³ O que chamo aqui de movimento de historiadores da educação inicia-se a partir da organização do I Encontro Cearense de Historiadores da Educação, em 2002, por iniciativa do Núcleo de História, Memória e Política Educacional do Programa de Pós-Graduação da UFC.

representação da realidade educativa, nas dimensões humana, social, evolutiva, e na reflexão das implicações da racionalidade presente-passado sobre as projeções e as expectativas quanto ao futuro, no que se refere, entre outros aspectos, à inovação pedagógica e à transformação social, cultural, antropológica (MAGALHÃES, 2004, p. 111).

A proposição de Magalhães, sintetizada na afirmação “tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas” (2004, p. 169), projeta este estudo em delimitações temporal-espaciais.

As ações da criação das instituições, nos anos de 1960, ganham sentido quando o referido foco é examinado na confluência de dimensões temporais mais alargadas: o tempo situado entre o início da ocupação colonial e o fim da primeira metade do século XX; e o tempo que corresponde aos anos 50 e 60 do século XX. Esta ampliação inspira-se no esquema interpretativo de Fernand Braudel, apresentado na obra “Escritos sobre a História” (1992, p. 41-78), acerca do significado do tempo histórico no trabalho do historiador: a primeira dimensão é a do tempo de longa e de média duração; a segunda é a do tempo de curta duração.

A temporalidade descrita articula-se com o espaço identificado como Região Norte do Ceará, que se faz presente, ontem e hoje, nos mais variados discursos de líderes políticos, gestores públicos, jornalistas, intelectuais, religiosos e pessoas comuns. Apesar da noção de região aparentar ser um conceito inquestionável, contém componentes conflituosos cuja solução requer problematizar sua naturalidade, conforme pensamento de Durval Muniz de Albuquerque Jr. em “A invenção do Nordeste e outras artes” (1999), bem como considerar os fatores necessários ao entendimento do desempenho polarizador da cidade de Sobral sobre a dita região, como demonstrado por João Pompeu Souza Brasil (1972).

O cruzamento das questões desenvolvidas nos estudos desses dois autores permite afirmar que as condições naturais são elementos a serem considerados para compreender como se constrói historicamente a noção de região, à medida que elas fornecem os atrativos e as condições de ocupação territorial pelos grupos humanos; por outro lado, estas condições são apropriadas e utilizadas através de necessidades, intenções, atividades, formas de organização, ideias; enfim, por meio de ações políticas sobre as quais, nem sempre, há interesse de explicitação.

Esta investigação serviu-se de três tipos de fontes. Como fontes documentais, as atas das reuniões do Conselho Diretor da Fundação Universidade Vale do Acaraú, no período de dezembro de 1968 a maio de 1984, sob a guarda do Memorial da Educação Superior de Sobral – MESS. Sobre a Faculdade de Filosofia Dom José, poucos documentos transcritos em livro sobre os 25 anos da instituição (LIRA, 1986). Complementam estas fontes os depoimentos tomados agora aos participantes dos

acontecimentos e matérias de jornais da época (1960 a 1964): de Fortaleza, o jornal “O Povo”, que registra o que acontece no campo educacional e destaca as reivindicações e as conquistas no campo do desenvolvimento econômico: a instalação de indústrias, a abertura de estradas, os planos de governo, a capacitação de recursos humanos, a ampliação dos serviços de distribuição de energia elétrica e de telecomunicações; da cidade de Sobral o “Correio da Semana”, veículo que difunde o ponto de vista da Igreja local, e é valioso testemunho dos problemas, dos impasses e da visão de certos segmentos da sociedade local e regional sobre o que se passava na cidade, na região e no mundo.

Do século XVII ao século XX: elementos estruturantes da Região Norte do Ceará e fatores mediatos para o surgimento do ensino superior

Na composição do cenário histórico nesse outro intervalo de tempo, vê-se que somente ao final século XVII e nas décadas iniciais do século XVIII, iniciam-se os movimentos de penetração e fixação dos colonizadores no território que viria a ser o Ceará, seguindo inicialmente os cursos dos rios Jaguaribe e Acaraú. A motivação que impele a conquista é a criação do gado para consumo no litoral açucareiro e, em menor grau, nas lavras mineradoras. Posteriormente, a cultura do algodão associa-se à pecuária, prolongando o ciclo desta e promovendo a passagem para novas etapas sociais e econômicas na constituição do Ceará.

Em todas as fases, as ribeiras do Acaraú, com suas terras de criar, seus carnaubais, seus terrenos favoráveis à agricultura, constituem as condições essenciais e os limites sobre os quais se assentam as fundações do que passa a ser denominado Região Norte do Ceará.

Se as fazendas de criar e as oficinas de charqueadas inicialmente definem econômica e politicamente uma socioespacialidade com características próprias, em todas as épocas, é a atividade comercial – a troca, compra e venda – que realiza a acumulação de poder econômico e político.

Este é o caso do núcleo que se desenvolve em torno da Fazenda Caiçara, transformando-o ao longo do tempo em centro polarizador de vasta região. Assinala Girão (1984, p. 90) que através da estrada da Caiçara, ligando o litoral aos pontos povoados da ribeira, “a Vila de Sobral tirou vantagem de sua posição geográfica, ligando-se por essa via às áreas férteis dos Inhamuns, donde se ramifica para a bacia do Banabuiú, e terras piauienses”.

A criação do Curato, em 1722, cujas dimensões espaciais correspondem em parte ao território ainda hoje compreendido como Região Norte ou Noroeste do Ceará, inaugura o papel exercido pela Igreja Católica na educação não formal e na

escolarização – por iniciativa de indivíduos ou ação institucional, nos termos em que relatam os estudos de Francisco Sadoc de Araújo em sua “Cronologia Sobralense” (1974).

Evidenciando a presença da Igreja, Araújo (1978, p. 117-159) registra minuciosamente o desenvolvimento educacional vivido por Sobral entre o século XVIII e o século XIX, período em que avulta a presença de numerosos mestres, leigos e padres, nas diversas iniciativas de escolarização.

No contexto exposto, consolidam-se os fatores estruturantes que, em perspectiva mediata, contribuirão para criar condições favoráveis à ousadia da criação do ensino superior no século XX: a) a rede socioeconômica que se estabelece desde o período colonial e que passa por sucessivos processos de diversificação e consolidação nas épocas subseqüentes, cuja atividade principal é o comércio; b) a tessitura ideológica que constitui e afirma sistematicamente Sobral, e sua gente como modelo para os demais núcleos e gentes em seu entorno; c) a rede de instituições escolares públicas e privadas que se forma a partir de Sobral em uma hierarquia que abrange as demais cidades polos da região.

Século XX: crescimento, declínio, sonho desenvolvimentista e fatores imediatos para o surgimento do ensino superior

Os cinco primeiros decênios do século XX caracterizam-se como um período de crescimento da economia cearense. Para Geraldo da Silva Nobre (2001, p. 150), este fenômeno está ligado à cultura do algodão, “então, o chamado ‘ouro branco’, o maior dinamizador da economia estadual, com importância tanto para o setor agrícola como para o pecuário e, também, o comercial e o industrial”.

Sinais desse surto de crescimento na Região Norte do Ceará, centralizado em Sobral, são: a inauguração, em 1894, da Fábrica Sobral, de propriedade de Ernesto Deocleciano de Albuquerque e Cândido José Ribeiro, para a fabricação de tecidos e outros produtos de algodão, mesclas e brins para roupas masculinas; a fundação em 1921, por Trajano de Medeiros, da Companhia Industrial de Óleos e Algodão – CIDAIO, constituída de usina, fábrica e estação experimental; a abertura de filial em Sobral, no ano de 1923, da firma Frota & Gentil, possuidora do maior estoque de fazendas e mercadorias nacionais e estrangeiras, com seção bancária; a construção, em 1947, da Usina Dr. José Sabóia, para fornecimento de energia elétrica à cidade de Sobral (VIANA, 1999a, 1999b, 1999c).

No mesmo período multiplicam-se as iniciativas sociais de Dom José Tupinambá: a Santa Casa de Misericórdia, o Seminário São José, o Colégio Sobralense, o Colégio Sant’Ana, o Abrigo Coração de Jesus, o Banco Popular de Sobral, o Jornal Correio da Semana e o Museu Diocesano, conforme registros de Lustosa da Costa

(2004, 13-14). No campo da educação escolar, Modesto Siebra Coelho (2005, p. 320) menciona que a partir da década de 30, “sob inspiração do mesmo Dom José Tupinambá da Frota, diversas outras escolas também foram criadas em cerca de 20 outras cidades-paróquia da Diocese”.

O período de crescimento e euforia é interrompido na metade do século XX, provocando desalento por uma parte e, por outra parte, a busca dos elementos materiais e ideológicos capazes de descortinar novos horizontes.

Nesta intersecção surgem os fatores imediatos que, associados aos fatores mediatos, favorecem iniciativas inovadoras, como o foram as ações de criação das primeiras instituições de ensino superior: a) mudanças que atingem a Igreja Católica no plano local – o falecimento de Dom José Tupinambá da Frota em setembro de 1959, encerrando um modelo de Igreja e um estilo de governo – e no plano universal – o Concílio Vaticano II, que vai modificar profundamente as relações internas e externas da instituição; b) o empenho em conseguir os benefícios da vaga desenvolvimentista como a eletrificação, a abertura de estradas, a industrialização, a modernização tecnológica e a educação; c) a urbanização e a expansão do ensino escolar nos diversos níveis - primário, ginásial e colegial –, ampliando a quantidade de pessoas que aspiram o ensino superior.

Atores e ações na criação da Faculdade de Filosofia Dom José e da Fundação Universidade Vale do Acaraú

No dia 19 de março de 1961 é instalada a Faculdade de Filosofia Dom José, sob os auspícios da Universidade do Ceará, tendo como entidade mantenedora a Diocese de Sobral. Autorizada pelo Decreto 49.878, de 11 de janeiro de 1961, assinado pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, oferta inicialmente os cursos de Letras e História. Ao discorrer sobre “os passos da educação” na formação cultural do município de Sobral, Araújo (1978, p. 173-174) afirma que nesta época

as inúmeras escolas secundárias existentes em Sobral e cidades vizinhas estavam a exigir grande número de professores habilitados. Fazia-se, por isso, necessária a criação de uma Faculdade de Filosofia que formasse o corpo docente de toda a região.

A estas circunstâncias somam-se pressões sociais explicitadas em episódios como o narrado pelo Prof. José Edinaldo da Silveira, em entrevista concedida em 18 de agosto de 2004:

Quando Dom José Bezerra Coutinho foi nomeado Bispo Auxiliar de Sobral, da Diocese de Sobral [...] alguns estudantes e professores do curso da Escola Técnica de Comércio de Sobral, tendo à frente o Dr. João Ribeiro Ramos, foram a São Benedito pedir a Dom Coutinho que quando ele assumisse o cargo criasse um curso superior em Sobral.

Administrador Apostólico após a morte de Dom José, a aprovação e o empenho de Dom Coutinho foram decisivos para a criação da Faculdade de Filosofia. De acordo, porém, com o testemunho do próprio Dom Coutinho, em entrevista concedida em 31 de janeiro de 2006, mesmo tendo sido legalmente ele o criador, “sem dúvida nenhuma um dos baluartes da fundação foi o Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes”, homem “dotado de profunda cultura humanística”.

Dois acontecimentos internos à Igreja Católica influenciam o cenário em que surge em 1968 a segunda instituição de ensino superior em Sobral: o fechamento do Seminário São José, em virtude da crise do modelo de formação de sacerdotes da Igreja Católica; os encontros das Faculdades Católicas de Filosofia do Nordeste para discutir sua sobrevivência e ampliação, num dos quais se discutiu a estratégia da criação de Fundações Municipais de Ensino Superior.

O ambiente social e político da época, sob pressão do adensamento das populações urbanas, ainda é empolgado pela discussão sobre o desenvolvimento econômico do Nordeste brasileiro, tido como região atrasada, através da modernização do Estado, da industrialização e da ampliação da oferta de serviços de educação e saúde. Uma das consequências da ampliação da oferta de vagas no ensino secundário e médio é o aumento do interesse por oportunidades de ensino superior.

Em Sobral, onde a Faculdade de Filosofia Dom José forma professores, surge o movimento para a criação de cursos superiores voltados para outras especialidades e sintonizados com as demandas desenvolvimentistas. Na operacionalização do novo empreendimento, destacam-se duas figuras: o Pe. Francisco Sadoc de Araújo, professor e vice diretor da Faculdade de Filosofia, e o advogado Luciano de Arruda Coelho, líder político, assessor do prefeito municipal Jerônimo Prado e detentor de um pensamento sobre o desenvolvimento da Região Norte a partir de Sobral.

Os dois se constituem nas figuras principais da criação da Fundação Universidade Vale do Acaraú. Luciano de Arruda Coelho atua como o elemento de ligação com o setor público municipal e com os empresários, através do Rotary Club de Sobral; e o Pe. Francisco Sadoc de Araújo se configura como aquele que vai investir os

próximos 22 anos de sua existência no trabalho cotidiano para consolidar a instituição, de forma que passa a ser considerado – com justiça – o criador da universidade⁴.

A 23 de Outubro de 1968, em sessão do Rotary Club de Sobral, presidida por Luciano Arruda Coelho, o Prefeito de Sobral Jerônimo Medeiros Prado cria a Fundação Universidade Vale do Acaraú – UVA, através a Lei nº 214 (COELHO, 1968, p. 4). A instituição era integrada pela Faculdade de Educação, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Ciências da Administração, Faculdade de Enfermagem, Faculdade de Ciências Contábeis e por quatro institutos: Ciências Básicas, Ciências Humanas, Geociências e Letras e Artes. De fato, começaram a funcionar, em sequência, os cursos de Ciências Contábeis, Enfermagem Obstétrica e Engenharia Operacional.

Considerações finais

Constituem elementos estruturantes do complexo socioeconômico que receberá o nome de Zona ou de Região Norte, tendo Sobral como seu centro: os recursos naturais dos vales dos rios Acaraú, Coreau e Aracati-açu; o desenvolvimento de uma intensa atividade comercial centrada desde o início na Fazenda Caiçara, depois Sobral; a presença unificadora da Igreja Católica, sediada na mesma localidade. Estes elementos geram os fatores mediatos que, no século XX, favorecerão os projetos de instituição do ensino superior localizados na cidade de Sobral: a rede de comércio e serviços, a ideologia da excelência e liderança de Sobral, a atividade educativo-escolar desenvolvida pelos membros do clero católico e institucionalizada como ação da Igreja Católica.

A prosperidade econômica ocorrida entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX consolida a liderança da sociedade de Sobral sobre a Região Norte, através da emergência de líderes políticos e empresariais, de empreendimentos econômicos e sociais, da ampliação de serviços e da rede comercial que interliga os diversos pontos da região entre si e da região com o exterior. Interrompido nos anos 50 este período de crescimento, a ideologia desenvolvimentista difundida então em todo o país torna-se importante fator de apoio à luta pela recuperação da hegemonia e da riqueza perdidas. Neste contexto, constituem fatores imediatos, ligados a esta situação estrutural, que contribuirão para a criação das primeiras instituições de ensino superior na cidade de Sobral nos anos 60: as mudanças ocorridas na Igreja Católica em nível mundial e local, as buscas de saídas para a decadência política e econômica em curso e o aumento da oferta de ensino ginasial e médio na cidade e nas maiores cidades em torno.

⁴ O Cônego Francisco Sadoc de Araújo é escolhido diretor da Fundação Universidade Vale do Acaraú desde sua criação; a partir de 1984, quando o governo do estado do Ceará cria a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, torna-se seu primeiro reitor.

Quanto às características das duas instituições criadas no período, a Faculdade de Filosofia Dom José atende à demanda crescente pela formação qualificada de professores, e à possibilidade de ascensão social via ensino superior para aqueles segmentos sociais que não tinham como sair para estudar em outros centros. A criação da Fundação Universidade Vale do Acaraú – UVA, atende à demanda local de formação de outros profissionais destinados à área da saúde, do comércio e das obras públicas.

A conjuntura geral em que surgem as duas primeiras instituições de ensino superior na Região Norte de Ceará apresenta: mudanças nas condições socioculturais que exigem diferentes perfis intelectuais e habilidades profissionais; busca, por parte de segmentos populacionais emergentes, de novos patamares de escolarização como meio de ascensão social; presença de instituições como a Igreja Católica, o Rotary Clube e de outras iniciativas na mobilização das energias da sociedade.

Estas condições foram percebidas por dois empreendedores: o Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes e o Cônego Francisco Sadoc de Araújo. Demonstrando visão de futuro, capacidade de realização, habilidade para a articulação política e social e dedicação pessoal, reuniram as ideias, as pessoas e os meios materiais para a criação das instituições. Por fim, resta destacar que a aparente uniformidade dos discursos justificadores da criação das duas instituições oculta, de fato, a existência de horizontes diferentes e diferentes interesses das forças sociais; do mesmo modo dissimula ou revela – depende do ângulo do observador – tensões existentes entre diversas concepções, objetivos, estratégias e metas políticas e educacionais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Editora Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ARAÚJO, Francisco Sadoc de. **Cronologia sobralense**. Volume I, séculos XVII e XVIII. Fortaleza: Gráfica Editorial Cearense, 1974.

_____. **História da cultura sobralense**. Sobral: Imprensa Universitária UVA, 1978.

ARAGÃO, Elizabeth Fiúza. **A trajetória da indústria têxtil no Ceará**: o setor de fiação e tecelagem – 1880/1950. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará; Stylus Comunicações, 1989.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. IN: **Escritos sobre a História**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 41-78.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. IN: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 07-37.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **João Hippolyto de Azevedo e Sá**: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará. Fortaleza: EUFC, 2000.

COELHO, Luciano Arruda. **Discurso de Luciano Arruda Coelho no Rotary Clube de Sobral, por ocasião da assinatura da Lei Municipal criando a UVA**. Correio da Semana. Sobral, Ce. Ano 51, nº 28 de 09.11.1968 pág. 4.

COELHO, Modesto Siebra. Sobral, Ceará, (Brazil). IN: SILVA, J. B, CAVALCANTE, T. C. e DANTAS, E. W. C (Orgs.). **Ceará**: um novo olhar geográfico. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2005. p. 302-338.

COSTA, Lustosa da. **Clero, nobreza e povo de Sobral**. Rio; São Paulo; Fortaleza: ABC Editora, 2004.

COUTINHO, Dom José Bezerra. Entrevista concedida em 31 de janeiro de 2006.

GIRÃO, Valdelice Carneiro. **As oficinas ou charqueadas no Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1984.

LIRA, Pe. João Mendes. **Uma visão sócio-histórico-cultural dos vinte e cinco anos de existência da Faculdade de Filosofia Dom José, de Sobral**. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1986.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NOBRE, Geraldo da Silva. **O processo histórico de industrialização do Ceará.** 2 ed. Fortaleza: FIEC, 2001.

NÓVOA, Antonio. Por que a História da Educação? IN: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Volume 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVEIRA, José Edinardo da. Entrevista concedida em 18 de agosto de 2004.

SOUZA BRASIL, João Pompeu. **Sobral:** tentativa de interpretação histórica de sua ação polarizadora sobre a região. Fortaleza. Revista das Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. Volume III. nº 2. 1972.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil:** introdução metodológica. 5ª ed. atualizada. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1978.

VIANA, Carlos Negreiros. **A Cia. Industrial de Algodão e Óleos – CIDAO.** Jornal Correio da Semana. Ano 80, nº 288. Sobral: 1999a.

VIANA, Carlos Negreiros. **A Fábrica de Sobral.** Jornal Correio da Semana. Ano 80, nº 290. Sobral: 1999b.

VIANA, Carlos Negreiros. **O Banco Frota Gentil S.A.** Jornal Correio da Semana. Ano 80, nº 291. Sobral: 1999c

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CAPÍTULO IX

História da educação: um perpasso histórico da modalidade a distância¹

*Gildásio Guedes Fernandes
Livia Fernanda Nery da Silva*

Introdução

Este texto objetiva apresentar, parcialmente, a história da EaD na Universidade Federal do Piauí. Assim, descrevemos parte do contexto da EaD no Brasil e o desenvolvimento da modalidade, a partir da política pública gerenciada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), a denominada Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Destacamos que a modalidade a distância pressupõe mediação de procedimentos comunicacionais digitais, visto serem eles que transportam os saberes e efetivam a prática pedagógica entre docentes e discentes que não residem no mesmo lugar; e esta seria a maior diferenciação do ensino na modalidade presencial, já que as metodologias da modalidade a distância são pautadas a partir das tecnologias de comunicação. Por isso, iniciaremos apresentando o contexto no qual se fez necessária a inserção da EaD para, em seguida, descrevermos a história dessa modalidade de modo geral, e também na UFPI.

A sociedade contemporânea, a comunidade e a comunicação

Embora uma parcela da sociedade tenha atingido elevados índices de desenvolvimento na tecnologia e na comunicação desde o século XX, dados quantitativos revelam que grande parte da sociedade ficou à margem desse desenvolvimento, passando por um processo mais lento e fragilizado de modernização, que pode ser evidenciado pela precariedade de condições de vida percebida em parte da população mundial. Dentre os que vivem à margem do desenvolvimento, está o sertanejo do Piauí, o qual historicamente sofre pela falta de políticas públicas eficazes em todos os campos, tais como o descaso em questões pertinentes ao saneamento básico, à habitação, à educação, à saúde, à comunicação e outros.

¹ O texto constitui parte da tese de Doutorado “Comunicação e educação: apropriações, interações e produções dos estudantes-comunicantes EaD no semiárido piauiense (SILVA, 2013).

Pesquisas recentes, realizadas pelo IBGE/Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios - PNAD (2011) e pela FGV/Mapa da Inclusão Digital (2012), apresentam dados estarrecedores com relação às condições de acesso à comunicação no Piauí.

A primeira pesquisa divulgada pelo IBGE, infelizmente, aponta para a existência da fragilidade comunicacional no que diz respeito à posse de determinados bens de consumo relevantes para a comunicação. A PNAD (2011) indica precariedade/dificuldades² na existência de microcomputador nos domicílios piauienses, já que apenas 16,5% das residências no Estado são equipadas com essa máquina. Em relação aos meios tradicionais de comunicação de massa presentes em lares piauienses, percebemos uma melhoria na situação: 72,6% possuem aparelhos de rádio e 89,4%, TV, apesar do fato de, mesmo com o aumento no índice desses eletroeletrônicos, ainda termos uma lacuna significativa em relação à universalização desses bens no Piauí.

Na mesma pesquisa, identificamos os percentuais individuais de posse do microcomputador, que é de apenas 18,1% do total da população do Estado; já microcomputador com acesso à *internet* cai para 14,0%, dado preocupante. Além disso, pessoas com telefone são 79,0% da população, assim divididos: telefone (somente celular): 62,2%; telefone (somente fixo convencional): 1,1%; telefone (celular e fixo convencional): 15,6% (Fonte: PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pi&tema=pnad_2011>. Acesso em: 13 de mar. 2013).

A segunda pesquisa, realizada em 2012, revela que há, também, no Piauí, a precarização de acesso aos meios. A Fundação Getúlio Vargas (FGV) apresentou dados importantes no Mapa da Inclusão Digital. Os relatórios apontam para a precariedade do Estado do Piauí em relação às condições de *internet*: somente 12,87% da população têm acesso à web, fazendo do Piauí o penúltimo³ Estado da federação em condições de acesso.

No Estado, chegamos ao extremo da fragilidade comunicacional digital, já que a FGV (Fundação Getúlio Vargas) identifica oito municípios sem *internet*. São eles: Antônio Almeida, Caxingó, Pavussu, Coronel José Dias, Currais, Paquetá, Aroeiras do Itaim e São Lourenço do Piauí. Nessas condições, o Piauí é o Estado brasileiro com maior número de municípios sem *internet*, situação que confirma a falta da garantia do “direito à cidade”⁴ equitativamente no Brasil.

² Para fazermos uma comparação, a PNAD apresenta para o Rio Grande do Sul os seguintes dados: domicílios com rádio: 93,1%; televisão: 98,2%; microcomputador: 48,1%; moradores com microcomputador: 48,1%; com internet: 52,1%; telefone: 96,2%; celular: 58,3%.

³ O último é o Maranhão, com 10,98% da população conectada com a internet.

⁴ O Direito à Cidade é aqui entendido na ótica de Lefebvre (1991), que pressupõe a articulação, a reunião, a tensão, não apenas relativas ao lugar, mas às possibilidades de apropriação dos meios de comunicação que rompem a lógica do espaço e tempo, dando voz aos cidadãos de modo geral.

Se levarmos em conta que o Mapa de Inclusão Digital coloca o Brasil em 63^{os} lugar no *ranking* de conexões, torna-se mais explícita ainda a situação fragilizada do Estado em relação ao acesso à rede. Neste contexto, os que residem em regiões mais longínquas sofrem pela falta de melhores condições de comunicação e pela precariedade da *internet*. Vale ressaltar que as grandes capitais e metrópoles do Brasil apresentam situações distintas, ou seja, há uma qualidade na prestação desses serviços.

Podemos ainda informar que se concentram na capital do Piauí os maiores índices de posse desses bens comunicacionais, assim como a melhor qualidade/velocidade de banda larga e de prestação de serviço das operadoras. Nas demais regiões, o acesso acontece de modo mais lento e deficitário. Apesar disso, o processo evolutivo das tecnologias, mesmo que cercado de dificuldades e precariedades, vem ocorrendo, proporcionando mudanças significativas nos modos de ser e estar no mundo, reajustando as formas de agrupamento social, direta ou indiretamente.

Com isso, estão-se diversificando os modelos tradicionais de agrupamento nas várias áreas de atuação e, mesmo nos locais mais longínquos e de vida árdua, têm ocorrido alterações nessas formas de vida social. Essa evolução tecnológica/comunicacional alcançou o Piauí e o SAP⁶. Embora cercado de limitações, os novos modos de estar, aprender e comunicar já se fazem presentes nessa região periférica.

Esse novo contexto tecnológico e suas ferramentas alteram radicalmente os modos de organização e comunicação de determinados sertanejos, ressignificando suas formas de temporalidade, espaço e grupamento social, transformando, também, os estilos de educação, religiosidade e comércio, dentre outros. Não é possível, atualmente, considerar a organização social nos campos educacional, religioso e comercial como estruturas estáticas ou, meramente, uma soma de instituições sociais agrupadas no mesmo lugar, mas sim um grupo reunido sob a força de sentimentos, crenças comuns, afinidades, necessidades, busca de capitais e solidariedade natural.

Este texto apresenta parte da história da EaD que corre paralela à história social da mídia. Podemos classificar a modalidade a distância de várias formas, inclusive até em cinco⁷ gerações, conforme Moore; Kearsley (2007). Mas, para efeito deste trabalho, consideraremos três grandes gerações distintas, a saber: a primeira geração, com o uso dos Correios e Telégrafos; a segunda geração, com o uso do rádio, da televisão, do

⁵ Foram pesquisados 154 países.

⁶ O Semiárido Piauiense-SAP é uma região com dificuldades de desenvolvimento pela ausência de políticas sociais fortes para o combate à estiagem e para a sustentabilidade da população da região.

⁷ 1ª geração (1890), com o uso do material impresso, com estudos por correspondência e individualizado; 2ª geração (1930/1960), com o rádio e a TV; 3ª geração (final dos anos 60), com a integração entre os meios anteriores, o telefone, os vídeos e a implantação de Universidades Abertas; 4ª geração (final dos anos 80), com a teleconferência, a videoconferência, e mais tarde a transmissão em áudio e vídeo; 5ª geração, a internet e a rede de computadores.

telefone e do fax; e, finalmente, a terceira geração com o computador, a multimídia, a telemática, a aprendizagem aberta e a *internet* (BELLONI, 2008).

Os primeiros cursos EaD foram concretizados com auxílio dos Correios, através dos chamados cursos por correspondência. Conforme assevera Preti (2009), o início da EaD na modernidade ocidental foi marcado quando a escola de Boston, nos EUA, publicou em 1728 o anúncio da oferta de um curso de taquigrafia por correspondência (ELIASQUEVICI, 2009). Castro; Guaranys (1977) registram um curso de taquigrafia por correspondência em 1840, na Inglaterra, e vários outros cursos de metodologia similar no início do século XX na Rússia e em pelo menos oito universidades estadunidenses.

A segunda geração caracterizou-se por fazer uso de recursos denominados multimeios. Essa geração fundamentou-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época, constituídas por pacotes instrucionais voltados para o público de massa. Além do rádio, foram também usados a televisão, o videocassete e a antena parabólica (BELLONI, 2008). Os meios de comunicação de massa foram extremamente relevantes para o desenvolvimento da EaD: o rádio, por exemplo, passou a ser um aliado para a formação do cidadão rural e urbano; bem como a TV, que posteriormente passou a ser, também, instrumento de formação desses sujeitos.

A terceira geração surgiu na década de 1990, com o advento das chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Para Belloni (2008), a terceira geração agregaria, além das propostas anteriores, as inovações tecnológicas recentes, modificando radicalmente os modos de aprender e ensinar. A interatividade e a telemática foram o carro-chefe de tais mudanças, desde que fossem feitas escolhas apropriadas dos meios técnicos, das capacidades de adequação às tecnologias nos usos e habilidades dos sujeitos envolvidos. Além disso, a *internet* possibilitou mudanças nas esferas modo-temporais na EaD, já que operacionalizou novas formas de interação antes e durante a aula na modalidade a distância.

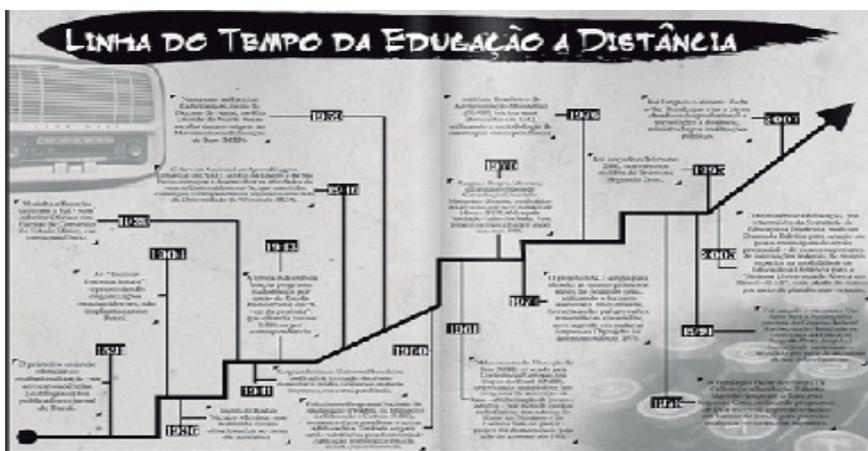
Para Castells (2004, p. 87), “o uso apropriado da internet converteu-se numa fonte fundamental de produtividade e competitividade para todo tipo de empresas”. O campo educacional se apropriou e/ou foi apropriado pelos processos comunicativos e pelos meios de comunicação nas gerações anteriores da EaD e que se estendeu à mídia comunicacional digital, visto que, à semelhança de qualquer empreendimento, desejava atender às demandas do mercado consumidor. Nesse sentido, a *internet* possibilitou novos meios de interação social, dentre os quais o *e-learning* (CASTELLS, 2004).

Nessa terceira geração, a EaD apropriou-se de novas estratégias para a metodologia de desenvolvimento das aulas, bem como de novas formas de contato entre os docentes e discentes, cujas possibilidades de interação passariam a ser sincrônicas, online, embora mantendo, ainda, as trocas interativas assíncronas. Vale destacar que as

aulas via *internet* passaram a agregar todos os elementos das gerações anteriores de EaD e ainda a interação *online*, em tempo real; e a contar com uma equipe multiprofissional, composta por profissionais das áreas da informática, da comunicação e da educação.

Evidentemente, a EaD desenvolveu-se de modo diferente nos vários países que aderiram à sua implementação, segundo a lógica mercantilista e desenvolvimento tecnológico da nação que se apropriava desse modelo de ensino e dos recursos humanos dos quais dispunham os países que adotaram a educação a distância como modelo de educação formal. A seguir, vemos a linha do tempo que trata da evolução da EaD.

Figura 1: Linha do Tempo da EaD



Fonte: Revista Interação nº 13/2016.

A EaD – Correios, rádio e televisão no Brasil

Os Correios são o ponto de partida da EaD com cursos profissionalizantes que, de modo geral, podem ser representados pelos cursos do Instituto Universal Brasileiro, que divulgava o cupom de matrícula por revistas impressas, tendo o aluno que pagar a taxa de matrícula e as mensalidades durante o curso. Nesse processo, eram encaminhadas aos estudantes as apostilas e as atividades a serem executadas. Após cumprirem o programa estabelecido, os discentes encaminhavam as atividades respondidas aos professores e efetuavam as avaliações, sendo, ao final do processo, devidamente certificados como aptos a exercerem a atividade fim.

Vale informar que na América Latina identificamos a força da segunda geração EaD, principalmente nos anos 40 com o rádio, já que a população que migrava do interior para as capitais não era letrada, fato que distanciaria a habilidade de leitura dessa população. O rádio foi elemento fundamental no processo de formação a distância no momento de inchaço das grandes capitais. O rádio como modelo de formação tem como

grande nome Roquette Pinto, que fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Com isso, estabeleceu-se um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação (SARAIVA, 1996).

Nesse caso, o programa com maior destaque pode ser considerado, na década de 1970, o Projeto Minerva, que objetivava o atendimento supletivo aos egressos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no sentido de lhes garantir a formação das oito séries do antigo primeiro grau (atual Ensino Fundamental). Esse programa se inseriu no contexto de Ditadura Militar e do “entusiasmo econômico”. Portanto, cumpriu com o objetivo de qualificação da mão-de-obra para atendimento à crescente demanda de industrialização vivida pelo país (OLIVEIRA, 2012).

Embora o modelo de formação oferecido pelo Projeto Minerva tenha sido considerado massivo, foi muito importante para que se alcançassem as comunidades rurais e aqueles que não sabiam ler.

Já a televisão, amplamente vinculada à EaD, produziu e apresentou programas no âmbito formal e informal para a formação dos telespectadores. No sentido de garantir um público cativo, segundo Belloni (2008), a telenovela foi a matriz comunicacional das propostas pedagógicas desses programas. No contexto educativo televisivo, destacamos programas como Telecursos, que são formadores tradicionais no modelo EaD no Brasil. Além disso, não foram poucos os programas infantis que visavam formar um público cativo e que recebesse orientações quanto aos bons hábitos de higiene, leitura e educação. Dentre os quais: “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”, “Cocoricó” e “Castelo Ratimbum”.

A EaD no Brasil: aspectos legais

Para fundamentar a sua implementação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – sob a égide do artigo 80, normatiza a modalidade de educação a distância.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

É importante percebermos que a EaD deve receber todo apoio estatal, o qual garantirá espaço e tempo em canais de comunicação que atinjam a população que é público dessa formatação de ensino. Assim, evidenciamos que há um amparo legal, principalmente no que tange aos canais de comunicação, que precisam ser articulados aos programas de formação a distância, que possibilitem a difusão dos conteúdos propostos pelo sistema educativo, garantindo custos menores e maior tempo nas organizações privadas, além de canais especificamente educativos voltados para fins educativos.

A regulamentação do artigo 80 foi feita posteriormente pelos Decretos nº 2.494 e 2.561, de 1998; ambos revogados pelo Decreto nº 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. Este documento também informa que a modalidade no Brasil deverá constar de momentos presenciais, a saber:

Art.1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. §1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I -avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

O que se pode observar é a imbricação entre a EaD e os sistemas comunicacionais, tendo como ponto fundamental a telecomunicação destinada à transmissão dos conteúdos didáticos para os estudantes da modalidade, contudo, não podem ser deixados os momentos de interação presencial. Sem essas condições elementares, fica praticamente impossível ter uma EaD de qualidade. Para atender a demanda por formação em nível de graduação foi criada uma política pública específica para ajudar o desenvolvimento de municípios interioranos de diversos Estados. Assim, foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006.

A Universidade Aberta do Brasil

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, como uma estratégia para a expansão do Ensino Superior numa parceria com a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. A proposta efetiva da Universidade Aberta do Brasil iniciou-se no final de 2005, a partir da chamada pública para a seleção de polos de apoio presenciais, bem como a adesão de Instituições Federais de Ensino Superior que ofertariam os cursos de licenciatura ou bacharelado. A implantação, o acompanhamento e a avaliação desses cursos são prerrogativas do MEC. Segundo o histórico que aparece no site da CAPES, que atualmente é também responsável pela implantação e implementação dos cursos, a UAB trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Podemos considerar como eixos da UAB, a saber: a expansão do ensino superior para a democratização e acesso ao ensino; aperfeiçoamentos dos processos de gestão em IES (Instituições de Ensino Superior); avaliação da educação superior a distância; estímulo à investigação em educação superior a distância no País, bem como financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. Esses eixos são consonantes ao que propõe o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Após dois meses da publicação do decreto nº 5.622, foi instituído um curso piloto, Bacharelado em Administração, sendo parte para a comunidade de modo geral e parte para funcionários de bancos, tais como Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal. Nessa oferta foram envolvidas 18 Instituições de Ensino Superior e a partir dessa experiência foram sendo ampliadas as vagas e as ofertas de cursos. Atualmente são ofertadas mais licenciaturas que bacharelados, já que há uma demanda significativa por professores no Brasil.

A partir da primeira chamada, após o piloto, todas as adesões a UAB aconteceram por edital, sendo que o primeiro foi denominado UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. Já o segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, possibilitou a participação, inclusive, de IES estaduais e municipais.

O crescimento de oferta de cursos deu-se tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação. É importante destacarmos a criação de cursos que vislumbram a formação de agentes da gestão pública para a melhoria da prestação de serviços por parte de servidores das três esferas. Assim, são oferecidos cursos de licenciatura em todas as áreas e bacharelados em Gestão e Administração Pública. Em nível de pós-graduação, há cursos de especialização e mestrado.

Figura 2: Página da EaD na CAPES



Fonte: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>>.

A EaD na Universidade Federal do Piauí

Em 1999, a Universidade Federal do Piauí inaugurou o Laboratório de Ensino a Distância (LED), que vem a ser o primeiro espaço de formação com uso de tecnologia na UFPI. Mas com a implantação da UAB, já em 2006, após firmar convênios, a UFPI cria o primeiro curso na modalidade a distância da Instituição, denominado de Projeto Piloto⁸, cujo início foi em 2007, e o curso de Bacharelado em Administração⁹.

Desde então, foram ofertadas vagas nas áreas de licenciatura, bacharelado, especialização *lato*¹⁰ e *stricto sensu*¹¹, sendo que em Junho de 2012 ocorreu o vestibular para o terceiro ingresso na modalidade a distância¹² da UFPI. Em termos institucionais,

⁸ Portaria n°. 867, de 7 de abril de 2006, em conformidade com os convênios firmados com o Governo Estadual do Piauí e as Prefeituras Municipais. O curso foi recentemente reconhecido pela Portaria n°. 77, de 20 de outubro de 2010, do MEC.

⁹ Oferta de 2.350 vagas em oito polos de apoio presencial.

¹⁰ Especializações em Gestão Pública, Gestão em Saúde, Gênero e Mídias na Educação.

¹¹ Mestrado Profissionalizante em Matemática.

¹² Vestibular para os cursos de graduação, com isso a graduação da UFPI/EaD terá um total de 7.000 alunos, sendo que ativos na plataforma são 70% desses.

a UFPI criou um Centro de Educação Aberta e a Distância¹³ com uma estrutura diferenciada dos demais centros de ciências da UFPI, pois congrega cursos de vários centros, ou seja, há graduações das áreas da natureza (Matemática, Biologia, Física, Química e Sistemas de Informação), de educação (Pedagogia), de humanas e letras (Filosofia, Administração, Letras Inglês e Letras Português). O principal objetivo do CEAD/UFPI é criar condições de infraestrutura, bem como de pessoal técnico e docentes especializados para apoiar, estruturar e coordenar as atividades de ensino, pesquisa e extensão na modalidade de educação a distância, no âmbito do Estado do Piauí e da UFPI (UFPI, 2005). Para a consecução desses objetivos, foram realizados concursos para professores¹⁴ e técnicos efetivos, que foram lotados diretamente no CEAD.

O CEAD/UFPI foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) conforme a Portaria nº 97, de 5 de março de 2013, publicada no Diário Oficial da União. A Portaria 97 aprova alterações no Artigo 5º do Estatuto da Universidade Federal do Piauí, aprovadas pelo Conselho Universitário (Consun), por meio das Resoluções nº 41/08 e nº 03/09, encaminhadas à Coordenação Geral de Fluxos e Procedimentos Regulatórios e por ela aprovadas pelo Parecer nº 26, que oficializa institucionalmente o Centro.

Os cursos eram ofertados em 30 polos¹⁵ de apoio presencial, a saber: Água Branca, Alegrete do Piauí, Avelino Lopes, Bom Jesus, Buriti dos Lopes, Campo Maior, Castelo do Piauí, Corrente, Canto do Buriti, Elesbão Veloso, Esperantina, Floriano, Gilbués, Inhuma, Jaicós, Luzilândia, Marcos Parente, Monsenhor Gil, Piracuruca, São João do Piauí, Simões, Simplicio Mendes, Oeiras, Picos, Pio IX, Piripiri, Redenção do Gurgueia, União, Uruçuí e Valença do Piauí. Atualmente são ofertados cursos em dois municípios da Bahia: Campo Alegre de Lourdes e Juazeiro.

Além disso, em 2014, foram acrescentados novos cursos de graduação, a saber: Geografia, História, Ciências da Natureza e Licenciatura em Computação. Nesse mesmo período foram aprovadas, para funcionamento, especializações em Libras, Gestão Educacional em Rede, Informática na Educação, Ensino de Filosofia, Ensino de Matemática, Ensino de Sociologia, Ensino de Física, Ecologia, Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde e Gestão Pública. Além desses cursos, foram aprovados dois mestrados profissionais, sendo um em Filosofia e outro em Administração Pública.

¹³ O Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFPI foi institucionalizado através da Resolução nº. 196/2006, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI, e foi reconhecido como Centro pelo MEC apenas em 14/03/13, em publicação no Diário Oficial da União.

¹⁴ Trinta e três docentes, mestres e doutores, concursados para o CEAD até março de 2012.

¹⁵ Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.

A educação em ambiência digital na UFPI

Na UFPI, entre 2005 (no Projeto Piloto) e 2012 (expansão da EaD), era usado um ambiente livre, denominado *Moodle*, para que fossem realizadas as aulas digitais. A ambiência digital na educação a distância pressupõe a mudança dos atores educacionais e das práticas pedagógicas, pois são requeridas competências tecnoculturais dos partícipes do processo, embora saibamos que o objetivo do processo educativo continue sendo formar discentes, tornando-os aptos a exercer seus direitos como cidadãos, bem como seus deveres enquanto trabalhadores e construtores de uma sociedade mais justa, habilitando-os na teoria e na prática, desenvolvendo técnicas, habilidades e competências (Lei nº 9.394/96).

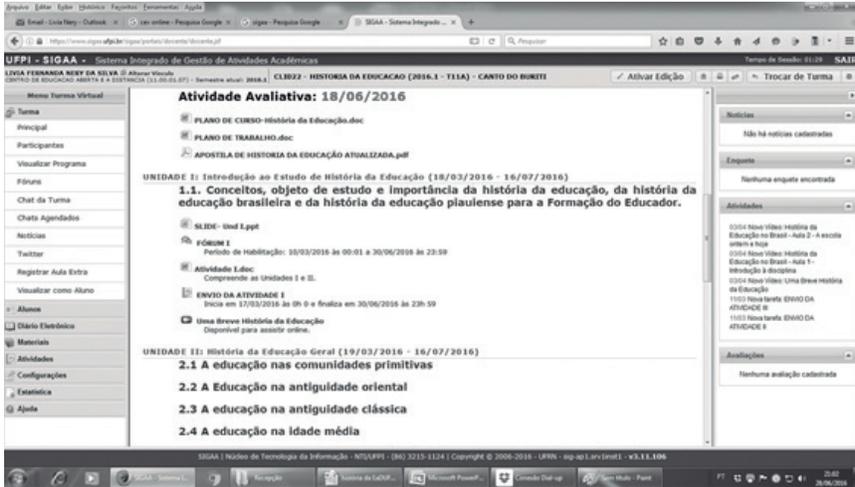
Figura 3: Apresentação de uma Disciplina no Moodle 2007



Fonte: <<http://www.graduacaocead.uapi.edu.br/course/view.php?id=2742>>.

Contudo, em 2012 houve uma migração para o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, que é um *software* desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, comprado pela UFPI, cuja função é integrar os sistemas administrativo, acadêmico e gestão de sala de aula da UFPI. Com isso, foram migradas as salas de aula virtuais para o novo ambiente digital, já que ele oferecia a oportunidade de integrar a EaD ao sistema de informação da UFPI. A seguir, verificaremos a nova ambiência digital da EaD da UFPI.

Figura 4: Sala de Aula na SIGAA



Fonte: <<https://www.sigaa.ufpb.br/sigaa/portais/docente/docente.jsf>>.

Em ambos os espaços digitais de aprendizagem, Moodle (2007 a 2012) e SIGAA (2012 a 2016), a EaD compartilha elementos comuns à educação presencial, os quais não podem ser descartados, tais como o livro didático, o planejamento, as avaliações, o controle da frequência, o próprio momento de aula, os quais acontecem tanto no ambiente *online*, quanto no momento de encontro presencial. Não obstante, outros pontos deixam de se fazer essenciais para o andamento da educação a distância, como os horários sistemáticos de aulas ou docentes e discentes ocupando o mesmo espaço durante os dias letivos. Esses elementos passam a ser negociados entre alunos e professores. Além disso, as estratégias de ensino e avaliações passam a ser desenvolvidas colaborativamente, fortalecendo assim o modelo flexível de aprendizagem.

No caso da EaD, passa a ser importante destacarmos a inserção de novos profissionais que integram o quadro de atribuições didáticas e construção de uma disciplina. Essas atribuições são reguladas pela proposta de funcionamento e parâmetros de fomento da CAPES para a UAB. Dessa forma, temos como atores de elaboração e acompanhamento das disciplinas EaD: o professor conteudista que elabora o material didático da disciplina; o professor coordenador da disciplina que planeja as atividades e acompanha os tutores no decorrer da disciplina; o tutor presencial que orienta os discentes, acompanhando-os diretamente nos momentos presenciais; o tutor a distância que interage pelo ambiente digital, avaliando as atividades e fóruns realizados *online*, bem como esclarecendo as dúvidas *online*.

Atualmente, esse é o modelo usado pelo CEAD como padrão para a metodologia de trabalho na EaD da UFPI. Por tudo que foi apresentado, a mídiatização da educação parece-nos condição relevante para a democratização, acesso, permanência e sucesso do ensino no Piauí, possibilitando cidadania comunicativa¹⁶ para os que nela ingressaram. Entendemos que a implantação da EaD na UFPI, a partir da Universidade Aberta do Brasil, desde 2005, pode desenvolver cidadania mais plena na medida em que amplia as condições de acesso, pela necessidade de oferta de banda larga/energia na região, bem como pelas possibilidades de interação e interatividade oportunizadas aos discentes que passam a integrar a vida digital.

¹⁶ Entendemos como o direito à comunicação o acesso aos meios de comunicação e mídias digitais, bem como a destreza para utilizar tais mídias, permitindo assim maior participação nos movimentos sociais na *internet* e mais livre manifestação na mídia digital.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. A Educação a Distância no Brasil: a busca da identidade. In: AURÉLIO, J. A. **A educação pela TV: Estratégias e discursos sobre o programa Cocoricó**. 2007.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- _____. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de mar. 2012.
- _____; GOMES, Nilza Godoy. **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de mar. 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004>. Acesso em: 18 de jun. 2015.
- CATAPAN, A. H. Mediação pedagógica diferenciada. In ALONSO, Kátia M.; RODRIGUES, Rosângela Swartz; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **A Educação a Distância no Brasil: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá- MT: Central de Texto: EdUFMT, 2009.
- CASTELLS, M. **A galáxia Internet/Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- CASTRO, C.M.; GUARANYS, L.O. **O ensino por correspondência: uma estratégia do desenvolvimento educacional no Brasil**. Manuscrito. Rio de Janeiro, 1977.
- ELIASQUEVICI, Marianne Kogut. **Educação a distância: orientações para o início de um percurso**. 2 ed. Belém: EDUFPA, 2009.
- FÁVERO, O. **MEB – Movimento de Educação de Base, primeiros tempos: 1961-1966**. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 de abril de 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD**. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=df>>. Acesso em: 18 de jun. 2015.

KAPLÚN, M. **Producción de programas de rádio**. El guión - la realización. CIESPAL; 1978.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NISKIER, A. **Educação a Distância**: A tecnologia da esperança - Políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. 2 ed. Loyola: Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic. M. FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, G. M. S. **A Educação a distância no contexto educacional brasileiro**. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2012.

ORTRIWANO, G. S. **A informação no rádio**: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. São Paulo: Summus, 1985.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência In. LITTO, F. M. FORMIGA, M. (Org.) **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009.

PRETI, O. **Estudar a distância**: uma aventura acadêmica. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RODRÍGUEZ, A. **Acción Cultural Popular**: Escuelas Radiofonicas. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1950.

SARAIVA, T. **Educação a distância no Brasil**: lições da história. São Paulo: Saraiva, 1996.

SILVA, L. F. N. **Comunicação e educação**: apropriações, interações e produções dos estudantes-comunicantes EaD no semiárido piauiense. Teresina-PI, 2013, 280p. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade Federal do Piauí.

MINICURRÍCULO DOS AUTORES

CESAR AUGUSTO CASTRO

Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (1988), mestrado em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Pós Doutor em Educação pela USP (2006) e pela Universidade do Porto (2011). Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão integrando os Programas de Pós-graduação em Educação e o Curso de Biblioteconomia. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará Representante na Região Nordeste da Sociedade Brasileira de História da Educação. Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Desenvolve estudos e pesquisa sobre História da Educação, História do Livro e da Leitura e História das Bibliotecas e da Biblioteconomia. Pesquisador Produtividade do CNPq.

MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE

Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1978), Especialização em Políticas Sociais pelo CETREDE/UFC (1979), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1986) e Doutorado em Ciências Econômicas e Sociais - na Carl von Ossietzky Universitaet - Oldenburger Universitaet/Alemanha (1995), Pós-Doutorado em Política Educacional na Alemanha (da República de Weimar aos anos 1990), na Faculdade de Educação da Universidade de Colônia/Alemanha(1999); e em História Educacional de Portugal, na Universidade de Lisboa (2006/2007). Em 1986, foi concursada para integrar o corpo docente do Departamento de Teoria e Prática do Ensino, da FAGED-UFC. Desde 1998, é professora Titular do Departamento de Estudos Especializados/Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, na área de História Social e Política Educacional, onde coordenou e integrou o Núcleo de História e Memória da Educação (2002-2010); coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (2003-4). Tem experiência de docência e pesquisa nas áreas de Sociologia e Educação, com ênfase em História Educacional e Metodologia de Pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, migração, biografia, autobiografia, educação comparada, reforma educacional, memória, crítica histórica, ação educativa dos Jesuítas, república e religião civil. Investigadora contratada da Universidade de Lisboa, na Unidade de Ciências da Educação, área de História da Educação e Docente do seu Mestrado em Ensino, na área de Sociologia, no período de julho de 2009 a agosto de 2010, após o qual voltou para a UFC, sua universidade de origem, onde coordenou a Linha de História da Educação Comparada, entre março de 2011 e fevereiro de 2016. Professora Visitante da Shangai Jiao Tong University (2014). Bolsista Produtividade CNPQ (2011-2014) e (2014-2017).

DIOMAR DAS GRAÇAS MOTTA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1971); Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas - RJ (1978); e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense - RJ (2000). Atualmente é professor associado II da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e História das Mulheres Professoras, atuando principalmente nos seguintes temas: Maranhão, Educação, História, Mulher e Feminismo.

CRISTIANO DE JESUS FERRONATO

Doutor em Educação com ênfase em História da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Professor PPG PLII e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT - em Aracaju, Sergipe, na linha de Educação e Formação Docente. Pesquisador do Instituto de Tecnologia e Pesquisa-ITP. Foi Coordenador de Pesquisa da Universidade Tiradentes, no período de agosto de 2014 a outubro de 2015 desenvolvendo ações de planejamento de projetos de pesquisa e gestão de bolsas de Iniciação Científica e desenvolvimento tecnológico junto aos órgãos de Fomento: CNPq, CAPES, FAPITEC-SE. Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Membro do Comitê Científico e do conselho consultivo da Editora Universitária Tiradentes - EDUNIT. Pesquisador associado aos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO-PB), HISTEDBR (GT-PB) é líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista GT-SE (GHENO-SE). Desenvolve pesquisas no campo da História da Educação, com foco especial sobre a instrução no oitocentos brasileiro.

MAURICÉIA ANANIAS

Atualmente é professora Associada do Centro de Educação e membro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCC - (1994), mestrado em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP- (2000) e doutorado em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP- (2005). Compõe a Comissão Editorial da Revista HISTEDBR On-line UNICAMP/SP. Integra os Grupos de pesquisa: História da Educação no Nordeste Oitocentista- GHENO e Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba- HISTEDBR/PB, ambos radicados na Universidade Federal da Paraíba e registrados no Diretório de Grupos do CNPQ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente com temas relacionados à história da educação na Paraíba Imperial, em especial, pesquisando processos de escolarização e a institucionalização da escola pública primária.

JANE BEZERRA DE SOUSA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Com a tese: Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2005). Concluído em dezembro de 2005, a dissertação com título, Picos e a consolidação de sua rede escolar, orientação do Professor Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Piauí . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação

ZILSA MARIA PINTO SANTIAGO

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (1980), mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2011) na Linha de Pesquisa História da Educação Comparada. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Acessibilidade e Desenho Universal, atuando principalmente nos seguintes temas: acessibilidade ao meio físico, desenho universal, avaliação pós-ocupação e história da educação. Atualmente é Professora Adjunta do curso de Arquitetura e Urbanismo e do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Design da UFC - PPGAU+D/UFC. Membro do GT da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

ANTONIO DE PÁDUA CARVALHO LOPES

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1990), graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (1989), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, formação de professores, profissão docente, história de instituição educativa e gênero.

JOSÉ EDVAR COSTA ARAÚJO

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1982), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1994) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2009). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/Centro de Filosofia, Letras e Educação. Líder do MEDUC - Grupo de Pesquisa História e Memória Social da Educação e da Cultura. Colaborador do NIHME - Núcleo de História e Memória da Educação e da LHEC - Linha de História da Educação Comparada, da UFC. Exerce a docência, a pesquisa e a extensão a partir da disciplina Princípios e Métodos da Pesquisa em Educação, com ênfase nos temas: processos culturais e educação, formação e prática docente, história das instituições educativas, cultura escolar, memórias e autoformação de educadores.

LÍVIA FERNANDA NERY DA SILVA

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM LINGUA INGLESA pela Universidade Estadual do Piauí (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2005) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Atualmente é professora Adjunto II da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação e Comunicação, com ênfase em Educação, mídias, EaD e processos de ensino e aprendizagem digitais.

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (1978), mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1984) e doutorado em Educação: Novas Tecnologias de inform.e comunicação pela Universidade Federal do Ceará (2008). Atualmente é professor da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Interface Humano Computador, atuando principalmente nos seguintes temas: interface humano computador, educação a distância, usabilidade, educação e avaliação.



Ministério
da Educação

