

Maria Inês Sucupira Stamatto
Olivia Moraes de Medeiros Neta
Organizadoras

Histórias de ensino no Brasil

Volume 2

ideia



Maria Inês Sucupira Stamatto
Olivia Moraes de Medeiros Neta
Organizadoras

Histórias de Ensino no Brasil

Volume 2

Ideia
João Pessoa
2017

Todos os direitos dos organizadores.
A responsabilidades sobre textos e imagens são dos respectivos autores.

DIAGRAMAÇÃO/CAPA: Magno Nicolau

ILUSTRAÇÃO DA CAPA - (Detalhe)

<http://www.istockphoto.com/br/fotos/23168375?excludenudity=true&page=1&phrase=23168375&sort=best> (wragg)

REVISÃO: Maria Inês Sucupira Stamatto, Olívia Morais de Medeiros Neta

Conselho Editorial

Marcos Nicolau – UFPB

Roseane Feitosa – UFPB – Litoral Norte

Dermeval da Hora – Proling/UFPB

Helder Pinheiro – UFCG

Elri Bandeira – UFCG

H673 Histórias de ensino no Brasil.
Maria Inês Sucupira Stamatto, Olívia Morais de Medeiros
Neta (Orgs.). Vol. 2. – João Pessoa: Ideia, 2017.

161p.

ISBN 978-85-463-0184-3

1. Educadores – Brasil 2. Reforma de ensino – Brasil

I. Título

CDU: 37(81)



EDITORA LTDA.

(83) 222 –5986

Ideiaeditora@uol.com.br

Impresso no Brasil
Foi feito o depósito legal

SUMÁRIO

HISTÓRIAS DE ENSINO? POR QUÊ?, 6

Maria Inês Sucupira Stamatto

CONTRIBUIÇÕES DE MALBA TAHAN PARA A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE

MATEMÁTICA (1950 - 1970), 18

Enne Karol Venancio de Sousa

Márcia Maria Alves de Assis

ENSINO SOB MEDIDA PENSADO POR LUIZ ANTONIO
DOS SANTOS LIMA: A PROPOSTA DE HIGIENIZAR AS
MENTES DOS ESCOLARES PARA ATINGIR A
EDUCAÇÃO COMPLETA, 35

Juliana da Rocha e Silva

ANTÔNIO FAGUNDES, O MESTRE, 60

Maria Arisnete Câmara de Moraes

Janaina Silva de Moraes

RAINHA DO DESPORTO: A EUGENIA COMO
PROPOSTA DE RENATO KEHL PARA O ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DA PARAÍBA
(1920-1945), 75

Azemar dos Santos Soares Júnior

MODERNIZAÇÃO DO ENSINO NA CIDADE DE ASSÚ
DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA: GRUPO
ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA, 99

Gilson Lopes da Silva

Marlúcia Menezes de Paiva

O ENSINO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO
NORTE: MAPEAMENTO DAS AÇÕES ESTADUAIS
(1908-1957), 119

Karla Katielle Oliveira da Silva

Olívia Moraes de Medeiros Neta

O SURGIMENTO DO ENSINO INFANTIL NA CAPITAL
DO RIO GRANDE DO NORTE, 136

Sarah de Lima Mendes

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

SOBRE OS AUTORES, 157

HISTÓRIAS DE ENSINO? POR QUÊ?

Maria Inês Sucupira Stamatto

*Meu pai não tinha vocação para o ensino,
mas quis meter-me o alfabeto na cabeça.
Graciliano Ramos*

As palavras de Graciliano Ramos (1892-1953) ecoaram por vários dias em minha mente. Uma única frase exprimia sentimentos de infância, lembranças de aprendizagem das letras, impressões do primeiro mestre-pai, cicatrizes pedagógicas, formas de ensino traduzidas em recordações remotas, singulares, do autor consagrado na literatura brasileira. Reminiscências que se tornam plurais quando pensamos em tantos, próximos ou longínquos no tempo, que em suas memórias silenciosas guardam os momentos de alfabetização com a mãe, um avô, uma tia, um irmão mais velho, alguém da família.

Para outros tempos e lugares, sabemos como estas *letras* surgiram e foram parar na escola. Assim, os fenícios inventaram o alfabeto e o difundiram pelo Mediterrâneo. Os gregos o adaptaram e colocaram as vogais, inventando o *bê-a-bá*. Os romanos o espalharam por toda a Europa

onde era ensinado em separado a escrita e a leitura, até por idos de 1800¹.

Estas *letras cantadas* e decoradas bem como o método de silabação embarcaram nas caravelas portuguesas, atravessando o Atlântico, nas mãos dos jesuítas e na *cartinha* de João de Barros². Passaram a incomodar os filhos dos colonos e dos nativos já em 1549, com a fundação da primeira escola de ler e escrever na América portuguesa. Foram adaptadas à *Língua Geral*, na gramática de José de Anchieta³, disseminando-se com as missões e colégios jesuítas. A partir de então, quantas histórias sobre maneiras de ensinar devem ter se perdido nas terras do Ultramar.

Todavia, apesar da alfabetização na família e na escola ser um ato de ensinar milenar, somente uma parcela mínima da população tinha acesso à aprendizagem das *primeiras letras*. “A instrução na América colonial subordinava-se a uma ordem marcada pela vigência de critérios estamentais e pela opressão da mulher” (VILALTA, 1997, p.351). Assim, por exemplo, por décadas

¹ Em finais do século XVIII, com o surgimento do método mutual a aprendizagem do ler e a do escrever ficariam associadas (MANACORDA, 1992, p. 259).

² Sabemos que os primeiros livros para uso didático impressos em Portugal, ainda no século XVI, foram as chamadas *cartinhas* que com o tempo passaram a ser conhecidas por cartilhas. João de Barros (1496-1570) escreveu a *Gramatica da Lingua Portuguesa* publicada em 1540 e anterior a esta, uma *cartinha* de ABC publicada em 1539. O próprio autor faz menção à *cartinha* publicada na introdução da Gramática. (2017).

³ *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil* publicada em 1595.

as meninas não podiam frequentar as aulas públicas de aprender a ler e escrever. Foram as reformas do ensino pombalinas que possibilitaram a entrada das meninas nas escolas públicas⁴.

Estas breves informações nos possibilitam refletir sobre a ação do Estado português na institucionalização do ensino na América colonial e indagar o quanto as medidas implementadas pela Coroa portuguesa estabeleceram as bases do sistema escolar Ultramar e o quanto foram modificadas ou incorporadas de formas diferentes pelas sociedades coloniais. Concordando com Leila Mezan Algranti (2004, p. 19):

Partindo da interpretação que considera a colônia como extensão da metrópole, mas extensão modificada, propus-me a desvendar o sistema de censura que se encontrava na base do comércio e circulação dos livros na colônia. Observei que a ação dos censores era regida pela legislação metropolitana, a qual foi estendida ao Ultramar, mas também adquiria características diferentes, já que havia livros que eram mais perigosos de serem lidos aqui do que lá, como é o caso, dos que continham ideias contra a escravidão e contra a colonização, como o desejo de independência, por exemplo.

⁴ A primeira legislação que oficialmente abre as portas das escolas públicas para as meninas foram as Reformas de Pombal estabelecendo aulas femininas nos aldeamentos da colônia brasileira. O Diretório dos índios para o Estado do Grão-Pará e Maranhão - Regimento de 3 de maio de 1757, publicado em forma de lei em junho deste mesmo ano, e depois extensivo ao Estado do Brasil, pelo alvará de 17 de agosto de 1758, no item 7, estipulava que haveria duas escolas públicas uma para meninos e outra para as meninas para aprender a ler e escrever.

Em relação ao ensino, inicialmente também regido pela legislação metropolitana, nos indagamos o quanto o mesmo foi uma extensão modificada da metrópole? E posteriormente no Brasil independente, foi uma extensão modificada da matriz europeia?

Conhecemos o impacto da tradução do livro *Primeiras lições de coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*, do educador norte-americano Norman Allison Calkins, por Rui Barbosa em 1886 para a divulgação do método intuitivo nas escolas brasileiras, bem como a influência dos estudos de John Dewey (1859-1952), outro educador norte-americano, divulgados no Brasil por Anísio Teixeira⁵ (1900-1971) para a difusão do movimento da Escola Nova nos sistemas estaduais de educação no Brasil, na década de 1920/1930. Como estas teorias, metodologias, autores, livros foram moldando o ensino brasileiro?

Como nos apropriamos dessas ideias, como as aplicamos nas salas de aula? Como as transformamos? Como criamos maneiras de ensinar dentro ou fora da escola? Como os conteúdos se constituíram em disciplinas ou matérias escolares?

Na Europa tem-se estudado a institucionalização dos conteúdos escolares, transformados em disciplinas ou matérias, bem como as formas de ensino que foram se constituindo ao longo do tempo, a exemplo dos trabalhos de Jean Hebrard (1988).

De que forma se ensina cotidianamente por este ou aquele método, aqui no país? Hoje ou em outra época?

⁵ Anísio Teixeira estudou nos Estados Unidos com John Dewey na Universidade de Columbia (EUA).

Que ações desenvolve o professor concretamente no exercício de sua profissão, no ato de ensinar? Através de quais formas e reformas podemos contar a história do ensino no Brasil?

No intuito de responder a estas questões, de levantar estudos e relatos sobre experiências no ensino, sobre pesquisas em diversos tipos de ensino foi que começamos esta coleção. Pensamos ser importante este espaço para coletarmos informações, dados, fontes, termos massa crítica para elaborarmos histórias do ensino no Brasil.

Igualmente, gostaríamos de registrar memórias de vidas que cruzaram o chão da escola, ou daquelas que ‘de-sasnaram a meninada’⁶ ou ainda daquelas que aprenderam fora dos muros escolares, todas que com sua história ajudem a contar – e a lembrar – o que é aprender / ensinar em cada época da sociedade brasileira.

Podemos ampliar as palavras sobre alfabetização de Márcia Cabral da Silva quando afirma “partindo da premissa de que o ato da leitura é histórica e socialmente construído, quais os mediadores relevantes naquele processo?” (2009, p. 16), para qualquer ato de ensino. Assim sendo, podemos nos questionar também a propósito de quais mediadores são relevantes no ensino, considerando que é histórica e socialmente construído?

Como questões sociais, econômicas e políticas interferiram e interferem no sistema de ensino? Como questões étnicas, culturais, religiosas, de gênero intervêm no ato de

⁶ Expressão consagrada por Câmara Cascudo (1898-1986), historiador Norte-Riograndense.

ensinar? De que forma os agentes encarregados de ensinar modificam ou se apropriam da ação de ensinar?

Dessa forma, para a elaboração da *Coleção Histórias de Ensino* contamos com textos sobre agentes da ação de ensinar (e aprender) individuais: professores, leigos, e alunos, como, por exemplo, Graciliano Ramos que nos relata em forma magistral o início de sua aprendizagem (e ensino); sobre Memória institucional, ou seja, relatos sobre estabelecimentos de ensino que possibilitam reconstituir lugares de ensino; sobre agentes representantes de grupos, como por exemplo, da Igreja, do Estado que permitem acompanhar as ações governamentais na implementação de um sistema de ensino, quer público, quer particular.

Igualmente, nos interessa publicar sobre a Educação formal, informal e não-formal, onde o ato de ensinar se faz presente:

Considera-se que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio, podem-se demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal, como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a Educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida, ia os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (GOHN, 2008, p. 127).

No caso da *Coleção*, podemos utilizar a classificação: *Educação Escolar* – reporta-se a ação educativa na instituição escolar ou no sistema de educação; *Educação Não-*

escolar – refere-se às ações educativas extraescolares, podendo abranger a *Educação Informal* – a socialização do indivíduo; a *Educação Não-formal* – múltiplas experiências educativas organizadas a partir de grupos sociais específicos, não institucionalizadas mas sistemáticas; a *Educação Não-formal* institucionalizada – experiências educativas realizadas fora da escola porém a partir de alguma organização institucional. (STAMATTO; MENEZES; PAIVA, 2016, p. 14).

Para este volume (n. 2) da Coleção reunimos textos com ênfase nos agentes do ensino. Três capítulos são referentes a agentes coletivos, via ações governamentais e os demais apresentam agentes individuais: autores que contribuíram com suas ideias ou propostas para o ensino.

No primeiro capítulo, *Contribuições de Malba Tahan para a formação do professor de Matemática (1950 – 1970)*, Enne Karol Venancio de Sousa e Márcia Maria Alves de Assis apresentam algumas contribuições do professor Júlio César de Melo e Souza, mais conhecido por Malba Tahan para a formação de professores de matemática nos anos 1950 a 1970, época em que ainda eram raras no Brasil as discussões sobre o ensino e a formação de professores de matemática e que o referido autor se apresenta como um dos pioneiros na publicação de obras voltadas à educação Matemática. Reportam-se a algumas de suas obras que têm temática voltada para o ensino, a didática e a formação de professores de matemática.

Juliana da Rocha e Silva, no segundo capítulo *O ensino sob medida pensado por Luiz Antonio dos Santos Lima: a proposta de higienizar as mentes dos escolares para atingir a educação completa*, analisa o pensamento médico-edu-

cacional de Luiz Antonio dos Santos Lima (1890-1961) a partir da tese de doutoramento “Hygiene Mental e Educação”, de 1927. Aborda sua concepção de ensino sob medida e sua proposta de implantação da higiene mental nas instituições escolares brasileiras do início do século XX, salientando o contexto social em que o movimento higienista foi idealizado e como os poderes disciplinar e normalizador da época estavam imbuídos no pensamento do autor. A relevância deste estudo permite perceber uma proposta de ensino escolar que visava o desenvolvimento psíquico sadio de cada criança, produzindo o saneamento mental das novas gerações.

No terceiro capítulo *Antônio Fagundes, o mestre*, Maria Arisnete Câmara de Moraes e Janaina Silva de Moraes fazem uma reflexão acerca da participação do professor Antônio Fagundes na educação norte-rio-grandense que nasceu em 1896, em Canguaretama/RN, estudou em Natal e formou-se pela Escola Normal em 1915. Ocupou os cargos de Diretor da Escola Normal de Mossoró (1917-1930), Diretor da Escola Normal de Natal (1930-1937), Diretor Geral do Departamento de Educação do estado do Rio Grande do Norte (1938-1940), Presidente da Associação dos Professores do Rio Grande do Norte (1938-1939) e foi o primeiro ocupante da Cadeira 14 (Patrono Joaquim Fagundes) da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras. O professor Antônio Fagundes também utilizava os jornais para divulgar o pensamento educacional republicano e orientar a prática educativa dos professores primários. Justamente o texto tem como pano de fundo as ideias do professor Antônio Fagundes estudadas através das crônicas publicadas no jornal *A República* (1940), que, posteriormente,

foram reunidas sob o título *Educação e Ensino*, organizada pelo Departamento de Educação. Na análise desses escritos, compreendem os sentidos do que era ensinar; bem como, o ideário educacional, as tendências pedagógicas que nortearam a educação das crianças e a atuação dos professores da época.

No capítulo *Rainha do desporto: a eugenia como proposta de Renato Kehl para o ensino de Educação Física nas escolas da Paraíba (1920-1945)*, Azemar dos Santos Soares Júnior apresenta a educação sanitária pautada nos princípios normativos da eugenia. Segundo o estudo, era o que propunham os médicos sanitaristas para a matéria de Educação Física nas escolas da Paraíba nas primeiras décadas do vigésimo século. Assim, o texto teve por objetivo analisar os discursos médicos colocados em circulação na imprensa em defesa da *Eugenia Preventiva* como modelo para o ensino de Educação Física. Dentre as ações sugeridas, estavam a realização de concursos de eugenia para crianças, identificando desde o jardim de infância os corpos robustos, fortes, eugênicos. A *Eugenia Preventiva* assumiu a tarefa de realizar campanhas de profilaxia com o objetivo de fazer a população conhecer as ideias higiênicas, o combate a doenças, o controle do corpo e o combate aos vícios sociais. Em relação ao ensino, a atividade médica, deixava de ser meramente discursiva e passava para o campo da prática.

Em três capítulos os autores orientaram suas pesquisas para a ação do Estado no ensino. Assim, Gilson Lopes da Silva e Marlúcia Menezes de Paiva analisam em *Modernização do ensino na cidade de Assú durante a Primeira República: Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia* as propostas de modernização do ensino através do cotidiano do Grupo

Escolar Tenente Coronel José Correia, inaugurado na cidade de Assú/RN em 07 de setembro de 1911. Os grupos escolares foram criados na Primeira República apresentando inovações no ensino como sistema de seriação, projeto arquitetônico próprio, metodologia pautada no método intuitivo, profissionais com melhor formação, entre outros aspectos. Esse trabalho

No capítulo *O Ensino Profissional Norte-Rio-Grandense: mapeamento das ações estaduais (1908-1957)* Karla Katielle Oliveira da Silva e Olivia Morais de Medeiros Neta apresentam os resultados do mapeamento das ações estaduais referente ao ensino profissional, considerando o contexto social e histórico que foram criadas, no período de 1908-1857 no Rio Grande do Norte. O recorte temporal considerado pelas autoras foram marcados pelas reformas de ensino primário do RN implementadas pelos governos estaduais, os quais ocasionaram mudanças na organização da educação norte-rio-grandense, contexto em que se insere o objeto de estudo. O caminho metodológico adotado foi pautado na análise documental por meio do mapeamento dos decretos, das legislações e mensagens dos governadores, na perspectiva da abordagem qualitativa. O mapeamento realizado considerou ainda os seguintes aspectos: o recorte temporal, a quantidade de documentos e os índices de criação de Escolas Profissionais ou cursos. Os 492 (quatrocentos e noventa e dois) documentos analisados permitiram às autoras evidenciar que as estratégias do Estado do RN referentes ao ensino profissional foram através de iniciativas como: a criação de escolas, cursos e subvenções. Dentre as ações do Estado do RN foram identificadas as criações de instituições, cursos e subvenções,

para o ensino profissional. Observaram que geograficamente há concentração das escolas e cursos em Natal (RN).

Por fim, mas não menos importante, Sarah de Lima Mendes e Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes ao estudar *O surgimento do Ensino Infantil na capital do Rio Grande do Norte* compreendem que a História da Educação da Infância é marcada por relevantes diferenças sociais em nosso país, assumindo funções e objetivos diversos ao longo da história. Discutem o processo de implantação do Ensino Infantil em Natal no início do século XX, debruçando-se sobre as Mensagens Governamentais e a legislação educacional (Leis e Decretos). Os autores concluem que o Ensino Infantil no Grupo Escolar Modelo de Natal produzia uma cultura específica, formando hábitos e comportamentos civis.

Ressaltamos que ao organizarmos a *Coleção Histórias de Ensino* tivemos o cuidado em não cercear os autores que colaboram para a realização dos volumes, sendo, portanto, as ideias e informações contidas nos capítulos de responsabilidade autoral.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. **Livros de Devoção, Atos de Censura, Ensaio de História do Livro e da Leitura na América Portuguesa (1750-1821)**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2004.

ALVARÁ RÉGIO com força de Lei de 7 de Junho de 1755. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. Disponível em:** <http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>

Acesso em 17/08/2013

BARROS, João de. **Grammatica da lingua portuguesa** / [João de Barros]. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigiu[m], Typographum, 1540. Disponível em: <http://purl.pt/12148/6/res-5658-1-p_PDF/res-5658-1-p_PDF_24-C-R0150/res-5658-1-p_0000_capa-60v_t24-C-R0150.pdf>

Acesso em 7 de fev. 2017.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. Revista de Ciências da Educação – UNISAL – Americana/SP. re/2008, p.121-140.

HEBRARD, Jean. *La scolarisation des Savoirs Elémentaires à l'époque Moderne*. In: **Histoire de l'Éducation**, Paris: INRP, n. 38, pp.7-58, mai 1988.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação, da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

SILVA, Márcia Cabral da. **Uma história da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de; PAIVA, Marlúcia Menezes de. **Educação Escolar e Não-Escolar – Reflexões a Considerar**. In: MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de; PAIVA, Marlúcia Menezes de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **Práticas Educativas: Educação Escolar e Não Escolar**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 10-20.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. v. 1, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CONTRIBUIÇÕES DE MALBA TAHAN PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA (1950 – 1970)

Enne Karol Venancio de Sousa
Márcia Maria Alves de Assis

INTRODUÇÃO

As discussões sobre questões relacionadas à formação do professor de matemática como um educador ainda são muito recentes, especialmente no Brasil. Grande parte dos professores que atuam na escola básica, ainda se sujeita a serem meros executores de propostas elaboradas por especialistas em currículos, que não atuam em sala de aula e assim, vivem distantes e à margem dos contextos nos quais serão aplicados tais conteúdos. Diversas vezes há mais uma preocupação na transmissão do conteúdo pelos professores com a maior fidelidade possível ao currículo que lhes foi imposto do que com um ensino-aprendizagem significativo e eficaz. Isso acaba por limitar o conhecimento e impedir que os professores explorem com criatividade as questões relacionadas ao conteúdo estudado.

Dentre os educadores, o professor de matemática, é um dos mais afetados por essas questões. Ainda há uma necessidade de uma formação para professores de matemática que vá além do conteúdo a ser aprendido para ser

repassado, mas que viabilize uma efetiva formação contínua que rompa com a tradição pedagógica até então em vigor. Essa vem sendo a luta de muitos educadores que neste século dedicaram seu tempo e estudos em vista da melhoria do ensino de matemática, mesmo que o contexto em que estivessem inseridos em nada favorecesse essa empreitada.

As discussões sobre a formação do professor, nesse caso, o professor de matemática, ganharam maior ênfase no Brasil na década de 1990. Porém, a partir dos primeiros anos do século XX já se pode identificar o surgimento de um movimento a favor de uma Educação Matemática. É importante destacar que a partir dos anos 1930 Euclides Roxo, Malba Tahan, e outros educadores daquela geração aparecem no cenário nacional e levantam discussões sobre a problemática do ensino e da aprendizagem da matemática na educação brasileira.

Refletindo sobre essa questão, nossa intenção em discutir a formação do professor de matemática, nos leva aos anos 1950 a 1970, em que algumas discussões e ações já se apresentavam no Brasil com o trabalho do professor Júlio César de Melo e Souza, mais conhecido por Malba Tahan.

Tal período foi escolhido pela quantidade de publicações do autor em obras mais voltadas para o ensino de matemática, entre elas, *A Didática da Matemática*, *Antologia da Matemática*, *Matemática Recreativa*, *A lógica Matemática*, *O Mundo Precisa de Ti professor*, *Páginas do Bom Professor* e *Roteiro do Bom Professor*. Também, por ser um período em que Malba Tahan ministrou pelo Brasil diversos cursos de formação de professores e contribuiu de maneira efetiva

assinando junto com os professores Manoel Jairo Bezerra e Ceres Marques de Moraes materiais didáticos do MEC.

MALBA TAHAN NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Malba Tahan é, na verdade, um pseudônimo de Júlio César de Mello e Souza, nascido em 06 de maio de 1895 na cidade do Rio de Janeiro. Malba Tahan é filho de uma família de educadores e teve oito irmãos. Passou a infância morando com os pais na cidade de Queluz e desde criança mostrava interesse pela Matemática. “Toda a obra de Julinho, o menino de Queluz, foi edificada desde sua infância, já na escolinha de sua mãe, revelando-se um ótimo contador de histórias”, como afirma Vello (2006).

Estudou em escolas conhecidas pela excelência no ensino, colégios Militar e Pedro II ambos no Rio de Janeiro, onde cursou o ensino fundamental e médio respectivamente. Em seguida, estudou na Escola Normal onde se formou professor e, ainda, na Escola Nacional de Engenharia onde se tornou engenheiro. Como professor lecionou em muitas escolas, entre elas escolas que estudou como o Colégio Pedro II e Escola Normal.

Atuando em tempos onde seria difícil se pensar em Educação Matemática no Brasil, revelou-se um dos pioneiros da etnopedagogia. Malba Tahan, hoje, pode ser considerado um dos primeiros etnomatemáticos, uma vez que na sua obra *Antologia da Matemática* traz um artigo sobre ciência indígena, que aborda temas do que são hoje objeto de estudo dessa tendência da educação matemática conhecida como etnomatemática.

Malba Tahan tem muitos trabalhos publicados, considerando também suas obras literárias. Algumas de suas obras foram temas de estudo de pesquisadores. Oliveira, 2007, afirma que,

Ao analisar, no acervo do Instituto Malba Tahan (IMB), as atividades docentes de Júlio César de Mello e Souza, na década de 1940 percebi que sua “agenda” era repleta de conferências, noites árabes, aulas, projetos educacionais arrojados e atividades sociais em geral, tais como: lançamentos de livros, encontros em entidades sociais (Lions, Rotary e outros), visitas a institutos de portadores do mal de Hansen – recriar cada momento belo vivido e ir mais! (OLIVEIRA, 2007, p. 42).

Sua obra de maior destaque é *O Homem que Calculava*, publicado na década de 1920 sua primeira edição e a 25ª em 1975. Somente em 1983 saiu a publicação da 26ª edição desta obra que “coincide com um período em que educadores matemáticos de todo o país, interessados em discutir, em um momento de retorno à democracia, questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem da Matemática e a ele agregar alternativas que possibilitassem apresentá-la de maneira mais significativa.” (SIQUEIRA FILHO, 2013, p. 34). Trouxe grandes contribuições para o ensino da Matemática,

apresentando suas propostas inovadoras e mostrando uma grande inquietação com o ensino vigente da época. Ele usava de palestras, do conteúdo de seus livros e até mesmo de ironias contra os “algebristas” e ousava em suas atitudes de educador, para proclamar o que julgava sensato para a educação. (OLIVEIRA, 2007, p. 29).

Júlio César exerceu os cargos de catedrático na Escola Nacional de Belas Artes, catedrático na Faculdade Nacional de Arquitetura e catedrático no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ex-Escola Normal do R.J.). Ocupou a cadeira 8 da Academia Pernambucana de Letras, hoje também empresta o nome a uma escola no Rio de Janeiro, estado que instituiu o dia 06 de maio, como o dia do matemático, em sua homenagem.

Faleceu em plena atividade no ano de 1974 em Recife onde estava para uma conferência sobre a Arte de Ler e Contar Estórias que é título de um de seus livros. Mantinha na época uma coluna diária no Jornal Última Hora.

As revistas Nova Escola - maio de 2005 (Editora Abril), Revista Educação - nº 95/ março de 2005 (Editora Segmento) e a Educação Matemática em Revista - nº 16/2004 (publicada pela SBEM) trouxeram interessantes reportagens sobre Malba Tahan. Algumas de suas obras tiveram destaque e nos tempos atuais têm sido reeditadas.

Malba Tahan se constituiu não só um literário conhecido nacionalmente, mas um educador, preocupado em mudar a situação dos professores, em vista de trazer melhorias ao ensino de matemática como um todo no nosso país.

O contexto do ensino de matemática na época era marcado pelo rigor e pelo formalismo, cresciam os avanços computacionais, ganhavam destaque no cenário mundial as engenharias e não era comum se pensar num ensino mais voltado para a formação de professores ou no que chamamos hoje, educação matemática. Não obstante as resistências ao novo, Malba Tahan se destacou publicando obras como *A Didática da Matemática*, *O Mundo*

Precisa de Ti professor, Páginas do Bom Professor e Roteiro do Bom Professor. No ano de 1947, Malba Tahan, lançou a revista *Al Karismii*, considerada por muitos pesquisadores como a primeira revista de educação matemática no Brasil.

Dentre as obras citadas o livro *A Didática da Matemática* é a que nos chama mais atenção, tanto por conter ideias não só de Malba Tahan, mas também de outros autores que escreviam para o MEC, quanto pelo seu objetivo principal que era o de trazer ideias simples de como e porque ensinar matemática, como destaca Antônio José Lopes (Bigode), justificando sua admiração por essa obra:

Entretanto, quero dizer que, diferentemente da maioria dos fãs de Malba Tahan, não fui fisgado pelo Malba Tahan do livro “O Homem que Calculava”. Fui atraído pelo livro “Didática da Matemática”, livro no qual apresenta suas ideias sobre como e porque ensinar matemática. Com o tempo vim a descobrir que muitas das ideias deste livro não eram exclusivas de Malba Tahan, mas sim de um grupo que escrevia apostilas de didática da matemática para o MEC no final dos anos 1950, os materiais didáticos do MEC sobre Matemática eram assinados pela professora Ceres Marques de Moraes, por Júlio César de Mello e Souza (o Malba Tahan) e por Manoel Jairo Bezerra. Partes do livro *Didática da Matemática* já haviam sido publicadas em outras obras de Malba Tahan como “*Páginas do Bom Professor*”; os dois volumes da sua didática parecem ter sido escritos como uma sistematização de um conjunto de ideias e escritos dispersos em vários artigos e obras. (LOPES, 2012, p. 3)

Sobre a referida obra destacamos ainda, a afirmação de Valdemar Vello:

Em “Didática da Matemática”, encontramos orientações detalhadas de como implantar nas escolas os Laboratórios de Matemática, sabidamente indispensáveis à boa formação nessa ciência de múltiplas aplicações em nossa vida. Julinho de Mello e Souza descobre o poder da matemática nas atividades lúdicas, nos jogos infantis, nas brincadeiras, nas lendas... (VELLO, 2006, p. 2).

Diante dessas afirmações podemos concordar que Malba Tahan buscou sintetizar ideias de como favorecer o ensino aprendizagem em matemática, fazendo da aula um local rico de interações e de aprendizagem prazerosa e significativa. Outro fator de importância da obra *Didática da Matemática* foi o combate ao algebrismo. Malba Tahan combatia o ensino como era feito na sua época, visto que para ele, o mesmo tinha como função somente complicar a matemática, afastando-a da realidade, tornando o ensino menos eficaz.

CONTRIBUIÇÃO DE MALBA TAHAN EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de tratarmos especificamente das contribuições de Malba Tahan faremos uma breve retrospectiva histórica com alguns acontecimentos que foram fazendo diferença no desenvolvimento de uma nova formação para o professor de matemática.

No ano de 1955 houve a organização do primeiro Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, realizado

no estado da Bahia e idealizado pela professora Martha de Souza Dantas. Na mesma década, em 1959, foi realizada em Royaumont em Asnières-sur-Oise, França uma Conferência Internacional, promovida pela OECE (Organização Européia de Cooperação Econômica) que consistiu na busca de uma melhor qualificação educacional dos pesquisadores e professores dos mais de vinte países participantes, ali foram estabelecidas propostas de mudanças para o ensino de matemática, especialmente a nível médio, o que veio a se tornar em pouco tempo o Movimento da Matemática Moderna.

Assim, na década de 1960, o Movimento da Matemática Moderna ganha destaque no qual, citamos a figura do professor Oswaldo Sangiorgi como grande batalhador dessa causa. No final dos anos 1970 o professor Ubiratan D'ambrosio aparece como mais um educador matemático preocupado com as questões do ensino, enfatizando a dimensão social e cultural do conhecimento matemático e, assim, a Educação Matemática brasileira foi ganhando espaço no cenário internacional contribuindo para a aquisição de uma identidade como área do conhecimento, após grandes lutas.

Nos anos 1980, surgiram diversos educadores preocupados em explorar também o papel da história da matemática como recurso didático, entre eles, destacamos o professor John A. Fossa que com suas publicações e orientações contribuiu de maneira significativa para a expansão e valorização da educação matemática no Brasil, especialmente no Nordeste.

Em 1987, houve a organização do Primeiro Encontro Nacional de Educação Matemática e a fundação da

Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) que hoje de maneira concreta contribui com a organização de eventos e publicações das mais diversas contribuições à educação matemática.

Na década de 1990 com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para a Educação Básica, a formação continuada do professor se tornou uma necessidade para capacitá-lo a atender uma nova concepção de trabalhar os conteúdos de matemática em nossas escolas. Muitas competências passam a ser exigidas do professor de matemática, dentre elas a de considerar o conhecimento prévio do seu aluno, a de abordar o ensino de forma interdisciplinar, e a de conhecer e encaminhar o ensino de forma a atender as tendências educacionais para o ensino da matemática: o recurso aos jogos, a história da matemática, a resolução de problemas, a modelagem matemática, as tecnologias entre outras.

Neste sentido, antes aos anos 1990 dificilmente poderia se pensar a formação do professor de matemática que fugisse da concepção de meros seguidores de programas voltados para a transmissão do conhecimento, já constituídos pelos especialistas da área.

Malba Tahan tinha uma grande preocupação com a formação de professores, e diferente de muitos pesquisadores e escritores que orientam formas de ensino, mas não estão em sala de aula. O autor se destacava por percorrer o Brasil ministrando cursos de formação para professores. Havia nele como que uma necessidade de estar próximo aos professores e discutir aspectos do ensino que eram enfatizados nos livros didáticos da época.

Liliane Guitierre destaca um desses cursos de formação em sua tese:

No Jornal *A República* 75, de 08 de abril de 1958, na página 6, estava a informação de que o Professor Mello e Souza “levou” ao Auditório da Escola Normal de Natal um “crescido número de pessoas” e que quem foi à Escola Normal “não se decepcionou”. Numa reportagem do Jornal *A República*, de 31 de janeiro de 1959, cuja manchete era: *elevação do nível educacional do Estado: uma das diretrizes da atual administração*, constava que Malba Tahan também ministrou aulas na Escola Doméstica de Natal, durante um curso voltado às reformas do Ensino Primário e Normal. (GUTIERRE, 2008, p. 172-173).

O Jornal *A República*, de Natal, destacou a visita do professor Malba Tahan com uma reportagem, apresentado a seguir.

Figura 1: Reportagem do Jornal *A República* sobre Malba Tahan



Fonte: Jornal *A República* – Instituto Histórico e Geográfico do RN

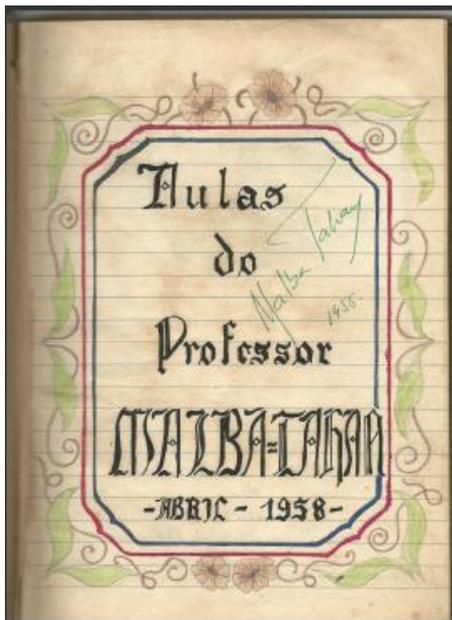
É notória a contribuição de Malba Tahan para a formação de professores, em especial, nessa sua atitude de ir ao encontro desses através de cursos, conferências e palestras com propostas inovadoras, bem como, sua inquietação quanto à forma de ensinar na época em questão, afirma Oliveira (2007).

Malba Tahan também participou de cursos de formação de professores na modalidade a distância pelo rádio, foi o caso do projeto Universidade do Ar¹ transmitido pela rádio Nacional no estado do Rio de Janeiro na década de 1940, em que teve como “um dos colaboradores que ministrava aulas de Matemática foi o professor Júlio Cesar de Mello e Souza (Malba Tahan). Porém, o projeto não era exclusivo para professores de Matemática”. (ASSIS, 2011, p. 38)

Uma forte característica de seus cursos, palestras ou aulas para professores era que sempre começava enfatizando a importância da Matemática, os conceitos envolvidos nas questões e o uso de um caderno que deveria ser sempre decorado, contendo frases motivadoras e muita organização. Para ilustrar essa recomendação do professor Malba Tahan apresentamos a seguir fragmentos de um caderno de uma aluna da Escola Normal de Natal, em curso ministrado por este professor em 1958, citado anteriormente por Gutierre.

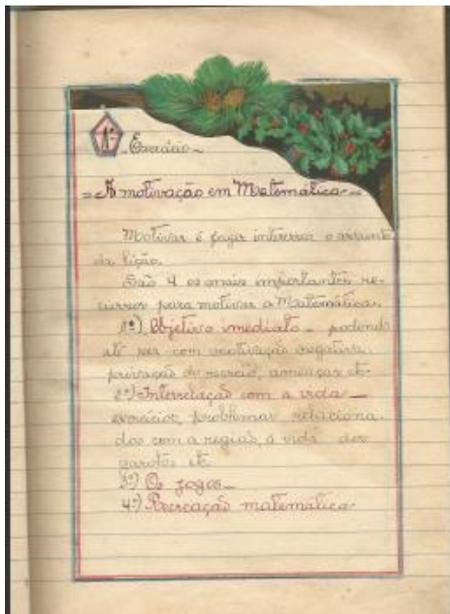
¹ O projeto “Universidade do Ar” tinha como finalidade levar orientações metodológicas para professores de todo o país para a melhoria de sua prática docente, dentro dos princípios da legislação vigente e das mais modernas técnicas pedagógicas. (ASSIS, 2011, p. 37)

Figura 2: Caderno de uma aluna participante do curso de Malba Tahan em Natal em 1958



Fonte: Acervo do Instituto de Educação Superior
Presidente Kennedy - IFESP

Figura 3: Caderno de uma aluna participante do curso de Malba Tahan em Natal em 1958



Fonte: Acervo do Instituto de Educação Superior
Presidente Kennedy - IFESP

Sobre as orientações didáticas do curso, contidas no referido caderno, Márcia Assis 2016, afirma que:

O caderno apresenta questões relacionadas ao ensino, citações, observações ao estímulo do ato de ensinar, metodologia de ensino, atividades com uso de jogos e outras. Ao apresentar como motivação para o ensino da matemática foram sugeridos quatro recursos, os quais o professor considerava mais importantes, quais sejam: objetivo imediato, a interrelação com a vida, os jogos e a recreação matemática. Sobre a 'interrelação com a vida', o

professor sugeria o desenvolvimento de exercícios e problemas relacionados com a região e a vida dos alunos. Essa orientação se constituía como avanço, pois, os livros didáticos da época não tinham a preocupação em fazer essa interrelação. Sobre o jogo, coube algumas orientações didáticas do seu uso e teorização sobre o uso do jogo no universo infantil, público alvo do professor primário. Convém lembrar que o curso foi ministrado para alunos da Escola Normal de Natal, cuja finalidade era o ensino primário. (ASSIS, 2016, p. 192)

Neste mesmo ano 1958 Malba Tahan havia oferecido curso para professores no estado de São Paulo, conforme afirma Lorenzato, 1995, suas aulas eram estimulantes e ele era um precursor em trabalhar com métodos e recursos didáticos ainda não praticados por professores da época.

Para sua primeira aula, Malba Tahan escolheu o estudo dos “métodos obsoletos” de ensino, comparativamente aos “métodos progressistas”, e para surpresa geral, ouvimos o mestre recomendar que, em nossas salas de aula, nos utilizássemos de laboratório de ensino de Matemática, de jogos Matemáticos, de redescoberta, do raciocínio heurístico, de resolução de problemas, de histórias da Matemática e de aplicações da Matemática. Embora muitos desses assuntos, hoje, estejam relativamente divulgados entre nós, professores, em 1958, falar sobre eles no interior de S. Paulo era tarefa apenas para um precursor. (LORENZATO, 1995, p. 95).

Como afirma Rafael Barbosa:

Seus princípios, tão diferentes no modo de dar aula, são bem simples e o próprio Malba se encarregou de enunciá-los no livro Antologia da Matemática: "Deve-se ensinar bem o fácil, o que é básico e fundamental; insistir nas

noções conceituais importantes; obrigar o estudante a ser correto na linguagem, seguro e preciso em seus cálculos, impecável em seus raciocínios". Tudo que possa cheirar a chatice e obscuridade deve ser evitado ao máximo. (BARBOSA, 2009, p. 15).

De fato como afirmam alguns pesquisadores sobre o pensamento do autor e o próprio Malba Tahan em algumas de suas obras, como também era enfatizado em seus cursos, que seria necessário encontrar uma forma mais simples de ensinar matemática partindo de situações mais reais até chegar a abstração, não esquecendo de abordar os conceitos matemáticos e estimular o raciocínio do aluno. Porém, seria necessário também reduzir o caráter algebrista presente exageradamente nos livros didáticos e no ensino de matemática da época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção neste texto foi a de mostrar um pouco as contribuições de Malba Tahan para a formação de professores de matemática. Porém, não seria possível falar sobre essas contribuições para o ensino de matemática, de seus métodos utilizados e da formação de professores de matemática sem falar sobre a obra de Malba Tahan e da sua relação com a didática da matemática. Aqui não seria possível nos alongarmos nas discussões e nas descrições das muitas intervenções de Malba Tahan como professor, escritor e pesquisador da Educação Matemática. Por isso, optamos por fazer sucintas referências a algumas obras relacionadas ao saber e a prática do ensino

da matemática e algumas participações deste mestre em cursos de formação de professores.

Ressaltamos aqui que Malba Tahan, não escreveu apenas obras voltadas para a Educação Matemática, ele foi um grande escritor da literatura infantil brasileira, mas no campo da matemática sua principal obra, com mais de vinte edições foi *O homem que calculava*. Nesta, ele traz uma gama de problemas e curiosidades matemáticas que se tornaram instrumentos didáticos para o ensino da matemática e têm atraído muitos professores e pesquisadores para mergulhar no universo desta obra.

A obra de Malba Tahan e seus cursos tiveram como período de constituição o início do século XX até a década de 1970, quando ele veio a falecer, momento, em que ainda não tínhamos consolidado a Educação Matemática como campo de pesquisa e as discussões sobre a problemática do ensino e da aprendizagem da matemática ainda não eram tão difundidas. Podemos concluir que suas contribuições foram de fundamental importância para a formação do professor de matemática e para o ensino de matemática em geral.

REFERÊNCIAS

A REPÚBLICA. Jornal A República de 8 de abril de 1958, p. 6. Natal, 1958.

ASSIS, Márcia Maria Alves de. **Ensino de matemática pelo rádio (1950 - 1970):** uma história falada de um documentário didático: Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

_____. **MATEMÁTICAS ELEMENTARES NA ESCOLA NORMAL DE NATAL** - Legislações, Programas de Ensino, Materiais Didáticos

(1908-1970). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BARBOSA, Rafael Elia Paixão Lourenço. **Malba Tahan**: Um ator na cena da Escola. O Lince, Aparecida, p. 15 - 16, 25 fev. 2009.

GUTIERRE, Liliane dos Santos. **O Ensino de Matemática no Rio Grande do Norte**: trajetória de uma modernização (1950-1980). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

LOPES, Antônio José. Dia da Matemática e a obra didática de Malba Tahan, para além do homem que calculava. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)**: Boletim nº 13. Brasília, 2012.

LORENZATO, Sérgio. Um reencontro com Malba Tahan. In: *Zetetiké/Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática* – Ano 3 - n. 4, Campinas, 1995.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. **A sombra do arco-íris**: um estudo histórico/mitológico do discurso pedagógico de Malba Tahan. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves. **Ali Iezid Izz-Edim Ibn Salim Hank Ma**

Iba Tahan: Episódios do nascimento e manutenção de um autor-personagem. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

VELLO, Valdemar. A incalculável herança d'O homem que calculava - Júlio César Malba Tahan de Mello e Souza. **Simpósio Malba Tahan**. Queluz, 2006.

ENSINO SOB MEDIDA PENSADO POR LUIZ ANTONIO DOS SANTOS LIMA: A PROPOSTA DE HIGIENIZAR AS MENTES DOS ESCOLARES PARA ATINGIR A EDUCAÇÃO COMPLETA

Juliana da Rocha e Silva

INTRODUÇÃO

Luiz Antonio Ferreira Souto dos Santos Lima¹ (1890-1961) foi um pensador potiguar que, formado nas áreas da

¹ Luiz Antonio Ferreira Souto dos Santos Lima nasceu em Assú/RN, no ano de 1890. Formado professor, em 1910, pela Escola Normal de Natal, lecionou no Grupo Escolar Augusto Severo, no Atheneu norte-rio-grandense, como também na escola onde se formou. A militância em prol do ensino permitiu que Luiz Antonio fosse um dos fundadores da Associação de Professores do Rio Grande do Norte, a qual também presidiu. Em 1919, já farmacêutico, tornou-se diretor da Escola de Farmácia de Natal. Em 1921, decidiu estudar medicina no Rio de Janeiro, momento em que entrou em contato com os ideais de higiene mental; concluiu o curso em 1926. No ano seguinte, defendeu a sua tese de doutoramento, “Higiene Mental e Educação”, na qual aliou os conhecimentos obtidos nas áreas da Educação e da Medicina com vista à higienização das mentes das crianças em idade escolar do Rio Grande do Norte. Ademais, preocupado com a situação dos cancerosos, dedicou-se à oncologia e cria a Liga norte-rio-grandense Contra o Câncer. Foi Luiz Antonio o fundador e o pioneiro da radioterapia profunda no estado – fato esse que o torna mais conhecido no âmbito da Medicina. Trabalhou também como chefe dos

Educação e da Medicina, assumiu cargos profissionais de referência na cidade do Natal. Tendo sido professor, médico, farmacêutico, fundador e diretor de hospital, como também membro de agremiações (tais como o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e a Academia Potiguar de Letras), pôde pertencer a uma intelectualidade que tinha como foco a prevenção e a cura de doenças.

O pensador estava inserido num momento histórico que o fez perceber os problemas sociais enfrentados pelas cidades brasileiras (em especial, pela capital do seu estado) como sendo diretamente relacionados à higiene. Por isso, aliando as áreas da sua formação, pensou um discurso médico-educacional que possibilitasse à nação seguir as demandas de um país republicano. Então, em 1927, publica “*Hygiene Mental e Educação*”, sua tese de doutoramento, na qual enfatiza a necessidade de ser aplicado o *ensino sob medida* nas instituições escolares de educação primária brasileiras. Sendo que a medida pensada por ele para o ensino escolar estaria vinculada às anormalidades mentais e comportamentais apresentadas por cada criança.

serviços clínicos dos pacientes indigentes no Hospital de Caridade Juvino Barreto (atual Hospital Universitário Onofre Lopes), dirigido por Januário Cicco. Ao seu currículo, juntam-se também os cargos de diretor do Departamento de Educação e do Hospital Evandro Chagas, de sócio-fundador da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio Grande do Norte e de membro da Loja Maçônica da Sociedade Filhos da Fé, da Academia Potiguar de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (CARDOSO, 2000; CASCUDO, 1998; COSTA, 2011; SILVA, 2013)

Diante do exposto, o presente artigo² tem por objetivo analisar o pensamento educacional de Luiz Antonio dos Santos Lima, atendo-nos às medidas de higiene mental por ele propostas para a implementação do *ensino sob medida* nas escolas brasileiras no início do século XX. Buscamos, com isso, compreender como os poderes disciplinar e normalizador da época estavam imbuídos no seu pensamento e como eram manipulados pela intelectualidade para a formação de mentes sadias e adaptadas para o progresso do Brasil de outrora.

As fontes aqui analisadas nos possibilitaram investigar o ideário do movimento higienista – principalmente naquilo que se refere à Higiene Mental –, a sua importância para o discurso médico-educacional de Luiz Antonio dos Santos Lima e as medidas de higienização das mentes, citadas pelo potiguar na tese de doutoramento. Dessa forma, pretendemos resgatar a pessoa que Luiz Antonio foi, o ideário pedagógico que postulou e como contribuiu para a História da Educação Brasileira, especificamente para a historiografia educacional norte-rio-grandense, apresentando a proposta da medida certa para o ensino escolar que ele elaborou.

Para isso, necessitamos de um recorte temporal que englobasse o período em que as práticas de higienização física e mental da população foram tidas como medida

² Esse artigo é fruto da pesquisa realizada para a elaboração da dissertação de mestrado intitulada “A concepção de *ensino sob medida* na obra 'Higiene Mental e Educação' (1927), de Luiz Antonio dos Santos Lima”, sob orientação do professor Dr. Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes. E, parte desses resultados foi publicado na Revista Brasileira de História da Educação (SILVA; MENEZES, 2016).

política emergente. Assim, delimitamos o contexto histórico do final do século XIX e início do século XX como recorte de análise.

Temos ciência de que o tema do movimento higienista e as pessoas que dele fizeram parte têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento (Antropologia, Psiquiatria, Medicina, História, etc.); o mesmo acontecendo com o movimento a favor da higiene mental. No entanto, acreditamos que ainda são incipientes as pesquisas sobre o pensamento de Luiz Antonio dos Santos Lima. Isso porque os trabalhos divulgados sobre o autor³ ainda apresentam um aspecto mais biográfico do que de análise de discurso.

Não tendo sido esgotada, portanto, a necessidade de estudo e de divulgação do ideal sanitarista proposto pelo pensador, julgamos pertinente apresentar Luiz Antonio dos Santos Lima à sociedade brasileira como o médico e educador potiguar que contribuiu para a disseminação do discurso de higienização das mentes no Brasil.

Assim, fazendo uso da análise do discurso da sua tese de doutoramento, percebemos a obra de Luiz Antonio como um veículo que ratifica a preocupação no sentido do cuidar, construir e proteger a nação brasileira dos noventa e dos distúrbios mentais, que seriam entraves ao progresso social e econômico do país. Nessa medida, oferecemos uma contribuição no intuito de ampliar a reflexão a respeito do movimento pró-higiene mental e de compreender o período de mudanças sociais em que vivia o país,

³ Destacamos os trabalhos de Karoline Louise da Costa e Maria Arisnete C. de Moraes (2011; 2013).

bem como o espaço que ocuparam as medidas de higienização das mentes nesse ambiente marcado pela crise social.

A TESE DE DOUTORAMENTO E O FOCO NA EDUCAÇÃO COMPLETA

O início da era republicana representou um período importante para a urbanização e industrialização do Brasil⁴ (SANTOS, 2010). As transformações econômicas, políticas e industriais fizeram com que as cidades brasileiras crescessem; o aumento da população urbana acarretou um crescimento populacional desordenado⁵, que, atrelado à falta de estrutura física das cidades, propiciou condições de vida insalubres nas cidades brasileiras (SCOTT, 2012).

Aliadas ao aumento do número de habitantes nas cidades, a falta de saneamento e as condições precárias de higiene “agravaram ainda mais os problemas da cidade suja, doente, acanhada, espremida e desprovida, exigindo soluções a curto prazo” (LIMA, T., 1996, p. 81).

⁴ As mudanças no regime trabalhista, advindas com a abolição da escravidão, em 1888, permitiram que o capital que era destinado à compra de escravos fosse agora investido no setor industrial – o que otimizou a produção de navios a vapor, a construção de estradas de ferro, a instalação de telégrafos e a abertura de bancos. O processo de industrialização e o aumento da produtividade fizeram com que o Brasil acumulasse capitais e incentivasse o consumo de bens e serviços, estimulando novos investimentos e inovações técnicas.

⁵ Sodré (1976) explica que havia no Brasil, entre os anos de 1890 e 1900, 17 milhões de habitantes; número que aumentou, em 1920, para 30 milhões.

Segundo Santos (2010), estima-se que grande parte da população brasileira do início do século XX vivia em cortiços, tipo de moradia predominante nas cidades que abrigava uma considerável quantidade de pessoas por unidade. Com isso, “as pestes e epidemias se alastravam, beneficiadas pela ausência de condições mínimas de salubridade e saneamento” (SANTOS, 2010, p. 212).

O progresso e a modernização, exigidos pela nova ordem social, eram incompatíveis com as epidemias, que dizimavam milhares de pessoas, com as ruas imundas e com os corpos sujos e doentes da população. Era preciso transformar o país doente em país sadio, limpo e ordenado – requisito fundamental para a implantação e consolidação de uma sociedade “moderna”, equivalente econômica e culturalmente aos países desenvolvidos.

O pensamento da intelectualidade do início do século XX via no brasileiro a causa do atraso e da incivilidade do país: seu corpo sujo e doente era um entrave ao desenvolvimento e ao progresso da nação. O corpo doente que tinha era considerado como a origem de diversas mazelas sociais: criminalidade, pobreza, ignorância, vícios, problemas hereditários, entre outros. Por isso, na tentativa de levar o país ao progresso e deixá-lo livre dos atrasos sociais, a intelectualidade brasileira, imbuída do espírito nacionalista e ufanista, pensou em medidas e apontou soluções para o caos social em que o Brasil se encontrava (DUMAS, 1996).

Foi esse contexto que permitiu à Medicina despontar como campo disciplinar capaz tanto de curar as doenças físicas quanto de preveni-las; e os médicos, por acreditarem na ciência como o único conhecimento válido para tal

feito, seriam os encarregados de fortalecer as capacidades produtivas de cada indivíduo, em vista do desenvolvimento da nação brasileira. Assim, para a intelectualidade médica, o cerne da solução para o Brasil doente e atrasado estaria na inspeção higiênica dos corpos, casas e espaços públicos, já que contribuiria para a erradicação das mazelas de caráter físico.

Havia, também, a ênfase na necessidade da ampla reformulação dos costumes da população, visto que o pensamento de renovação do período tinha a moralidade, a conduta, os bons costumes e as doenças psíquicas como problemas de higiene, fazendo delas alvos de intervenção médica. Isso porque associadas à desordem, ao crime, ao alcoolismo, à preguiça, à falta de inteligência, entre outros empecilhos ao desenvolvimento do país, as doenças mentais preocupavam as autoridades da época e se tornavam alvo de pesquisas e classificações pelos higienistas, que buscavam suas causas, sintomas e tratamentos (BOARINI, 2000; 2007).

Diante disso, a ciência médica invadiu as diversas instituições sociais (manicômios, cemitérios, hospitais, escolas, famílias, etc.); e os mais recentes estudos sobre a higiene do corpo e da mente eram publicados como teses de doutoramento nas Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro – aquelas as quais se constituíam como requisitos para a formatura em Medicina. Os médicos ali recém-formados defendiam em seus trabalhos de final de curso um “discurso voltado para a vida social, especialmente para a normalização da vida em família desejada pela ordem médica” (GONDRA, 2004, p. 50). Assim, ainda segundo Gondra (2004), temáticas envolvendo o cuidado

com o corpo, os variados tipos de doenças físicas, a alienação mental e a importância da higiene na vida das pessoas eram as mais recorrentes nas teses de doutoramento publicadas.

O potiguar Luiz Antonio dos Santos Lima enquadrava-se no grupo dos profissionais da saúde que, tendo a sua tese de doutoramento publicada em 1927, debruçou-se sobre os riscos da alienação mental e sobre a importância das medidas de higienização das mentes dos indivíduos. Para ele,

O intuito exclusivo da higiene mental é de proteger e melhorar o psiquismo do homem; é um ensaio para se estabelecer as bases racionais e científicas do seu funcionamento, para dar orientação, que constitui a profilaxia das psicopatias no indivíduo normal, no predisposto e no anormal, para melhorar o mais possível as engrenagens diversas das funções mentais; procurar contribuir largamente para a felicidade duradoura dos indivíduos e da sociedade, pelo que constitui uma das partes da higiene social. (LIMA, L., 1927, p. 9).

E mais, segundo o pensador, um dos meios mais eficazes de se fazer a profilaxia mental dos indivíduos consistia em agir sobre as crianças no ambiente da instituição escolar. Isso porque,

Provindo do ambiente doméstico, onde exerce dominação, às vezes despótica, atenta a má compreensão que têm os pais de sua missão, a criança entra na escola aos 7 anos e encontra um meio de igualdade perfeita, sob a égide esclarecida de um mestre, que precisa ser um modelo vivo de equilíbrio físico e mental (LIMA, L., 1927, p. 25).

Nesse sentido, o autor salientou que à instituição escolar deve ser dado um aspecto disciplinar e sancionador, cujo centro de gravidade fizesse da educação o núcleo mediador da vida em sociedade. Na escola, novos modelos de comportamento deveriam ser conformados a partir dos modelos formativos da higiene, uma vez que

Os bons conselhos quer de moral, quer de Higiene, são muito aproveitáveis neste período [da infância] e assim como os maus processos pedagógicos podem influenciar na gênese da degeneração mental, assim também a boa orientação impressa à educação de uma criança pode salvaguardá-la do desequilíbrio psíquico. (LIMA, L., 1927, p. 25).

A escola do início do século XX, portanto,

[...] deveria ser ordenada pelos princípios, métodos e prescrições da higiene, de modo a poder formar sujeitos fortes, saudáveis, inteligentes e moralizados que, com essas características, alicerçariam a nação, constituindo-se em base segura para um futuro idealizado como grandioso. (GONDRA, 2002, p. 119).

Essa instituição social seria, pois, a responsável por operar individualizações disciplinares e engendrar novas subjetividades nas crianças, contribuindo para a constituição da sociedade. Tal como salienta Foucault (1995), cabe à escola o controle do tempo, da moralidade, das atividades, dos modos de ser, dos corpos, etc.

O médico e educador ainda ressaltou a preocupação no sentido do controle também do espaço: especificamente em relação à importância da distribuição do espaço dos

escolares conforme os níveis mentais. Segundo ele, a divisão dos escolares não deveria ser feita de forma aleatória: o ensino deveria ser ministrado de acordo com a evolução psíquica de cada um e as classes deveriam ser determinadas de acordo com orientações dos médicos e não conforme o caráter falível da idade.

Esse controle escolar é tido em Luiz Antonio dos Santos Lima como a medida para o alcance da *educação completa* das crianças, na qual as inteligências, os comportamentos e os corpos seriam trabalhados individualmente. Para isso, o autor potiguar propôs que o comportamento de cada escolar fosse alvo de observação e análise de modo a cada criança ter um dossiê objetivo sobre sua infância através dos preenchimentos das fichas escolares.

Trazendo medidas de higienização para a prática educativa, a tese de doutoramento de Luiz Antonio defendia a intervenção, amparada pela equipe médica, nas mentes infantis a fim de que os maus hábitos verificados nas crianças pudessem ser modificados e corrigidos. O controle presente em seu discurso higienista correspondia à correção dos desvios gerais que já assolavam a mente dos escolares e que contribuíam para a desarmonia, indolência, desatenção e ignorância dos futuros cidadãos, além da vigilância constante – por parte dos médicos, professores e diretores escolares – para a prevenção das doenças mentais.

O discurso médico-científico do nosso potiguar manifestava a preocupação com o estado sã dos indivíduos, pois além de ser imprescindível cuidar da saúde para que as mazelas não apontassem, somente com uma população livre das doenças da mente é que seria possível ao Brasil

alcançar o patamar do desenvolvimento e da civilidade. Seu discurso médico-educacional propôs uma aliança entre saúde mental e educação que permitisse utilizar a cientificidade do saber da Medicina no âmbito da instituição escolar, de forma a controlar os modos de viver das crianças, moldando seus comportamentos, gestos e, até mesmo, pensamentos.

Assim, Luiz Antonio entendia que o fim essencial da educação escolar deveria ser o desenvolvimento completo da individualidade, isto é, o melhor rendimento físico, intelectual e moral da criança (LIMA, L., 1927). A finalidade da sua proposta educacional consistia em atingir a *educação completa* das crianças a partir da educação dos seus aspectos físicos, morais e intelectuais.

As ideias presentes na sua “Hygiene Mental e Educação” se mostram intrinsecamente relacionadas aos anseios da intelectualidade médica e educacional e ao perfil do brasileiro a ser alcançado a partir da prática pedagógica higienista. Isso porque educar o corpo físico, além de atentar para o cuidado com a mente e a moral dos infantes, em total conformidade com os padrões de higiene, representava os fins da educação do início do século XX.

Segundo o médico e educador potiguar, a necessidade de alcançar a *educação completa* das crianças e jovens justifica a ênfase dada à importância de se aplicar o *ensino sob medida* nas instituições escolares. Esses conceitos encontrados em “Hygiene Mental e Educação”, adaptados para aquele momento histórico, ajudam-nos a enriquecer as páginas da nossa historiografia educacional.

O ENSINO ESCOLAR NA MEDIDA DE CADA DESVIO MENTAL

O discurso médico-pedagógico defendido pelo autor propunha a Higiene Mental como ciência aplicada na escola, que visava ao equilíbrio psíquico, à saúde da alma e à preservação das psiconeuroses humanas com o objetivo de proteger e melhorar o psiquismo das crianças, em meio a um contexto no qual a doença mental era colocada entre os mais temíveis flagelos sociais. Para isso, Luiz Antonio acreditava que, sob vigilância e disciplina constantes, os escolares deveriam ser analisados individualmente em suas imperfeições – tanto morais quanto mentais – e moldados através da inculcação e do cultivo de hábitos sadios para que estes passassem a constituir a personalidade de cada um.

Essa análise individual do nível mental das crianças seria possível por meio da aplicação dos testes de inteligência, permitindo a melhoria do rendimento de cada escolar e evitando o seu cansaço mental. Para Luiz Antonio, a divisão por classes não deveria ser feita conforme a idade; mas segundo grupos de inteligência afins. De acordo com as suas palavras,

[...] a distribuição das classes por este feito logico e científico não visa unicamente o melhor aproveitamento dos escolares e sim um meio de evitar que a criança se enerve, já no afã de ombrear com as mais evoluídas, já no receio de censuras ou castigo das professoras. (LIMA, L., 1927, p. 28).

Dessa forma, qualquer desvio de comportamento, qualquer dificuldade mental seria detectada e sofreria as

medidas de intervenção médica e de correção da anomalia: para cada desvio, uma correção. Com isso, crianças com comportamento suspeito – “idiotas”, “débeis mentais”, “preguiçosos”, “tristes”, “medrosos”, “nervosos”, “emotivos”, “perversos”, “histéricos”, “impressionáveis”, “presunçosos”, entre outros – teriam as suas imperfeições corrigidas, conforme o grau de anormalidade percebido.

Para o potiguar, o comportamento anormal se revelará desde os seus primeiros sinais, por isso o diagnóstico precoce dos desvios de normalidade é importante, já que “permite tomar, em face dos anormais, todas as providências pedagógicas convenientes, ao mesmo tempo que subtrair os normais à sua influencia nociva” (LIMA, L., 1927, p. 22). Nesse quesito, médicos e professores teriam papel de destaque, já que o primeiro dominava o conhecimento médico-científico e o segundo passava mais tempo com as crianças, podendo observá-las melhor.

Caberia ao professor, a partir da observação e da sua experiência, apontar ao médico escolar as crianças que parecem afetadas de anormalidades. Seria, portanto, o médico o profissional fundamental de dosagem do ensino para a *educação completa* das crianças, já que é ele quem vai agir e receitar o melhor tratamento para cada caso de mentalidade anormal.

Uma vez identificado o desvio, o médico se incumbia de fazer um diagnóstico preciso da anomalia. Com a colaboração dos professores e a aplicação dos testes psicológicos, precisava a qualidade e a quantidade do retardamento e do déficit mental em causa; com o auxílio dos pais, procurava a etiologia da anomalia da criança; e, por fim, ao médico caberia:

Propor um tratamento médico-etiológico, si for possível (insuficiência endócrina, heredo-sífilis, tuberculose), e designar para cada criança as medidas especiais a tomar, segundo a categoria do seu *déficit*: classe de repetição, para os atrasados por insuficiência de escola; escolas ao ar livre, para os retardados por miséria física; escola de aperfeiçoamento, para os débeis intelectuais; escola de reforma, para os perversos. (LIMA, L. 1927, p. 23, grifo do autor).

Luiz Antonio dos Santos Lima dividiu as anormalidades mentais em sete grupos de “constituições psicopáticas”, definidas por ele como tendências que permitiam observar o estado de desequilíbrio comportamental da criança, precisando as personalidades infantis que fugissem do padrão da normalidade, e prever a psicose que estivesse passível de evolução.

As categorias que estabeleceu são as seguintes: 1) *constituição psicopática hiper-emotiva* – com indivíduos emotivos por futilidades, cujas manifestações são exageradas em intensidade e duração (nela estão pessoas sensíveis, impressionáveis, tímidas, hesitantes); 2) *constituição psicopática ciclotímica* – com indivíduos que apresentam oscilações de excitação e abatimento (“hiperativos” e “hipoativos”, “inconstantes”, “borboletas”); 3) *constituição psicopática mitomaníaca* – grupo dos que apresentam tendência à mentira; 4) *constituição psicopática paranoica* – indivíduos com predisposição exagerada para o orgulho, dominação e desconfiança (classe dos “presunçosos”); 5) *constituição psicopática amoral* – grupo das crianças cínicas, perversas e turbulentas, que apresentam fraqueza dos sentimentos éticos e dos sentimentos afetivos (desobedientes, indisci-

plinados, rancorosos, malvados); 6) *constituição psicopática esquizoide* – grupo dos que se refugiam em si mesmo (“crianças preguiçosas e abstratas”); e, a última, 7) *constituição psicopática psicastênica* – com indivíduos cujas incertezas os tornam irresolutos e inquietos, apresentam tendências às obsessões e fobias.

Sendo as *constituições psicopáticas* modalidades anormais na evolução do espírito (hereditária ou de causa antiga, afetiva ou física), Luiz Antonio destacou a importância de a escola modificar, atenuar e extinguir os hábitos antes que eles crescessem com o indivíduo e constituíssem a sua segunda natureza. Assim, sugeriu diversas medidas de correção.

Quanto às emoções demasiadas, os professores deveriam evitar castigar ou ridicularizar os emotivos sob pena de praticarem verdadeiros crimes; as atividades físicas deveriam ser coroadas de êxito, pois “os insucessos têm uma repercussão desastrosa no seu delicado trama nervoso” (LIMA, L., 1927, p. 42-43); explorar os dons artísticos e as tendências religiosas, evitar café ou chá e alimentos condimentados ou fermentados também era aconselhável. Deveriam ser utilizadas essas mesmas medidas para os *psicastênicos*.

Segundo o pensador, as medidas profiláticas e higiênicas, destinadas aos indivíduos que apresentassem essas duas *constituições psicopáticas*, eram passíveis de idênticas indicações porque elas “guardam entre si um evidente parentesco mórbido” (LIMA, L., 1927, p. 42). Assim sendo, fazia-se imprescindível amparar moralmente as tendências *hiper-emotivas* e *psicastênicas* desses indivíduos, evitando provocá-las ou interrompê-las bruscamente e tentar

“trazê-las à calma, esclarecer-lhes [aos alunos] os riscos inevitáveis, a necessidade do esforço, da luta, o prazer da vitória” (LIMA, L., 1927, p. 42).

Para os *ciclotímicos*, as medidas de higienização que Luiz Antonio propôs diziam respeito tanto às boas influências e condições do meio às quais esses indivíduos pertenciam quanto às medidas voltadas diretamente para as suas mentes. Assim, o potiguar acreditava que os fatores externos capazes de desenvolver a predisposição à *constituição ciclotímica* eram: “os tóxicos, com o álcool à frente, as moléstias infecciosas”, “a vida muito austera, a privação das alegrias sãs, do exercício físico, das diversões” (LIMA, L., 1927, p. 44); sem contar no “inconveniente de certas leituras, cujo cunho de severidade os impressiona profundamente” (LIMA, L., 1927, p. 44). O destaque dado ao perigo de certas leituras foi justificado pelo teórico por elas aflorarem as emoções (como vimos, emoções em demasia eram um risco a um salutar desenvolvimento mental). No caso dos fatores internos causadores das anormalidades *ciclotímicas*, Luiz Antonio (1927, p. 44) destacou “as crises fisiológicas, como a puberdade, se não são cercadas dos devidos cuidados, a fadiga, [e] o esgotamento”.

Os *mitomaníacos* eram os que mais impunham cuidados da higiene mental, pois se predispunham à hereditariedade. Por isso, Luiz Antonio mostrou-se inflexível à mentira e à hipocrisia; e ele mesmo disse que é desse modo que se deveria agir diante da constituição *mitomaníaca*: “é preciso ser inflexível em face da mentira e da hipocrisia” (LIMA, L., 1927, p. 47). Para ele, a mentira, a “invençoni-ce”, era normal e constituía uma fase transitória do desen-

volvimento infantil; entre os 10 e 15 anos, porém, seria aconselhável impedir sua manifestação, orientando a criança e trazendo-a à realidade através de castigos simples e enérgicos que variassem de “simples admoestações e ameaças [...] até provocar cólera ou lágrima” (LIMA, L., 1927, p. 47). Convinha também incentivá-la a brincar com pessoas da mesma idade, orientá-la na escolha dos livros de literatura, tomar cuidado com o cinema e teatro, pois tudo que exaltasse excesso à imaginação infantil deveria ser afastado.

Luiz Antonio aconselhou que, aos orgulhosos, presunçosos e convencidos, tidos como *paranoicos*, deveria ser ensinado o limite do seu poder, pois a “tendência mórbida ao orgulho, manda [...] muita prudência, uma vez que não se pode golpear fundo ou tentar destruir aquilo que está profundamente vinculado à natureza deles. Seria até torna-los vingativos e rancorosos” (LIMA, L., 1927, p. 49).

Esses meninos e meninas, por terem o espírito dominador e por tentarem “realizar no ambiente suas ideias patológicas”, deveriam ser tratados como “homens e moças”. E, “sem infringir-lhes humilhações, pais e mestres deveriam incutir-lhes a compreensão de que capitular, diante de certas injunções, é um gesto incontestado de nobreza” (LIMA, L., 1927, p. 48-49). Alertou para o fato de nunca elogiar o esforço do menino prodígio, futura criança manhosa, e mostrá-lo que existem outras tantas crianças mais dotadas do que ele. Deveriam ser colocados em classes mais adiantadas para que se sentissem inferiores.

Indivíduos com constituições *amorais* deveriam ser evitados através do combate ao alcoolismo, à sífilis, à procriação em condições anti-higiênicas, à união consanguí-

nea (já que possui também caráter hereditário). No entanto, se “aparecerem”, era recomendado privá-los do convívio dos “meios imorais, onde dominam o alcoolismo, a prostituição e a miséria moral” (LIMA, L., 1927, p. 52). Boa higiene, prática de esportes, leitura de obras leigas ou religiosas, momentos de constrangimento, ameaças de castigos, além de

[...] privação de recreio, de classe, de jogos livres e de ginástica, supressão de privilégios de bom comportamento, restrição e privação da liberdade, dos passeios, do cinema, de tudo enfim que lhes seja agradável, todas essas medidas ligadas imediatamente à transgressão das normas impostas, são recomendáveis. (LIMA, L., 1927, p. 54).

Para os *esquizoides*, refugiados em si mesmos, aconselhava a higiene da imaginação, evitando o abuso das leituras e dos espetáculos românticos, os simbolismos, a ociosidade, as abstrações e os sonhos. Era preciso conquistar a confiança da criança para que ela não se refugiasse em si mesma; caso contrário, seria prudente buscar ajuda nos especialistas “afim de agir eficazmente sobre a evolução da esquizoidia” (LIMA, L., 1927, p. 56).

Caberia à escola primária ensinar os bons hábitos, corrigir os maus, dirigindo a formação do caráter da criança, já que esta costuma a ser mal ou pouco orientada no lar e até nos jardins de infância e nas escolas maternais. Tida como um ser em desenvolvimento, a criança, quanto antes inserida nas práticas da moralidade e bons costumes, será ajustada ao meio social e sua saúde mental permitirá que recuse as más ações, voltando-se para o bem e atingindo a emancipação e a tranquilidade de consciência.

As práticas de higienização das mentes permitiriam a atuação dos médicos nos campos da moral, do corpo e da mente de cada criança, propiciando uma formação de hábitos sadios nos infantes. A análise das medidas profiláticas, que permitiriam a dosagem certa de ensino para cada caso de anormalidade observado nas mentes e nos comportamentos das crianças, evidencia o *ensino sob medida*, através da perspectiva da disciplina e da normalização dos corpos, as quais objetivavam a *educação completa* – moral, intelectual e física – dos infantes como o fim da prática pedagógica.

Para Luiz Antonio dos Santos Lima, os hábitos contraídos durante a infância seriam úteis durante o resto da vida. Assim, além da disciplinarização e normalização dos indivíduos anormais, caberia orientar a criança normal escolar quanto à educação cívica, às lições de higiene, à educação sexual, aos ensinos antialcoolismo e antitabagismo e ao perigo dos jogos viciosos para que o Brasil atingisse o nível de desenvolvimento social de um país progredido e civilizado.

Trata-se de saberes e práticas que atingiriam a mente dos indivíduos, e que, devido à sua estratégia de expansão por toda a população, funcionariam como procedimentos abrangentes de inclusão e exclusão social, os quais constituiriam um processo de dominação com base no binômio normal e anormal. Dessa forma, o corpo do escolar seria alvo dos procedimentos de normalização, que o transformariam em um corpo governável.

Assim, no intuito de controlar e normalizar o comportamento para prevenir as doenças da alma em cada criança, as medidas de higienização das mentes, observa-

das em “Hygiene Mental e Educação”, visavam principalmente à manutenção da saúde dos escolares segundo o padrão de normalidade instituído pelo saber médico do século XX.

O critério de normalização dos escolares, a partir das medidas médico-educacionais de higiene mental, permitiria ao ensino proposto pelo potiguar a medida certa para a unificação das suas operações num nível mais aperfeiçoado de especificação. Ou seja, por meio de uma prática pedagógica que considerasse as diferenças intelectuais e os desvios de comportamento dos escolares, seria possível alcançar um ensino que fosse adequado para cada caso de anormalidade, na medida de cada mentalidade; permitindo, assim, um tratamento específico para cada caso anormal de moralidade e/ou de comportamento.

“Hygiene Mental e Educação” trouxe, portanto, uma proposta de *ensino escolar sob medida* diretamente relacionada às condições mentais das crianças. Destacou também que somente a partir desse *ensino sob medida* seria possível formar de uma maneira completa os escolares, possibilitando ao professor trabalhar conjuntamente os aspectos físicos, morais e intelectuais de cada indivíduo. Desse modo, a formação completa dos infantes estava condicionada à medida adequada do ensino que, por sua vez, seria implementada pelas medidas de higiene mental.

Para Luiz Antonio dos Santos Lima, o papel da formação da criança estava intrinsecamente relacionado ao futuro desenvolvido do país, visto que corpos com mentes sadias seriam, conseqüentemente, mais sadios e produtivos para a nação. Essa proposta de higienização mental trata-se de uma estratégia política e educativa que almeja-

va a formação da identidade nacional, a partir do controle da moralidade e do comportamento.

Vê-se, assim, que Luiz Antonio propôs o ensino de higiene mental como programa curricular, com ênfase na relevância das práticas de higienização das mentes nos escolares. Isso fez com que ele pertencesse à intelectualidade brasileira cuja crença no poder da higiene dava à educação a possibilidade de produzir uma espécie de “saneamento” mental junto às novas gerações e formular procedimentos a serem observados, visando às condições propícias a um desenvolvimento psíquico sadio de cada escolar.

O *ensino sob medida* proposto pelo pensador não pode, portanto, ser pensado fora das relações de poder e saber que existiam no período em que a tese de doutoramento foi escrita. Juntamente com os demais médicos do período, Luiz Antonio pôde contribuir para a formação de um certo saber sobre a individualidade, o indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da regra, a partir de práticas sociais do controle, da vigilância e do exame. A análise do seu discurso nos permitiu entender a escola como o local ideal para disseminação das suas propostas de higiene; e as crianças como os campos de estudo e análise, as quais foram empurradas do seio da família, incapaz de educá-las, para as instituições produzidas com o fim de civilizá-las segundo o padrão disciplinar normalizador do período.

Essa sanção normalizadora presente na tese de doutoramento visava à padronização dos comportamentos e dos gestos a fim de igualar as individualidades para uma nação disciplinada, civilizada e progredida. A adaptação e

o ajustamento à disciplina permitiriam a correção dos instintos e desvios dos escolares. Disciplina e controle das mentes intentavam, então, organizar o espaço através da repartição dos indivíduos, controlar as atividades por meio do controle do tempo, especificar cada criança, organizar as diferenças através de uma sanção normalizadora e produzir e reproduzir o saber através dos exames físicos e mentais.

Luiz Antonio dos Santos Lima, ao buscar a correção de hábitos dos escolares, a mudança de seus comportamentos, a padronização de suas condutas e a disciplinarização dos seus desvios, insere-se no ideário de higienização social almejado pela intelectualidade brasileira do início do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica pensada por Luiz Antonio dos Santos Lima trazia a correção e a prevenção dos distúrbios mentais como determinantes para o ensino escolar atingir a *educação completa* das crianças. Seriam as medidas corretivas e profiláticas de higiene mental que permitiriam a dosagem certa de ensino para cada caso de anormalidade observado nas mentes e nos comportamentos dos escolares. O *ensino sob medida*, portanto, através da perspectiva da disciplina e da normalização dos corpos, objetivava a *educação completa* como o fim da prática pedagógica.

O potiguar considerou a instituição “escola” como um dispositivo de controle social cujo processo disciplinar e normalizador dos indivíduos transformaria os corpos em entes dóceis, disciplinados, limitados por esse poder

microfísico, que restringiria significativamente o campo de ações e comportamentos possíveis.

O pensamento educacional de Luiz Antonio aparece, então, em consonância com a cultura escolar do início do século XX, no sentido de defender a vigilância e o controle dos comportamentos e corpos. A concepção de ensino escolar que propôs visava a adequar o nível da prática educativa ao nível mental de cada criança de modo a evitar que ela sucumbisse às anomalias mentais, fazendo com que cada indivíduo fosse educado de modo completo e modificasse a situação social deplorável em que a nação brasileira se encontrava. A sua concepção de ensino trouxe o progresso e a civilidade da nação como pretexto para que o padrão de normalização da conduta e da moral de cada escolar fosse implementado a partir das práticas de higienização das mentes.

A importância de analisarmos a concepção de *ensino sob medida* proposta por Luiz Antonio se dá pelo fato de percebermos a sua perspectiva da educação como uma expressão dos saberes de sua época; como um pensamento que recebeu diferentes influências, as quais se mostraram determinantes para a produção do seu discurso. Trata-se, portanto, de um ensino que seria capaz de livrar a nação brasileira da indisciplina, incivilidade e moléstias diversas que afligiam a população. O que justifica o esforço de Luiz Antonio para descrever as medidas de higienização que seriam essenciais para viabilizar um ensino que fosse sob medida.

REFERÊNCIAS

- BOARINI, M. L. (Org.). **Desafios na atenção à saúde mental**. Maringá: EDUEM, 2000.
- _____. A Higiene Mental e o Saber Instituído. **Mnemosine**. Rio de Janeiro. v. 3, n. 1, p. 3-17, 2007.
- CARDOSO, R. (Org.). **400 nomes de Natal**. Natal: Prefeitura Municipal do Natal, 2000.
- CASCUDO, L. C. **História da Cidade do Natal**. Natal: RN Econômico, 1998.
- COSTA, K. L. **Luiz Antonio dos Santos Lima: um educador higienista no Rio Grande do Norte (1910-1941)**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- COSTA, K. L. **Luiz Antonio dos Santos Lima e o seu legado educacional (Natal/RN, 1910-1961)**. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2013.
- DUMAS, F. A eugenia em cena: dois estudos sobre a questão. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. II, n. 3, p. 181-182, nov./fev. 1996,
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- GONDRA, J. G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- _____. Higienização da infância no Brasil. In: _____. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 110-133.
- LIMA, L. A. S. L. **Hygiene Mental e Educação**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1927.
- LIMA, T. A. Humores e odores: ordem corporal e social no Rio de Janeiro, século XIX. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. II, n. 3, p. 44-97, nov./fev. 1996.
- SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 210-230.

SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PEDRO, J. M.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.

SILVA, J. R. **A concepção de ensino sob medida na obra “Hygiene Mental e Educação” (1927), de Luiz Antonio dos Santos Lima**. 2013.149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2013.

SILVA, J. R.; MENEZES, A. B. N. T. A escolarização que disciplina e normaliza: Luiz Antonio dos Santos Lima e as medidas corretivas presentes em “Hygiene Mental e Educação” (1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 181-206, jan./abr. 2016.

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

ANTÔNIO FAGUNDES, O MESTRE

Maria Arisnete Câmara de Moraes
Janaina Silva de Moraes

A proposta deste artigo é uma reflexão acerca da participação do professor Antônio Gomes da Rocha Fagundes, conhecido como Antônio Fagundes, na educação norte-rio-grandense. Tem como pano de fundo as suas crônicas publicadas no jornal *A República* (1940), que, posteriormente, foram reunidas em uma única edição sob o título *Educação e Ensino*, organizada pelo Departamento de Educação. É sobre parte deste material que pretendemos escrever o presente artigo.

Antônio Fagundes nasceu no dia 9 de dezembro de 1896, em Canguaretama/RN. Estudou em Natal e formou-se pela Escola Normal em 1915. Ocupou os cargos de Diretor da Escola Normal de Mossoró (1917-1930), Diretor da Escola Normal de Natal (1930-1937), Diretor Geral do Departamento de Educação do estado do Rio Grande do Norte (1938-1940), Presidente da Associação dos Professores do Rio Grande do Norte (1938-1939) e foi o primeiro ocupante da Cadeira 14 (Patrono Joaquim Fagundes) da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras.

Publicou vários livros, entre eles: *Noções da história e da geografia do município de Assu* (1921), *Leituras potyguares* (1933), *O cruzeiro* (1942), *Vida e apostolado de D. Joaquim Antônio de Almeida* (1955), *O Colégio Santo*

Antônio (1961), Os símbolos nacionais (1964) e Rio Grande do Norte (1967).

O professor Antônio Fagundes, que refletia acerca da educação e do ensino, surgiu como um dos principais intelectuais da época. Ele também utilizava os jornais para divulgar o pensamento educacional republicano e orientar a prática educativa dos professores primários.

No ano de 1940, então Diretor Geral do Departamento de Educação, Antônio Fagundes publicou crônicas no jornal *A República*. A referida publicação contemplou 54 crônicas com os mais variados assuntos sobre educação e ensino. A exemplo dos títulos: Mais um pouco de abnegação pela escola; A leitura na escola primária; A educação, maior bem da vida; A arte de ensinar; O magistério deve ser exercido com abnegação e superioridade; A aprendizagem tem base no interesse; Não há ensino sem disciplina; A formação do caráter; A disciplina na escola.

No prefácio desta obra Fagundes (1940, p. 2) revelou que se sentiu “Animado do desejo de ser útil aos professores mais novos e, por isso mesmo, pouco experientes no exercício do magistério”. Afirmou que se surpreendeu com a manifestação de interesse dos colegas e amigos que o incentivavam para que reunisse suas crônicas em um opúsculo: “Se as havia rasbicado em horas de lazer e com o fim de ser útil a alguém, por que negar-me a fazê-lo?”. Com estas palavras nasceu a obra *Educação e Ensino*, em 1940.

Referendava-se no ideário escolanovista, que tem como principal idealizador, o filósofo John Dewey. Na Escola Nova, o aluno deveria ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Dewey acreditava que escolas

que atuavam dentro de uma linha de obediência e submissão não eram efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Seus trabalhos alinhavam-se com o pensamento liberal norte-americano e influenciaram vários países, inclusive o Movimento da Escola Nova no Brasil. Entre seus conceitos destacam-se ideias como a defesa da escola pública, a legitimidade do poder político e a necessidade de autogoverno dos estudantes (MACHADO, 2005).

Segundo esse ideário, o aluno assumia o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar, tendo como base “[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir” (VIDAL, 2003, p. 497).

Na concepção do professor Antônio Fagundes, “A educação é o maior de todos os bens da vida, é tesouro inesgotável, fonte perene de virtudes sempre crescentes; resume a felicidade espiritual tão almejada e preenche com plenitude os anseios da civilização” (FAGUNDES, 1940, p. 113).

Percebemos na obra de Antônio Fagundes, uma constante reflexão sobre o papel da família e dos professores para a educação das crianças. Segundo ele,

A família, essencialmente interessada na maior felicidade dos filhos, deve acompanhar passo a passo a sua formação moral e mental. Ao lado dos mestres, de mãos dadas com a escola, em perfeita harmonia de vistas, trabalhará conjuntamente para o fim único de formar a individuali-

dade dos herdeiros legítimos das nossas tradições e da nossa raça. (FAGUNDES, 1940, p. 113-114).

Ressaltava que não é possível êxito na educação das crianças se a escola e a família não estiverem unidas nessa causa. Destacava ainda o papel de cada um desses.

Aos pais cumpre prestar ao professor o apoio necessário ao bom termo da sua tarefa e ouvir-lhe as sugestões apresentadas em favor dos filhos; aos mestres, a necessária adaptação ao meio social a que são mandados para servir à Pátria, instruindo e educando os futuros cidadãos. Devem-se ambos cordialidade franca e absoluta, harmonia, auxílio, confiança irrestrita.

É preciso que pais e mestres compreendam a delicadeza da missão a que foram chamados. Que se estimulem e se auxiliem, para a felicidade das crianças, grandeza da família e nobreza da Pátria. (FAGUNDES, 1940, p. 114).

Se a educação é o maior de todos os bens da vida, é na escola que reside a salvação da nacionalidade, sendo ela “[...] o cadinho onde se fundem os caracteres humanos, sob as chamas que se alteiam crepitantes da família [...] onde o coração desperta para a vida e a inteligência se ensaia para as grandes conquistas cívico-sociais” (FAGUNDES, 1940, p. 3). Antônio Fagundes considerava que o ensino é uma tarefa muito difícil e exaustiva muito mais do que supõem os que nunca exerceram o magistério. “Não erraremos afirmando que é martirizante, rouba as energias cerebrais, fadiga assustadoramente. [...] O trabalho diurno de quatro horas seguidas, em que o professor fala incessantemente, enfraquece os órgãos e não raro compromete o aparelho respiratório” (FAGUNDES, 1940, p. 6).

Entretanto, mais difícil que ensinar é educar. E, nesse sentido, alguns requisitos se tornam indispensáveis a quem se propõe ao ofício de educar, seja pai ou professor.

Aos primeiros a natureza concedeu as forças do coração, o afeto, o amor que orienta, em grande parte, as atitudes e dita lições sabias; aos segundos cumpre suprir as lacunas com a arte de educar pelas disposições dos sentimentos, pela vocação, enfim, vocação decidida pela qual o preceptor ama aos seus alunos como filhos do espírito que o são e em favor dos quais prestou solene juramento. Cumpre-lhes, pois, educá-los instruindo, isto é, ensinando. (FAGUNDES, 1940, p. 7).

Segundo Fagundes (1940, p. 7), a disciplina “[...] não é imobilidade e sim moderação nos gestos, pontualidade no cumprimento das obrigações escolares, é, finalmente, ordem e trabalho. E a ordem é o melhor auxiliar de quem trabalha.” Ele ainda acrescenta que o professor deveria manter a classe sempre ocupada com trabalhos acessíveis, interessantes, variados, e, nesse sentido, “[...] o efeito disciplinar que o trabalho produz; reinará o silêncio e predominará o interesse de todos pelo desenrolar da classe.”

O comportamento do professor também contribui para a manutenção da ordem em sala de aula:

Seja o professor calmo no falar, moderado nos gestos e prudente nas atitudes, e verá como todo o seu esforço se tornará eficiente. As crianças observam tudo e seguem muito mais o exemplo do que os conselhos; as palavras são levadas pelo vento mas as impressões da atitude do mestre, que é modelo de procedimento, perduram com intensidade, passam a fazer parte integrante da personalidade em formação.

Sem disciplina será nulo todo o trabalho do educador e ele próprio é quem, inapercebidamente, contribui com o exemplo para a formação o caráter dos seus alunos. A uniformidade na disposição do ânimo, o tom da voz do professor, à altura somente necessária a que seja ouvido pelo último da classe, são dos mais eficientes processos para a boa ordem do trabalho escolar. Educação e instrução na escola primária se ajustam e se completam. O trabalho do professor resume-se em ministrar o ensino de tal modo que fique assegurada a natural reciprocidade entre os dois fins precípuos da escola primária. (FAGUNDES, 1940, p. 7-8).

No contexto educacional da época, a ordem e a disciplina eram constitutivas do ensino e da cultura escolar que se encontrava em construção nas escolas primárias. Eram requisitos de ordem pedagógica e política. Disciplina e ordem eram indispensáveis para o ensino simultâneo: “[...] a condição para realizar o ensino e os meios para alcançar as mais elevadas finalidades da escola primária – civilizar e moralizar. Além disso, eram elementos simbólicos que elevam o valor da escola e dão crédito à instituição educativa.” (SOUZA, 1998, p. 145).

A educação moral tinha em vista preparar as crianças para serem úteis à sociedade, a fim de que se tornassem cidadãos modernos e cultos. A formação moral regulava as ações do indivíduo e referia-se aos costumes em geral, com o objetivo de formar o caráter do indivíduo.

A formação do caráter infantil tinha destaque na escola primária republicana. O professor Antônio Fagundes destacou que a lealdade, a justiça, a honestidade, a veracidade eram as principais manifestações de um caráter forte. E cumpria ao lar e à escola cultivar essas grandes virtudes

e solidificar desde a infância, o comportamento da criança, de maneira a torná-la capaz de, quando na adolescência, vencer, por si só e com energia, as tentações dos meios corruptos e nefastos. “Aos pais e educadores cumpre, desde cedo, cultivar esses sentimentos, na infância e consolidá-los na adolescência” (FAGUNDES, 1940, p. 70).

A ortofrenia descortinou horizontes novos nos domínios da educação e evidencia-nos que as tendências morais e intelectuais são perfeitamente modificáveis e a base do caráter individual está na formação da primeira infância, como na segunda, sob as influências de ordem psicoafetivas que sobressaem na família. É a teoria predominante e vitoriosa, em virtude da qual podemos prever logo naquela idade as determinantes do futuro caráter. (FAGUNDES, 1940, p. 21).

Os pais e os mestres eram responsáveis pela formação mental das crianças e, nesse sentido, elas deveriam ser preparadas de maneira a preencher com plenitude os fins da vida social.

Não é preciso somente que os jovens assimilem o bem e pratiquem a virtude. A educação do caráter precisa ir mais além. Consiste em solidificar na alma o hábito da virtude de tal modo que o jovem tenha força suficiente para reprimir o vício e todas as tentativas do meio no sentido de abalar o que a escola e o lar construíram através das lições de moral e pelo exemplo edificante e nobre. (FAGUNDES, 1940, p. 69).

Além da educação moral e da ordem, Antônio Fa-gundes destacou a disciplina no contexto escolar, diferenciando-a de coerção e ressaltando-a na escola. Para ele,

alunos disciplinados não são alunos coagidos, mas sim, alunos “[...] que agem livremente, naturalmente, porém, dentro da ordem.” (FAGUNDES, 1940, p. 93).

Nas suas reflexões, antigamente, a criança disciplinada era tímida, semi-imobilizada, que falava pouco, deixava-se ficar preza a carteira, e, nos recreios, permanecia afastada dos brinquedos, ao lado do professor ou encostada pelos cantos da área interna destinada aos jogos infantis. Era o aluno ideal porque não causava desgostos ao professor, não fazia enredo dos colegas e somente se preocupava com os misteres da classe. Ele ainda destacou que, à época dos seus escritos, a ciência já ensinava que essas crianças (tímidas e semi-imobilizadas) necessitavam de cuidados dos higienistas, porque apresentavam sinais de debilidade. Para ele, a disciplina não é, em nenhuma hipótese, a imobilidade. É, na verdade, “[...] atividade consciente, metodizada, racional, e, ao mesmo tempo, presidida pelo sendo da responsabilidade pessoal e pelo respeito aos dispositivos regimentais, que são o código da pequenina sociedade que a escola representa”. Agindo conforme esse regimento escolar, a criança aprenderia a respeitar e acatar as leis da sociedade onde viveria por si só quando adulto. (FAGUNDES, 1940).

Continuando as suas reflexões, o professor Antônio Fagundes afirmava que, deixar que as crianças usufruam liberdade e manifestem livremente as suas tendências, é uma necessidade própria do regimento disciplinar de um estabelecimento de educação. Sem que o mestre se aperceba das particularidades do caráter de cada aluno, não poderá jamais dosar as lições de moral, nem julgar da ido-

neidade própria de cada um. O menino precisava ensaiar, na escola, a vida que iria viver.

Além disso, coagir não significa disciplinar, não forma o caráter independente, não constitui a fortaleza da vontade, nem habilita o homem a enfrentar guarda. O menino educado sob o regime de coação será um cidadão incapacitado para a vida independente que todos precisam viver. Fazer a criança conhecer os erros e ensiná-la a evitá-los, é que é princípio recomendável a quem deseja formar cidadãos habilitados para a vida real tão cheia de provocações, aliás. (FAGUNDES, 1940, p. 94).

Antônio Fagundes recomendava que, permitir que as crianças se agitem, trabalhem e brinquem, formem clubes entre si, nos quais eduquem o sentimento de cooperação e de solidariedade, não constituem jamais indisciplina escolar. “Todos esses jogos, todos os entretenimentos das crianças, podem ser feitos dentro da ordem, com o respeito e o acatamento à autoridade do mestre e aos dispositivos regulamentares, dentro de uma boa disciplina, finalmente” (FAGUNDES, 1940, p. 94).

Para ele, é nesse contexto de disciplina, ordem e liberdade, que o interesse nasce e a aprendizagem acontece. O fenômeno educativo consiste na reconstrução da experiência, à luz dos fatos quando percebidos em todas as suas consequências. “Diante desse conceito o processo educativo se efetua na concepção real da vida, onde o que é aprendido possa ter utilidade imediata e produza as naturais e previstas consequências salutares.” (FAGUNDES, 1940, p. 111).

Em consonância com os ideais escolanovistas, no qual o ensino deve acontecer com base em atividades inte-

ressadas dos alunos, Fagundes revelava que “O interesse dos alunos que é assentado nas experiências, desempenha muito saliente papel na aprendizagem; só se aprende verdadeiramente aquilo que satisfaz ao interesse e a curiosidade.” (FAGUNDES, 1940, p. 111).

O professor Antônio Fagundes advertia que as crianças de sua época observavam e se integravam nos fatos que presenciavam, identificavam-se com os fenômenos sociais ao seu alcance. Para ele, as crianças deveriam se preparar, convenientemente, para uma vida mais exigente e mais complexa – com as novas e crescentes responsabilidades decorrentes do meio social –, pois elas viveriam uma vida um pouco mais avançada do que a da sua época.

Devemos, por isso, oferecer-lhes [as crianças] oportunidades para pensar e julgar por si mesmas; devemos conceder-lhes ampla liberdade de ação, a fim de que possam corresponder às exigências dos dias futuros em que, a sós, tiverem de atender com superioridade e precisão, aos anseios da sociedade sempre em evolução na sua marcha progressiva. (FAGUNDES, 1940, p. 111-112, acréscimo nosso).

Nesse sentido, ele ressaltava que a boa política de aprendizagem e, portanto, de ensino é a que se orienta no despertar do interesse pelos fatos, pelos exemplos, por tudo o que vier a servir de tema ao trabalho escolar. Sem isso, a escola deixa de atender a uma das suas mais importantes finalidades (FAGUNDES, 1940).

Reforçando o papel dos pais e dos professores, Fagundes ressaltava que “[...] aos responsáveis pela educação, pais ou mestres, cumpre agir em torno desse interesse

e de modo que os meninos possam alcançar os objetivos da vida que lhes aguarda. A vida resume-se na evolução; viver é preencher essa finalidade. E o homem precisa viver” (FAGUNDES, 1940, p. 112).

Nesse sentido, Fagundes buscou orientar os normalistas acerca do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, atendendo, assim, às exigências republicanas de formação de cidadãos instruídos e cultos. Percebemos em suas crônicas, um destaque especial para o ensino da leitura e para as orientações aos professores sobre as metodologias de ensino desta matéria.

Nas primeiras décadas da República, a leitura e a escrita constituíram-se matérias fundamentais na instrução primária. Suas práticas, especialmente, nos Grupos Escolares – formato de escola que melhor atendia às necessidades de difusão do ensino primário republicano, que consistia em escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época – tinham por objetivo a formação da sociedade letrada.

Segundo o Art. 47 da Lei Orgânica do Ensino de 1916: “O fundamento do ensino primário consiste em leitura e escrita, língua materna, cálculo e desenho, que serão cuidadosamente seriados, constituindo as demais matérias os elementos acessórios da instrução primária.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1917, p. 45).

Em consonância com o pensamento da época, Fagundes (1940, p. 5), considerava que a base de toda a educação reside na leitura “[...] que é a chave do pensamento”.

A leitura, por sua vez, é dos primeiros exercícios de linguagem, feitos na escola, e abrange todo o curso, do primeiro ao último ao. É muito comum encontrarmos pessoas que lêem e não compreendem o assunto lido. Devem essa deficiência intelectual a defeitos do ensino dessa disciplina na escola primária. (FAGUNDES, 1940, p. 5).

Para o estudo da leitura, ele destacava que os professores e os pais deveriam ter o máximo interesse nos estudos das crianças. Os pais auxiliando-as nas lições do dia e os professores seguindo estritamente os métodos e processos recomendados e não distraindo os alunos, de nenhuma forma, no tempo designado para o estudo dessa disciplina.

Ele também alertava para as deficiências do ensino da leitura na escola primária. “A leitura [...] tem-se tornado nas classes de iniciação, um mecanismo de frases feitas e, nas classes elementares, uma repetição automática das palavras do texto, sem nenhuma participação intelectual.” E questionava: “Será o método da leitura responsável por esse notável insucesso?” (FAGUNDES, 1940, p. 23).

Respondeu ao questionamento analisando que “[...] não é o método e sim a aplicação do método a causa determinante dessa imperfeição. [...] Apoiados na lei do mínimo esforço, os escolares se decidem à simplificação do trabalho, muito embora daí provenha a sua incapacidade intelectual manifesta e insofismável”. Propôs que o método seguido pela escola ativa removeria tal inconveniência porque despertaria no aluno vivo interesse pela aprendizagem. Para ele, “O automatismo na linguagem desvaloriza os exercícios promovidos e anula o trabalho do profes-

sor porque desvirtua os princípios de ensino e o torna ineficiente.” (FAGUNDES, 1940, p. 23).

Para exemplificar seu pensamento e orientar os professores quando ao método, relatou que,

O exercício de composição, por exemplo, que por si mesmo é a resultante do nível de cada inteligência, torna-se inexpressivo, falho, absolutamente falho; não há ideias e apenas um aglomerado de palavras sem nexos, às vezes, as páginas do caderno a ele destinado.

Para um trabalho útil será preciso que o aluno sabia pensar e possa disciplinar o pensamento, subordiná-lo ao tema do exercício, será preciso o discernimento do assunto formulado.

Para um bom exercício de composição será indispensável esforço mental, certa elaboração de pensamento e em seguida então o trabalho de fixação no papel.

Os métodos de leitura são o produto de investigação científica; são bons e oferecerão frutos excelentes se forem aplicados com a necessária perfeição. Em caso contrário, originarão resultados negativos. (FAGUNDES, 1940, p. 23-24).

Para ele, seria o professor que, no desenvolvimento do método preencheria as lacunas verificadas no espírito dos escolares, supriria as deficiências do momento, animaria os exercícios, encaminharia a inteligência para que obtenha os resultados previstos. O professor necessitava desenvolver a habilidade própria de cada educando, “[...] usando meios não preestabelecidos nas leis da pedagogia, porém ditados pela experiência surgindo dentre o tato particular de quem se integra com a missão que devotadamente e denodadamente abraça”. Esse complexo, ele denominou como a “arte de ensinar” (FAGUNDES, 1940, p. 24).

Enfim, a publicação analisada, contemplou crônicas com os mais variados assuntos sobre educação e ensino, tais como: a preparação e o papel do professor; a leitura; a disciplina, a moral e a ordem na escola primária; e os programas escolares e as metodologias do ensino.

Na análise dos seus escritos, podemos compreender, em partes, os sentidos do que era ensinar, aprender, ser criança e ser professor para Antônio Fagundes, e que esses sentidos tem que estar sempre vinculado a um contexto histórico, a um tempo. Bem como, compreendemos o ideário educacional local, ou seja, que referências de ensino, aprendizagem, escola e professor, nortearam a educação das crianças e a atuação dos professores e professoras da época.

Suas reflexões sobre o ensino comungam com os princípios escolanovistas, no qual o ensino “[...] é baseado sobre os fatos e experiências. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais [...]. A teoria vem sempre depois da prática, nunca antes dela” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 163). E, nesse contexto de educação, escola, ensino e formação das crianças, o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, um ser ativo; e o professor assume importante papel de facilitador da aprendizagem, que auxilia o desenvolvimento espontâneo da criança e cria situações para que os alunos aprendam.

Seus textos falam das aptidões para o ensino, o interesse, a dedicação, o ofício de ensinar e o papel dos pais na educação dos seus filhos. Para Antônio Fagundes (1940, p. 6), ser professor é ser educador; é exercer um trabalho que exige abnegação e sacrifício. “É missão para ser exercida com abnegação como se fosse um sacerdócio. Tal vem a

ser o dever de quem aceitou livremente missão de tanto sacrifício.” Por fim, escrever sobre esse intelectual é fornecer um contributo à história da educação norte-riograndense e à educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

FAGUNDES, Antônio. **Educação e Ensino**. Crônicas publicadas no jornal ‘A República’ pelo professor Antônio Fagundes, diretor geral do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Natal: Imprensa Oficial, 1940.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MACHADO, João Luís de Almeida. **John Dewey e a Escola Ativa: pelo surgimento de uma Nova Escola**. 2005. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=447>>. Acesso em: 7 set. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916. Lei Orgânica do Ensino. Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional, no Estado. **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Typografia d’A República, 1917.

_____. **Livro de registro nominal dos professores diplomados pela Escola Normal de Natal (1910-1940)**. Natal: Escola Normal, 1910-1962.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAINHA DO DESPORTO: A EUGENIA COMO PROPOSTA DE RENATO KEHL PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DA PARAÍBA (1920-1945)

Azemar dos Santos Soares Júnior

INTRODUÇÃO

O ano de 1927 parecia ser da eugenia na Paraíba. Foi um dos temas mais discutidos, talvez pela relevância que ganhou com a realização da *Semana Médica* nos primeiros meses desse ano, evento que reuniu uma “comunhão de crentes, confundidos pelo mesmo ideal, que se reúnem para atuar sobre o sentimento e a imaginação do seu povo [...] como índice de uma formosa evolução espiritual” (CASTRO, 1934, p. 223). O aperfeiçoamento da raça estava na ordem do dia, portanto as diversas formas de promover a saúde de seu povo. Tarefa nada simples, visto que não era “fácil inculcar no espírito de nossa gente, arraigada a uns tantos hábitos condenáveis, que vêm de longe, que se originaram no berço, a idéia da ‘consciência sanitária’” (MAROJA, 1927, p. 7).

Educação sanitária! Eis um tema incisivamente debatido dentre os discursos eugênico que ganharam força dos

discursos médicos. Para Renato Kehl¹, por exemplo, os serviços de educação e propaganda higiênica foram assumidos enquanto tarefa educativa pelo Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), em prol do saneamento e da profilaxia rural. Conforme Vanderlei Sebastião de Souza (2006, p. 59) o DNSP realizou diversas campanhas através da imprensa; se incumbiu de organizar conferências públicas, elaborar boletins, folhetos e cartazes educativos que orientassem a população quanto aos preceitos da higiene e do saneamento. Parece-me que Flávio Maroja² se-

¹ Renato Ferraz Kehl, “graduou-se em Farmácia, pela antiga Faculdade de Farmácia de São Paulo, em 1909 [no ano seguinte] decidiu-se mudar para a Capital Federal, com o objetivo de estudar medicina na tradicional Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro” (SOUZA, 2006, p. 31). Foi o maior propagandista da eugenia brasileira, inspirando diversos médicos que se envolveram fervorosamente em defesa da pureza da raça e da limpeza no Brasil, defendendo políticas compulsórias como restrição a imigração, a esterilização e o controle de casamentos (Cf. SOARES JÚNIOR, 2015).

² Médico sanitariano nascido na cidade de Pilar. Iniciou o curso de medicina na Faculdade de Medicina da Bahia, concluindo seu curso na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1888, onde defendeu a tese *A talha hypogástrica poderá diminuir as indicações da litrotíxia e das diferentes espécies das talhas perineais?*. Ocupou, enquanto político, os cargos de Intendente Municipal (1889), Deputado à Constituinte Estadual (1891), Deputado à Assembleia (1916-1919) e Vice Presidente do Estado na gestão Sólon de Lucena (1920-1924). Fez carreira médica no Exército, ingressando, por meio de concurso, na área do Corpo de Saúde em abril de 1890. A imagem política de Flávio Maroja é amplamente divulgada como “o amigo do povo”, aquele que “cogita o progresso”, que “congratula-se com os patrícios”, que está “vivamente empenhado” e que atende prontamente, “cheio de entusiasmo”, a todos. Fundou a Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba; dirigiu a Santa Casa de Misericórdia; foi sócio fundador do Instituto Histórico

guiu a orientação do seu colega Renato Kehl: o sanitarista paraibano considerou os folhetos, conferências e demais propagandas como excelentes meios de divulgação dessas novas medidas higienistas indicando ser um modelo a seguir.

Educação sanitária pautada nos princípios normativos da eugenia. Era o que propunham os médicos sanitaristas para a matéria de educação física nas escolas da Paraíba nas primeiras décadas do vigésimo século. Assim, esse texto tem por objetivo analisar os discursos médicos colocados em circulação na imprensa em defesa da *Eugenia Preventiva* como modelo para o Ensino de Educação Física. Fazia-se necessário apresentar a sociedade as ditas benfeitorias da ciência de Francis Galton para que tomando fôlego, pudesse ser aplicada nas escolas e nos corpos dos alunos. Dentre as ações sugeridas, estavam a realização de concursos de eugenia para crianças, identificando desde o jardim de infância os corpos robustos, fortes, eugênicos.

“FALANGE DEFENSORA DA PÁTRIA”: A EUGENIA PREVENTIVA

Educação e propaganda sanitária têm conseguido o que legislação e a administração não lograriam conquistar. Is-

e Geográfico da Paraíba, que também presidiu por longos anos; foi chefe da higiene do estado da Paraíba e chefe do porto; atuou como poeta publicando na imprensa local seus poemas com o pseudônimo de Gil; amaldiçoou o beijo, pois o achava símbolo de traição e contágio de doenças. Criou ainda diversos periódicos, a exemplo da *Revista de Medicina*, onde publicou uma série de artigos e denúncias sobre a higiene da Paraíba. Faleceu em 1940 (Cf. SOARES JUNIOR, 2011).

to é fácil compreender porque é sabido que em toda a parte, disposições legislativas e providências administrativas são quase sempre, recebidas com desagrado e não raro com resistência, enquanto que folhetos de propagandas conferências e demonstrações práticas sobre o valor de médicos que tenham por fim o bem estar e a saúde do povo, não sofrem objeções e são acolhidas com todo interesse e atenção (MAROJA, 1927, p. 8).

O modelo de educação sanitária indicado por Renato Kehl foi defendido na Paraíba por Flávio Maroja adequando a realidade local. Dentre seus discursos se fez presente a defesa de que eram os médicos, os profissionais responsáveis pelos estudos da higiene, conhecendo seus principais problemas e os focos primordiais na atuação da educação sanitária, especialmente numa sociedade composta por “profunda e lamentável ignorância, sobretudo, nas baixas classes em matéria de hygiene pública, doméstica e individual” (MAROJA, 1927, p. 9). Consideravam-se tais classes como um grupo social que desconhecia completamente o perigo da água poluída que bebia, dos alimentos deteriorados que ingeria, do solo contaminado que, com pés descalços, pisava, da falta de limpeza corporal, seja pelas poucas quantidades de banho ou, mesmo, pela ausência de produtos de higiene individual, bem como desconhecia “inteiramente o perigo do beijo, o perigo da convivência com os portadores de moléstias infecto contagiosas, e só com muito esforço chegariam a se convencer de que a tuberculose se transmite por fontes seguras de contato” (MAROJA, 1927, p. 8).

Para tanto, precisava-se deixar claro para seus pares o modelo científico de eugenia que deveriam seguir, bem

como, os padrões de propaganda sanitária que deveriam ser estabelecidos na Paraíba. Assim, circulou através da imprensa e de impressos aquilo que entendiam da ciência criada pelo inglês Francis Galton. A eugenia ganhou formas, normas, espaços. Em cada lugar se adequou aos interesses de um determinado grupo. No Brasil não foi diferente. Defendida enquanto uma “ciência biológica e ao mesmo tempo social [...] uma ciência vasta que compreende problemas dos mais importantes, biológicos, políticos, higiênicos e médicos” (KEHL, 1921), não muito divergiu do conceito postulado por Nancy Stepan (2005, p. 9-11) ao afirmar ser a eugenia um movimento científico, definido enquanto conhecimento sobre os fundamentos da genética humana, mas também como um movimento social, uma vez que visava introduzir ideias sociais e políticas que definiam formas de pensamento, tradições, práticas institucionais e projetos políticos. Assim, é possível concordar com Vanderlei Souza (2006, p. 41) ao afirmar que a eugenia foi um movimento de ideias que promoveu uma ampla discussão sobre projetos de reforma social e que mobilizou vários setores da sociedade, especialmente os intelectuais e políticos ligados ao discurso médico.

“Uma ciência que abrange problemas sociais dos mais importantes, e acompanha de perto a higiene sua precursora no aperfeiçoamento da humanidade”, como afirmou Belisário Penna, provocou certo embaraço graças à proximidade dos conceitos entre Eugenia, Higiene e Saneamento. Suas barreiras, nos primeiros anos do vigésimo século pareciam ter rompido as barreiras daquilo que era próprio a um ou a outro. A linha que os separava era muito tênue, afirmou André Luiz dos Santos Silva (2008, p.

64). Confusão presente até mesmo nas obras dos médicos da época: “O exército e o saneamento”, de Belisário Penna, “Eugenia e medicina social” de Renato Kehl; ou mesmo em afirmativas como a de Olegário Moura: “eugenizar é sanear, instruir é eugenizar”.

É certo que no Brasil a eugenia que vigorou foi a dita “preventiva”, postulada por Renato Kehl. Noutras palavras, “a hygiene prophylatica da raça” (KEHL, 1923, p. 31), combatendo os fatores hostis ao homem, aquela que “consiste na hygiene prophylatica do corpo e também na hygiene prophylatica da alma” (KEHL, 1923, p. 32), combatendo através a propaganda sanitária o alcoolismo, a tuberculose, a sífilis; e orientando aos cuidados com a higiene doméstica e a realização de atividades físicas. A *Eugenia Preventiva* assumiu a tarefa de realizar campanhas de profilaxia com o objetivo de fazer a população conhecer as ideias higiênicas, o combate a doenças, o controle do corpo e o combate aos vícios sociais. Como afirmou Vanderlei Souza (2006, p. 61):

Além do combate à sífilis, ao alcoolismo e das doenças como a lepra, a tuberculose e a ancilostomíase, Renato Kehl compreendia que a educação higiênica e a instrução pública seriam meios eficientes para melhorar a saúde racial da população [...] seria aquela que pudesse conduzir o seu povo a regeneração física, intelectual, moral, isto é, será a política sanitária, nela compreendida a do combate ao analfabetismo, seguida depois da política eugênica.

Neste sentido, a educação sanitária visou instruir e eugenizar a população. Tarefas que deveriam ser divulgadas e executadas em todos os lugares, especialmente nas

escolas. Um discurso que fortemente debatido dentre os médicos, capaz de publicar afirmativas como a de que “o grau de civilização de um povo mede-se pelo grau de saúde e da instrução popular” (KEHL, 1923, p. 716) podia ser facilmente encontrada nos jornais em circulação da época.

Se Renato Kehl entendia que

a identidade do homem brasileiro, sua saúde racial e seu grau de civilidade dependeria da associação entre ideias eugênicas, as práticas educacionais e as reformas sanitárias sobretudo das populações do interior. [Que] o nível de instrução da população nacional caracterizava-se, de acordo com o modelo de eugenia defendido por ele no início dos anos 1920, como uma ferramenta política essencial não apenas para elevar o grau de civilização de um povo, mas também para aprimorar a saúde e “extinguir as doenças” do meio social, colaborando de maneira valiosa aos esforços médicos (SOUZA, 2006, p. 61).

Flávio Maroja postulava de forma veemente o desenvolvimento da Educação Sanitária nos espaços coletivos, a começar pelas escolas, pois nesses ambientes seriam realizadas palestras, conferências, aulas explicativas, todas de caráter sanitário e preventivo. Das escolas, poderia se esperar produzir os frutos dessa campanha. O médico sanitarista Amarílio de Vasconcelos (1924, p. 01), em seu pronunciamento sobre a conscientização da higiene nas escolas em 1927, afirmou que a escola e não a fábrica é o lugar próprio para fazer a educação higiênica, “ali é possível ensinar com proveito, no momento oportuno, como se evitam as moléstias, que a grandeza de uma nação não

se baseia apenas na sua riqueza e no progresso material, mas principalmente na saúde e força dos seus filhos, etc”.

Noutras palavras, é possível afirmar que Flávio Maroja, médico sanitarista que liderou o processo de medicalização das escolas na Paraíba, fez parte de um projeto nacional que visou implementar um modelo eugênico – nesse caso, o de prevenção –, dentre as vivências da cultura escolar. Para tanto, viabilizou diversos mecanismos de divulgação dos saberes médicos em defesa de uma sociedade saudável, higiênica, eugenizada. Um exemplo disso foram as *Semanas Médicas* que trataram de discutir a problemática da profilaxia das doenças – tuberculose, febres, varíola, verminoses, etc. –; dos vícios sociais – alcoolismos e jogos –; e os cuidados com o corpo – higiene e educação física.

Em trabalho sobre higiene e eugenia na Paraíba, Soares Júnior (2011, p. 8) postulou que os médicos já haviam entendido a dificuldade que seria inculcar na população os saberes saudáveis – higiene e educação física – numa população que não tinha acesso às letras. Para tanto, os clínicos trataram de propor na *Semana Médica* a ideia da *Educação Sanitária* nos espaços coletivos, a começar pelas escolas, pois nesses ambientes “opinam a maioria dos propagandistas, que sejam realizadas as palestras, ou conferências sanitárias, ou melhor, palestra de prevenção” (MAROJA, 1927, p. 10). Das escolas, poderia se esperar produzir os frutos dessa campanha.

A eugenia ganhava assim um novo molde ressignificado à realidade paraibana. Para ser considerado eugênico não precisava possuir pigmentação ariana, mas ser higiênico, limpo, forte e saudável. Essa tarefa, por mais simples

que parecesse, significava toda uma reorganização na educação: fazer com que a população saísse do estado de “imundície”, que tomasse cuidado com o asseio do corpo e fizesse da educação física uma prática cotidiana como a de se alimentar. Soberana, e tida como única responsável pela promoção de tal saber, a eugenia foi eleita a “RAINHA DOS DESPORTOS”, assim mesmo, em letras conso-nantais.

O artigo era de Carlos Dias Fernandes. Apresentava a ciência do aperfeiçoamento plástico do homem: a eugenia. Único antídoto para curar a população paraibana e capaz de “confirmar o prestígio dos bons e ágeis guerreiros, que não podem ser velhos nem feios, dentro das linhas de suas raças; das mulheres mais preferidas e destinadas á procreação que não podem ser idosas, nem mal formadas e indesejáveis” (*A União*, 05 fev. 1927). O discurso do intelectual visou legitimar a eugenia enquanto ciência reinante capaz de educar a sociedade brasileira. Ela representava a legalidade do discurso médico, pois era praticada nos países de primeiro mundo como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e no Brasil, agora com as bênçãos da Igreja Católica. Apropriando-se do tema, tratou de esclarecer que a Igreja já estava consciente dos benefícios da eugenia, por isso, “o santo padre já mandou incluir os exercícios phisicos nos educandários de sua jurisdição, cõnscio de como está de que ainda melhor se pode servir a Deus, quando se tem um sadio corpo em conformidade com uma robusta alma” (*A Imprensa*, 05 fev. 1927).

Sendo rainha coroada pela Igreja, a eugenia agiria como padroeira. Aclamada fervorosamente, abençoaria a juventude concedendo-lhe a esperança de um país garbo-

so, saudável, esperançoso. Costurado nas linhas da eugenia, os corpos de homens e mulheres seriam reflexo do civismo desejado pelo Estado na década de 1930. Ao baixar seu olhar para os brasileiros a padroeira veria suas criaturas: marinheiros, soldados, aviadores, intelectuais, homens de negócios, estadistas. Tipos eugênicos considerados verdadeiros súditos da realeza.

Súditos suados, esquadrinhados, malhados, definidos. Donos de força capazes de despertar inveja, ou mesmo, provocar em Dalila o desejo de roubar-lhes seu poder cortando suas madeixas. Belos. Causadores de pânico aos modelos de Narciso que vagavam pelas ruas. Estranhos. Ou mesmo anormais já que destoavam da maioria da população que era flácida, torpe, molenga. Saudáveis. Pois não precisavam fazer pacto com uma pintura que recebiam as marcas do tempo como o fez Dorian Gray. Eis o corpo perfeito. Eis a plástica que a soberana eugenia quis operar.

Cirurgia realizada com o bisturi da educação física. Esta, nas palavras de Carlos Dias Fernandes, abonava e tranquilizava os médicos, pois viam “florescer da nossa cultura physica verdadeiro padrão da nossa capacidade coletiva, do nosso senso de associação, do nosso poder de iniciativa” (*A Imprensa*, 05 fev. 1927). O discurso exagerado do intelectual, mais parecia jogos de confetes em oferta a rainha: “bons auspícios”, “falange defensora da Pátria”, “alfobre dos seus heróis”, “porfia de zelos”, “Rainha do desporto”, “Padroeira dos brasileiros”, “harmonia somática”, “cultura da intelligenica”, “resplendor moral”, “a sabedoria, a nubilidade, a fecundidade”, “Vênus brasi-

leira”, “deusa propícia do amor”, “futuro da juventude”, “princesa condigna”.

Por mais que o discurso atribuísse adjetivações a eugenia e por sua vez a educação física, as palavras pareciam ser lançadas ao vento. Nada de concreto quando o assunto era ginástica nas escolas públicas. Em certos dias os médicos e intelectuais a exaltavam, noutros a denunciavam. As exclamações de indignação ganhavam frequência nas páginas dos diários. Carneiro Leão, Flávio Maroja, Seixas Maia, Acácio Pires, Carlos Dias Fernandes, todos faziam severas críticas ao descaso para com a educação física por parte do governo estadual. Com convicção, afirmava-se que “nada de racional ainda existia sobre a educação physica” (*A União*, 10 jul. 1919), pois nas crianças, homens e mulheres ainda permanecem “o velho systema de absoluta inacção, de ojeriza ingênita ao ar livre e ao sol ou entremeiam este sedentarismo com desportos imethodicos e até excessivos” (*A União*, 10 jul. 1919).

Carneiro Leão denunciava que as poucas escolas que praticavam atividades físicas como recreação escolhiam o *foot-ball* como principal jogo, sem que houvesse uma orientação especializada. Para esse professor, o *foot-ball* era ametódico, pois se tratava de um esporte próprio para lugares como a “Inglaterra e a América do Norte, países frigidíssimos, só sendo usado no inverno [enquanto] nós praticamos como processo de aperfeiçoamento physico da infância numa zona equatorial” (*A União*, 11 jul. 1919). Alertava ainda para o fato de ser um esporte tipicamente masculino deixando de lado assim o público feminino “lamentavelmente descurada e criminosamente abandonada a um regimen de reclusão e imobilidade” (*A União*,

21 out. 1915), para tanto reivindicava uma atividade física que atendesse a necessidade dos gêneros. Os direitos, assim como a ginástica deveriam corresponder com o período em que se vivia:

A educação moderna deve ser preparar o homem para a vida moderna e, nesta, o homem lucha com ele, logo, ella como ele, devem ser feita na mesma escola e no mesmo methodo. É necessário que a preparação physica como as demais, seja commum aos dois sexos que seja racional e não immethodica e talvez contraproducente como se executa, em grande parte, por ahi além (*A União*, 21 out. 1915).

“Como se executa em grande parte por ahi”. Muito chama atenção o último imperativo do discurso do professor Carneiro Leão. Se as escolas públicas da Paraíba não realizavam a ginástica onde eram executados tais exercícios? Provavelmente o autor se refere aos clubes esportivos, ou mesmo, a determinadas instituições de auxílio às crianças. Se executada, que fosse de forma correta; que contemplasse a todos os envolvidos. É certo que as denúncias revelavam uma cultura distante de ser uma realidade; para tanto, os cuidados com exercícios próprios aos sexos encontravam-se um pouco mais longe. Sei que brados eram impressos diariamente. Tornaram-se pontos de exclamação: “Não há país civilizado no mundo que descuide tanto da educação physica de seu povo quanto o nosso [...] o fato é de lamentar” (*A União*, 21 set. 1917). E lamentos não faltavam.

A década de 1920 simbolizou o clamor dos médicos. Momento em que o moderno parecia ser membro natural

do corpo urbano. As cidades passavam por um processo de modernização nas quais estavam incluídas a abertura de ruas, largos, praças, a construção de grupos escolares, de prédios públicos, jardins, fontes, hospitais e monumentos. Crescia consideravelmente o número de associações e clubes científicos interessados em discutir a temática da modernidade nas suas diversas faces. As cidades se repaginavam. Waldeci Ferreira das Chagas (1996, p. 8-9) apresentou uma cidade em metamorfose, em que os prédios públicos, casas, igrejas e sobrados foram demolidos e cederam lugar a arrojadas construções; várias residências foram construídas, principalmente nos bairros do Tambiá e Trincheiras, fato que se deu em função da cidade estar saindo de uma ordem social religiosa para uma ordem laica, devido ao recém-nascido Estado Republicano. O mesmo aconteceu com as edificações escolares, intensificadas nesse período, e, “atendendo aos preceitos da higiene” conforme defendia o jornal *A União*. As mudanças não paravam na arquitetura dos prédios. Com o falecimento da década de 1920, surgiu outro posicionamento político no país capaz de reconfigurar a vida escolar e o discurso médico atendendo as necessidades do Estado.³

³ Os últimos anos da década de 1920 foram marcados por forte instabilidade política na Paraíba. Com uma postura dita moderna, o então presidente do Estado da Paraíba, o Sr. João Pessoa Cavalcante de Albuquerque, implementou uma série de mudanças políticas e administrativas que desagradou seus correligionários. Dentre essas medidas estavam à renovação dos poderes executivo e legislativo impedido que antigos políticos permanecessem no cargo por longos anos, além da cobrança de impostos alegando a necessidade de construir estradas ligando o sertão paraibano a capital, facilitando assim o escoamento dos produtos e mantendo a renda dentro do estado. É nesse cenário

Com o alvorecer da terceira década do século passado, e a implementação da obrigatoriedade da matéria de educação física escolar, ainda foi possível folhear os jornais da época e encontrar queixas sobre a falta de interesse dos poderes públicos no incentivo à ginástica. Dessa vez, os problemas eram outros! Não mais reclamava a necessidade de realizar o exercício, mas em que condições esses eram realizados. Os periódicos faziam críticas bastante sutis, ou mesmo silenciavam na hora de publicar críticas ao governo dos interventores. O jornal *A União*, por exemplo, era o porta voz do Estado, portanto, expressava aquilo que era de seu interesse, quanto aos demais periódicos, deveriam seguir a mesma orientação ou fechavam suas portas⁴. As poucas críticas encontradas ficavam no campo das metáforas.

de insatisfação, que João Pessoa rompe com a *Política dos Governadores*, e, aliando-se aos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul lançam a *Aliança Liberal*, encabeçada por Getúlio Vargas e tendo por vice João Pessoa e que fazia oposição à candidatura de Júlio Prestes, paulista indicado pelo presidente do país da época, Washington Luiz. Na Paraíba, o clima ficou mais tenso com a eclosão da *Revolta de Princesa* liderada pelo coronel José Pereira de Lima – principal inimigo político de João Pessoa na Paraíba -, e que contou com o apoio do governo federal. A situação tomou outras proporções após o assassinato de João Pessoa em 26 de julho de 1930, vítima de um crime passional, mas que foi potencializado e viabilizou a chamada “Revolução de 1930” levando os tenentes a tomarem o poder coroando Getúlio Vargas como presidente do Brasil. Tinha início a Era Vargas. Cf. *Signos em Confronto?* (MARIANO, 2010); *Política e parentela na Paraíba* (LEWIN, 1993).

⁴ O jornal católico *A Imprensa* foi um dos periódicos perseguidos durante o governo na década de 1930. Por questões políticas, o interventor Ruy Carneiro ordenou o fechamento do jornal e depois de dois dias mandou reabri-lo, porém sua reabertura só se deu em 1946, perí-

Em “A educação física de nossos jovens”, artigo publicado na edição de 26 de setembro de 1936, o jornalista assinando por nome “B”, lançou aos leitores da época a seguinte denúncia:

Infelizmente o problema da educação física da mocidade paraibana ainda não mereceu de nossos homens de governo, o estudo necessário a sua alta finalidade. O pouco que aí temos é trabalho de iniciativa particular feito com ardor e boa vontade, porém, sem alcançar os fins colimados devido a precariedade dos meios empregados tornando-se assim uma obra incompleta pela ausência dos necessários recursos.

E prossegue afirmando que “para se objetivar tão importante assunto *mister* se faz a cooperação dos poderes públicos ou melhor dizer, deve partir desta toda iniciativa que possa concorrer para o desenvolvimento racial de nossa juventude”. Discurso que dá visibilidade a eugenia como sendo uma prática intrínseca ao governo brasileiro, mas que na Paraíba é legada ao descaso. A publicação de Durwal Carreira acentua ainda mais a crítica a interventoria paraibana ao afirmar que a educação física tornou-se apenas um conjunto de leis e regulamentos, ou mesmo, uma prática esquecida. O jornal *A Imprensa*, em momento de forte oposição à ditadura instaurada, assegurou em suas páginas que a “infância, a juventude e a madureza desconhecem na Paraíba o uso da ginástica” (*A Imprensa*, 20 abr. 1940), pois quando oferecidas à população ficava a

odo em que passou a funcionar em pequenos intervalos até 1968. Seu acervo encontra-se disponível no Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese da Paraíba. Conferir em: *História de A Imprensa* (VELOSO, 2003).

cargo dos clubes esportistas “que as oferece num círculo muito restrito, dentro do interesse mercantil em que gravitam” (*A Imprensa*, 20 abr. 1940). Embora, não mais proferido apenas por médicos, os discursos sobre a educação física traziam fortemente a eugenia como marca de um tema em voga mundialmente no contexto do auge dos regimes totalitários e da segunda guerra mundial. É importante ressaltar, que durante o Estado Novo na Paraíba, os médicos que defendiam fortemente a medicalização escolar com a introdução das matérias de Higiene e Educação Física no programa de ensino, bem como, a participação desses profissionais nas escolas já não tinham o mesmo espaço de outrora. O grupo liderado pelo sanitarista Flávio Maroja perdeu o prestígio político com a queda da oligarquia da família Pessoa. Nomes como Acácio Pires, Teixeira de Vasconcelos, Seixas Maia, Oscar de Castro, dentre tantos outros passaram a ser saudosas lembranças especialmente no noticiário do fim de suas vidas.

O discurso, que antes era médico proferido por médicos, agora continua sendo médico, porém proferido pelo Estado. Esses profissionais passaram a ocupar os espaços antes reivindicados: as escolas. Sua tarefa não era mais orientar o governo no sentido de instalar nas escolas essa ou aquela modalidade, mas sim medicalizar, educar através da saúde, inculcar hábitos sadios nas crianças. A atividade médica, deixava de ser meramente discursiva e passava para o campo da prática. Quanto às denúncias? Essas ficavam a cargo dos jornalistas e da oposição ao governo. E não faltavam!

“B”⁵ achava que a Paraíba encontrava-se em estado de atraso em relação aos demais estados brasileiros “onde tão magno problema vem tendo real desenvolvimento por parte dos nossos jovens com apoio dos governos e associações, como índice de uma nova era de racionalização” (*A Imprensa*, 26 set 1936); Durwal Carreira implicava escrevendo que o que não acontecia na Paraíba era aparecer “alguém resolvido a enfrentar o assunto tão palpitante”, e, que quando “um dia aparecer devemos apoiá-lo e incentivá-lo” (*A Imprensa*, 20 abr. 1940). Carlos Pinto pediu obediência à expansão dos novos métodos pedagógicos, colocando “sem delongas o nosso Estado na posição educativa a que ela faz jus pela grandeza de seus filhos, dando a estes todos os meios necessários a desenvoltura do seu próprio organismo”. “E. Almeida” falava em se “tornar uma força respeitável e conscientes de suas possibilidades para vencer as dificuldades da própria vida de forma saudável e pedagógica” (*A Imprensa*, 13 mai. 1941). Em outras publicações do periódico católico sem assinatura pude ler que a “educação física na Paraíba tem sido uma amarga decepção” (*A Imprensa*, 21 jul 1939) e que apesar da falta de esforços por parte do governo local “os nossos jovens apesar de não terem uma educação moldada nos traços gerais dos métodos orientadores da educação física, todavia se interessavam com ardor e inteligência em torno da dextresa e desenvoltura da própria raça” (*A Imprensa*, 15 jul. 1934). Assim, para alcançar um Estado educado e saudável as urbes da Paraíba, conforme os escritos d’*A Imprensa* precisava construir “estádios devidamente aparelhados,

⁵ Assim assinou o autor da reportagem: “B”.

pavilhões para a realização da educação física nas escolas [para assim] termo concorrido para elevar o nosso nível social-esportivo dotando nossas cidades de centros positivamente instrutivos sobre vários aspectos” (*A Imprensa*, 23 out. 1935). Apenas assim, seria possível, em tempos de silêncio dos médicos a existência de “ardorosos *sportmens* capazes de se tornarem úteis a si e a própria sociedade pela desenvoltura do seu físico-intelectual” (*A Imprensa*, 30 mar. 1938). As críticas continham uma severidade bastante acentuada, portavam possíveis “crimes” contra a perfeição física tão sonhada:

O problema da educação física que até ontem só interessava ao sulista, deve ser olhado também pelo nortista, porque dela dependerá o desenvolvimento da nossa raça [...] só quando a educação física for uma realidade nas escolas da Paraíba e o esporte desenvolvido nas suas puras modalidades é que conseguiremos o desenvolvimento racial do nosso povo (*A Imprensa*, 15 jul. 1934).

Acreditar no que afirma a edição de 15 de julho de 1934 do jornal *A Imprensa* não seria de todo verdadeiro. Já é sabido que nesse período algumas escolas públicas já possuíam a educação física em seu programa de ensino. As denúncias de que a ginástica “não funcionava”, é preciso ser relativizada. Ela já era uma realidade assegurada na lei, executada em algumas escolas. O que estava em questão era como e por quem essas atividades físicas eram realizadas. Vale ressaltar também que o Estado disponibilizava periódicos, a exemplo da *Revista do Ensino* e dos *Boletins da Educação*, publicações sobre a temática oferecidas para o aprimoramento do professorado.

Ainda sobre a temática da eugenia, a *Revista do Ensino*, tratou de divulgar a existência dos “Concursos de Eugenia”. A princípio, os professores deveriam saber diferenciar o “nível mental” dos alunos separando-os em classes de *supernormais*, *normais* e *anormais*. De acordo com a publicação da edição do ano de 1933 da *Revista do Ensino*, os *supernormais* seriam os futuros super-homens. Aqueles que representavam a “força viva da Pátria, esperança radiosa dos dias futuros do nosso país, constituirão classe de elite intelectual” (*Revista do Ensino*, 1933, p. 28). Nesses grupos as professoras podiam “acelerar o ensino graças a facilidade de percepção e a vivacidade natural dos alunos” (*Revista do Ensino*, 1933, p. 28). Os *normais* “encontram no material escolar interessantíssimo e atraente meio rápido e seguro de aprender sem esforço e sem fadiga” (*Revista do Ensino*, 1933, p. 28); já os *anormais* eram submetidos a processos diferenciados de ensino. Para os alunos enquadrados nesse grupo a orientação da Diretoria do Jardim de Infância era que as professoras suavizassem na voz para “guiá-los em modulações harmoniosas”. De acordo com a publicação, os *anormais* “são pobres seres não são destituídos de sentimentos afetivos e não poderão resistir á atração da voz encantadora que os chama, encoraja, ajuda, educando-os alfim” (*Revista do Ensino*, 1933, p. 28). Eram consideradas inteligentes apenas as crianças *sans*, portanto não era possível a “professora agir sem o auxílio do médico, do eugenista, que só elle poderá dar mão forte na realização de tão importante atividade” (*Revista do Ensino*, 1933, p. 28).

Essas foram as ideias que gestaram a realização do *Concurso de eugenia*. Foram convidados pela Direção do

Jardim de Infância do Estado da Paraíba os médicos pedi-atras João Medeiros, Severino Patrício e João Soares. Os alunos que se submeteram aos concursos receberam o nome de *pacientes*. Teve a duração de trinta dias a análise dos discentes pelos médicos, que concluíram os trabalhos no dia 11 de junho com a culminância da atividade. Foram submetidas sessenta crianças que estavam entre os três e os seis anos de idade. Vejamos no quadro abaixo resultado do *Concurso de Eugenia*:

Quadro 1: Resultado do *Concurso de Eugenia*

<p>1º Turma (Meninos de três anos) 1º Lugar: Joaquim Francisco Lins de Araújo Mário Glauco Di Lascio Brites de Avila Lins 2º Lugar: Dinalva Nóbrega 3º Lugar Maria de Lourdes Vieira Primo-la</p>	<p>2º Turma (Meninos de quatro anos) 1º Lugar: Irmãnia da Silva Xavier 2º Lugar: Gislaine Santiago 3º Lugar: Ieda Marinho Moura</p>
<p>3º Turma (Meninos de cinco anos) 1º Lugar: Carlos Alverga Neto 2º Lugar Umberto Coutinho Lucena 3º Lugar Maria Vanda da Costa Oliveira</p>	<p>4º Turma (Meninos de seis anos) 1º Lugar Diana Campos Magalhães 2º Lugar Vera de Moraes Targino 3º Lugar Solon Coutinho de Lucena</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desse texto a partir dos dados disponíveis na *Revista do Ensino* (1933).

Não foi possível, por meio da documentação consultada, saber quantos eram as meninas e os meninos dentre os sessenta, mas, pelo quadro de vitoriosos por turma, é possível inferir que as meninas submetidas ao concurso eram fisicamente mais vigorosas que os meninos, e, que com o passar dos anos, elas ocupavam em maior número o pódio de corpos e mentes eugênicas. É o que pode ser percebido na figura 1:

Figura 1: Crianças classificadas do Concurso de Eugenia



Fonte: *Revista do Ensino*, 1933.

Alice de Azevedo Monteiro (1933, p. 31) afirmou que dos noventa alunos matriculados em sua escola, sessenta estavam classificados dentre *supernormais* e *normais*. Destes, eis acima aqueles que compreendiam todas as características médicas necessárias para o pódio do *Concurso de eugenia*: belas, robustas, saudáveis, higiênicas, resistentes, inteligentes e educadas. Ações como essas passaram a ser publicadas com frequência nesses periódicos divulgando

como talhar dentro da escola o corpo perfeito com as armas da eugenia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normais, anormais, supernormais... a Eugenia Preventiva tratava de enquadrar cada criança no perfil que os defensores dessa ciência queriam exaltar ou modificar. Falas que passaram a ser bastante frequentes na imprensa paraibana desde a década de 1920. Os médicos sanitaristas da Paraíba, aderiram a orientação do sanitarista carioca Renato Kehl. Eugenizar era preciso. Isso significava civilizar, instruir, educar. Significava também, edificar um corpo forte, saudável, rijo, resistente, belo.

O ensino de educação física que estava sendo colocado em prática nas escolas públicas e privadas da Paraíba a partir da década de 1920 adotou a Eugenia Preventiva como norte. A proposta passou a ser considerada médico-pedagógica. Uma mente inteligente e um corpo forte. Para isso, não faltou esforço na hora de publicar falas e criar mecanismos de promoção a eugenia. Prova disso foi a divulgação desse material nos periódicos, a criação dos cursos complementares de aperfeiçoamento de professores, de monitores de educação física, dentre outros. Marcas de uma eugenia preventiva, aquela defendida pelo Renato Kehl e pelo Flávio Maroja. A adoção de cartilhas de higiene como *A fada Higia*, nas escolas da Paraíba, também fizeram parte desse processo. Dessa forma, pode-se inferir que a defesa de uma educação sanitária se alargou na Paraíba seguindo a orientação nacional que viu nas escolas o melhor lugar para normalizar, que encontrou na higiene

os passos para a civilidade, e, percebeu que a educação física possuía o melhor antídoto para combater as doenças. Em comum acordo com a higiene, a eugenia almejou criar na Paraíba corpos “físicamente vigorosos”.

REFERÊNCIAS

- CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Prática política e transformações no cotidiano dos trabalhadores em João Pessoa na década de 1930**. Recife, 1996, 133 p. Dissertação (Mestrado em História), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.
- KEHL, Renato. **A cura da fealdade**. Eugenia e medicina social. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923.
- _____. Educação e instrução. **Revista Nacional**. Rio de Janeiro, 1923.
- _____. Higiene rural. **Revista de saúde pública**. Rio de Janeiro, ago. 1923.
- _____. O ensino da higiene nas escolas primárias. **Gazeta de notícias**. Rio de Janeiro, jul. 1923.
- _____. O papel da Eugenia na restauração das raças. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 1921.
- _____. **A fada Higia**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925.
- LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Signos em confronto? O arcaico e o moderno na cidade de Princesa (PB) na década de 1920**. João Pessoa: UFPB, 2010.
- MAROJA, Flávio. A nossa hygiene. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba**, João Pessoa, n. 03, p. 433-437, 1911.
- _____. Educação sanitária. In: MAROJA, Flávio. **Semana Médica**. Parahyba: Imprensa Oficial, 1927, pp. 7-12.
- _____. [Termo da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Parai-bano] 1905 set. 07, João Pessoa.
- _____. Educação sanitária. In: MAROJA, Flávio. **Semana Médica**. Parahyba: Imprensa Oficial, 1927, pp. 7-12.

SOARES JR, Azemar dos Santos. **Corpos hígidos**: o limpo e o sujo na Paraíba (1912-1924). João Pessoa, 2011, 203 p. Dissertação (Mestrado em História), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba.

_____. **Physicamente vigorosos**: medicalização escolar e modelação de corpos na Paraíba (1913-1942). João Pessoa, 2015, 284 p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

SOUZA, Vanderlei Sebastião. Em nome da raça: a propaganda eugênica e as ideias de Renato Kehl nos anos 1910 e 1920. **Revista de História Regional**; Ponta Grossa, v. 11, n. 2, 2006, p. 29-70.

VASCONCELOS, Amarílio de. **Higiene nas escolas**. Rio de Janeiro, 1924.

VELOSO, Ricardo Grisi. História de A Imprensa. **Caminhando Juntos**. Páscoa não deve ser só chocolate. João Pessoa, n. 8, p. 5, abr. 2003.

Acrescentar esta referência:

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, anno II, n. 04/05, abr. João Pessoa: Imprensa Official, 1933.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, anno II, n. 06/07, ago. João Pessoa: Imprensa Official, 1933.

MODERNIZAÇÃO DO ENSINO NA CIDADE DE ASSÚ DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA: GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA

Gilson Lopes da Silva
Marlúcia Menezes de Paiva

INTRODUÇÃO

O governo republicano foi instalado no Brasil nos finais do século XIX defendendo um projeto de reforma social moderna, repensando vários espaços sociais. No setor educacional são realizadas reformas através da normatização do ensino primário criando novos instrumentos para o ensino público: os grupos escolares. Nesse modelo de escola, que também era visto como a base para a formação de uma nova identidade nacional, as propostas do governo republicano eram colocadas em prática com a finalidade central de formar um povo em sintonia com os valores de Ordem e Progresso, através da propagação de hábitos de civilidade e patriotismo, entre outros.

Azevedo e Stamatto (2012), destacam que os grupos escolares apresentavam um conjunto de inovações pedagógicas com projeto arquitetônico próprio, utilizavam novos e diversificados recursos didáticos, desempenhando o trabalho com o método intuitivo, prezavam pela exigência de profissionais com melhor formação e punham em cir-

culação o modelo definitivo da educação do século XX: as escolas seriadas. Outro fator importante nas inovações do ensino presentes nos grupos escolares era a aplicação de uma série de documentos que fundamentavam o funcionamento das instituições e que regulamentava sua organização.

Antes do surgimento dos grupos escolares a educação primária se desenvolvia geralmente em espaços que funcionavam na casa do professor e em outros ambientes pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade. Contando com recursos didáticos e métodos pedagógicos ultrapassados, sem normas rígidas e uma estrutura organizacional que regulamentasse e fiscalizasse o funcionamento das escolas, esses fatores tornavam-se um obstáculo quase que intransponível para a realização da tarefa educadora e salvacionista republicana.

Para Vidal e Faria Filho (2000), os grupos escolares eram apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com esse passado imperial em espaços que projetavam para um futuro, em que o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista. As primeiras edificações escolares construídas em São Paulo, no início dos anos 1890, foram tomadas como sinônimo de progresso e a educação empreendida no Estado serviu de modelo-base para diversos outros grupos escolares que se desenvolveram pelo país.

Seguindo esse processo de universalização do ensino moderno na Primeira República, o Estado do Rio Grande do Norte, durante a gestão de Antônio José de Mello e Souza edita, no dia 22 de novembro de 1907, a Lei nº 249, que autoriza a reforma da instrução pública no Estado,

dando ao ensino primário moldes mais amplos e garantindo sua proficuidade. Em 15 de dezembro de 1910, sob o governo de Alberto Maranhão, é lançado o Decreto nº 239, estipulando o Código de Ensino e as normas para o ensino público no Estado, destacando o ensino primário, ministrado nos grupos escolares, cadeiras isoladas e escolas noturnas, e a preparação técnica do magistério primário, ministrada na Escola Normal e no Grupo Modelo.

Contudo, em 15 de maio de 1925, a Diretoria Geral do Departamento de Educação, sob a responsabilidade de Nestor dos Santos Lima, lança dois documentos relacionados especificamente ao funcionamento dos grupos escolares no Rio Grande do Norte: o Regimento Interno dos Grupos Escolares, compreendendo normas para organização e plano de cursos, período letivo, matrículas e frequência, regime didático e disciplinar, promoções e exames, material escolar e regras para os funcionários, entre outras informações, e os Programas de ensino dos Grupos Escolares, compreendendo as disciplinas e horários destinados para os cursos infantil mixto, elementar e complementar.

Moreira (2005), informa que o Grupo Escolar Augusto Severo foi a primeira instituição que seguia os novos preceitos pedagógicos do ensino republicano instalada no Estado do Rio Grande do Norte. Criado pelo decreto nº174 em 5 de março de 1908, o Grupo passou a servir de Escola-Modelo para outras instituições construídas no Estado, como o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, inaugurado na cidade de Assú, no dia 07 de setembro de 1911 e objeto de estudo desse trabalho.

Estipulamos como objetivo investigar a aplicação das propostas de modernização do ensino que se configuraram no cotidiano do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia durante a Primeira República. Delimitamos esse recorte temporal por acreditarmos que esse período é significativo para a compreensão da validade da implantação e da manifestação dessas práticas inovadoras no espaço educacional.

Trabalhamos com as reflexões de Magalhães (2004) que afirma que a partir do século XIX os processos de educação e escolarização foram marcados pela construção de políticas, cumplicidades, identidades e territorialidades e o espaço escolar recebe a interpretação de um fator de tecnologização e institucionalização da nova realidade num movimento que rompe com as marcas da ruralidade e das práticas ancestrais. Nesse processo de modernização das instituições educativas, o autor credita importância fundamental para as noções de *agentes e sujeitos*, compreendendo a origem e a finalidade dos personagens envolvidos na trama institucional, e *práticas educativas*, pelas quais se veiculam nos espaços educacionais uma série de fatores relacionados aos contextos sociopolíticos e culturais.

Como procedimento metodológico realizamos levantamento documental e bibliográfico e a leitura e análise de algumas das referências que estamos utilizando. As fontes são livros de escritores que evidenciam o cotidiano da cidade de Assú, os trabalhos de Pinheiro (1997) e Silva (2010), documentos referentes ao Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, como o Decreto de criação e o Pro-

grama de reinauguração, e jornais publicados no período investigado.

A CIDADE DE ASSÚ: MODELOS EDUCACIONAIS E TRANSFORMAÇÕES NO FINAL DO PERÍODO IMPERIAL

Assú localiza-se a 210 quilômetros de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Os primeiros habitantes da região foram os índios Janduís que viviam das terras ribeiras do Assú-RN para o Jaguaribe-PB, até a parte central de Pernambuco. Bernardo Vieira de Melo, vindo da Capitania de Pernambuco, dominou os índios e fundou o Arraial Nossa Senhora dos Prazeres no século XVII. O povoado recebeu várias denominações e foi elevado à categoria de cidade no dia 16 de outubro de 1845, através da Lei nº 124, de autoria de João Carlos Wanderley, passando a se chamar Assú (SILVEIRA, 1995, p. 9).

Os primeiros colonizadores praticavam atividades voltadas principalmente para a pecuária. Com o avanço industrial, a extração da cera de carnaúba e o algodão tornaram-se o destaque da economia do município. A partir desse desenvolvimento econômico os sinais do progresso começaram a chegar na cidade na segunda metade do século XIX com a construção do cemitério e do mercado público, a fundação de uma farmácia de manipulação, a instalação da estação telefônica, a criação da Padaria Santa Cruz, de uma tipografia, da Casa de Caridade e da criação de praças (PINHEIRO, 1997).

Os registros e fontes também apontam que o passado da cidade é marcado por uma movimentação artístico-

cultural que deu destaque ao jornalismo, o teatro, a poesia e a prosa. Essas manifestações começaram a ganhar ênfase com a imprensa que surgiu por volta de 1867 com a circulação de periódicos considerados de grande, médio e pequeno porte.

Paralelo à imprensa desenvolveu-se, também, o teatro, surgindo em 1884 a Sociedade Recreio Familiar, que deu origem ao Teatro São José. Com o desaparecimento desse teatro, em 1892 foi criado o Teatro São João. Em 1912 foi inaugurado o Teatro Alhambra e posteriormente o Cine Teatro Pedro Amorim, em 1930. A cidade contava também com seus próprios artistas e escritores, posto que os dramas, as comédias e peças teatrais eram representadas e escritas pelos filhos da terra (FERREIRA, 1999, p. 67).

Ainda no campo literário Ferreira (1999), informa que o Assú se destacou no panorama da poesia norte-riograndense como a detentora de maior número de poetas. De acordo com Vasconcelos (1966), era notável a atuação dos assuenses no campo vasto da literatura potiguar, especialmente no jornalismo e na poesia, fazendo com que a cidade fosse considerada a *Atenas Norte-rio-grandense*.

No processo de divulgação de ideias literárias, em 03 de maio de 1874 foi instalada uma Biblioteca Popular na cidade com um acervo de dez volumes de obras doadas pelo Tenente Coronel João Maria Júlio Chaves. O Coronel Manoel Lins Wanderley doou exemplares do periódico Novo Mundo e o Dr. Luiz Carlos Lins Wanderley doou seis volumes de obras de literatura. Foi instalada inicialmente num dos compartimentos da casa do Dr. João Carlos Wanderley “enquanto não houvesse uma casa em me-

lhores condições para fundação da Biblioteca” (ASSU EM REVISTA, 1980, p. 16).

Contudo, apesar desse desenvolvimento literário-cultural, até o início do século XX ainda não existia em Assú um espaço institucional de ensino totalmente voltado para esse campo e uma grande parcela da população era de analfabetos. Segundo Ivan Pinheiro (2006, p. 4), durante esse período na cidade “O ensino primário era um privilégio de poucos afortunados. Saber ler naquela época, em Assú, não tinha muita importância. Afinal aprender a ler para que? Para trabalhar na roça, cuidar de gado, caçar e pescar? Em qual dessas profissões era necessário ser alfabetizado?”.

O movimento literário-cultural, a instalação da Biblioteca Popular e a fala de Ivan Pinheiro evidenciam que a parcela ‘afortunada’ que recebia educação na cidade era formada pela elite local, que compreendia principalmente fazendeiros e comerciantes. Essa realidade seguia o padrão vigente no país durante o período imperial, onde a escola pública apresentava um caráter elitista e excludente. A parcela da população alfabetizada recebia formação em suas próprias casas ou nas residências dos professores, ou mestre-escola, em modelos educacionais chamados de cadeiras isoladas, escolas reunidas ou escolas primárias. A Tabela 1 apresenta uma relação dos professores de primeiras letras que desenvolveram atividades na cidade de Assú entre os anos de 1829 e 1908.

Tabela 1: Relação dos Professores de primeiras letras que desenvolveram atividades na cidade de Assú entre os anos de 1829 e 1908

José Felix de Espírito Santo	1829-1843
Maria Joaquina Ezequiel da Trindade	1834-1843
Manoel da Silva Ribeiro	1835
Francisca Germina das Chagas Cavalcante	1855-1866
Raymundo Candido Ribeiro	1858
Manoel Maria da Apresentação	1858-1874
Matheus da Rocha Bezerra	1862-1876
Maria Hermenegilda F. Pinto	1870
Elias Antônio Ferreira Souto	1873-1885
Antônio Corsino Lopes de Macedo	1873-1890
Manoel Ferreira de Macedo Jalles	1875-1908
Idalino Alípio Carneiro Monteiro	1878-1881
Josefa Bezerra Cavalcante Lopo	1881
Luiza de França das Chagas Cavalcante	1881-1893
Maria Bezerra da Rocha Varella Coelho	1893-1908

Fonte: Silveira (1995)

Entre os professores que se destacaram nesse período na educação local podemos citar Elias Souto, que também

milidou na imprensa através da fundação de jornais em Assú e em Natal, participou de causas abolicionistas e publicou várias produções poéticas, e D. Luíza de França das Chagas Cavalcante, que dava aulas particulares em sua casa e era responsável pela inclusão de homens e mulheres de uma condição social mais abastada no mundo das letras. Registramos, ainda, a atuação da professora Maria Carolina Wanderley Caldas, mais conhecida como Sinhazinha Wanderley, que manteve com recursos próprios o Externato São José. Essa escola funcionava na sala principal de sua casa, numa mesa grande com cadeiras ao redor que serviam de assento aos alunos. Posteriormente, a Professora Sinhazinha Wanderley passou a fazer parte do corpo docente do grupo escolar instalado na cidade (PINHEIRO, 1997).

Outro modelo de formação da população local foi empreendido pelo Padre Ibiapina, missionário nascido em Sobral/CE, que atuava nos sertões do Nordeste colaborando com diversas obras de evangelização e promoção social. Ele criou em 1864 uma Casa de Caridade em Assú. Essa instituição acolhia e dava instrução as moças pobres e órfãs. No período em que estavam na Casa de Caridade, as jovens recebiam ensinamentos de primeiras letras, flores, labirintos, bordados e trabalhos domésticos, restringindo-se à uma educação que visava prepara-las para adquirir habilidades características ao modelo de mulher, esposa e mãe. Depois que atingiam a idade de casar as acolhidas participavam de um processo de ‘arranjo’ matrimonial com rapazes trabalhadores, honestos e cristãos. A instituição era dirigida pelas Irmãs da Caridade e man-

tida às custas do Patrimônio da Paróquia de São João Batista.

No século XIX também funcionou uma cadeira de latim na cidade. O Padre Francisco Theodósio de Seixas Bailon, lente da disciplina no Ateneu Norte-Riograndense e posteriormente removido para Assú, era o responsável pelas aulas entre os anos de 1843 a 1866. Com a transferência de Padre Francisco, “o professor João Tiburcio da Cunha Pinheiro Junior, na intenção de não deixar a cidade desvalida deste ensinamento, fez funcionar no ano de 1869 uma outra cadeira de latim” (PINHEIRO, 2006, p. 4).

A instauração da República no Brasil estabelece um movimento de reformulação do ensino. Entre as modificações destaca-se a supressão dos modelos de escolas vigentes no período imperial, como as cadeiras primárias presentes em Assú, e o estabelecimento de uma reunião ou agrupamento de aulas que vão dar origem aos grupos escolares. Esse novo modelo educacional toma forma no Estado de São Paulo a partir de 1894 com a criação do Grupo Escolar Escola-Modelo da Luz (MOREIRA, 2005, p. 93) e vai se consolidando por todo o país. No Rio Grande do Norte, o novo movimento é estabelecido através da Reforma Pinto de Abreu, instituída em 1908 e que definiu as novas concepções pedagógicas para o Estado:

As mudanças que se renunciavam pela Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907, serão concretizadas pelo Decreto Nº 178, de 29 de abril de 1908 – a chamada Reforma Pinto de Abreu, que imprimiu novos rumos à instrução estadual. Na sua execução, suprimiram-se todas as cadeiras primárias mantidas pelo Estado, sendo postos em disponibilidade os serventúrios inadaptaáveis aos novos mé-

todos, e, em seu lugar, foram criados, com novos professores escolhidos para sua manutenção, os chamados Grupos Escolares (ARAÚJO, 1979, p. 118).

Escola com traços marcantes, os grupos escolares dispunham de um grande aparato de inovações pedagógicas e buscava romper com os modelos de educação do período imperial. Tendo a finalidade de construir um processo de busca por uma nova identidade nacional e de um perfil de povo civilizado e letrado, a educação assumiu lugar de destaque, tornando-se fundamental no processo de divulgação das propostas do ideário republicano. Em Assú, a implantação dessa nova instituição educacional acontece exatamente dentro do processo de progresso e desenvolvimento sociocultural da cidade através da inauguração do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, em 1911.

O GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO NA CIDADE DE ASSÚ

A ideia de implantação de um grupo escolar na cidade de Assú se deu a partir de 1910 sob a iniciativa do juiz de Direito José Correia de Araújo Furtado. Diante dos sinais de desenvolvimento sociocultural e econômico pelos quais a cidade passava, José Correia percebeu o quanto era necessário um local apropriado que pudesse oferecer educação primária de qualidade para a população. Através de campanhas, ele conseguiu um prédio na Rua São Paulo para o funcionamento do estabelecimento.

De acordo com Silva (2004, p. 53), “os municípios que apresentavam interesse em instalar uma escola desse porte precisavam assumir o compromisso com as despesas da construção do prédio”. Assim, o Estado se responsabilizava pela remuneração do professorado e o governo municipal custearia a construção do prédio, sua conservação, mobiliário e demais funcionários.

Durante a administração do Governador Alberto Maranhão foi lançado, no dia 11 de agosto de 1911, o decreto nº 254 que criava “na cidade do Assú um Grupo Escolar denominado ‘Tenente Coronel José Correia’, compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo e uma mista infantil” (RIO GRANDE DO NORTE, 1911). A partir desse Decreto, era inaugurado no dia 07 de setembro de 1911 o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia.

A implantação do Grupo Escolar foi matéria do Jornal A República, importante veículo de comunicação da capital, Natal, que circulava em todo o Estado. Segundo a matéria, a festa de inauguração contou com discursos que enalteciam o novo modelo de educação proposto pelo ideário republicano. Em seu discurso, por exemplo, o professor Anphilóquio Câmara mostrava “os erros e prejuízos existentes no sistema de ensino de outrora e os meios de evita-los”, referindo-se ao modelo educacional aplicado no período imperial, “passando em seguida a dissertar sobre as três espécies de educação, física, moral e intelectual e explicando como deveria ser ministrado o ensino moderno nos novos grupos escolares” (JORNAL A REPÚBLICA, 1911).

O processo de inovações do ensino presente nos grupos escolares diferenciava-se dos modelos anteriores

por contar com um corpo de funcionários comprometidos com a qualidade da educação e que deveriam trabalhar respeitando a hierarquia estipulada nos documentos reguladores. Souza (1998, p. 62), afirma que os grupos escolares foram “responsáveis por uma nova organização do trabalho e pela distribuição interna do poder dentro da escola”. No Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia foram empossados inicialmente os professores Luiz Correia Soares de Araújo, que também assumia a direção do estabelecimento, Clara Carlota de Sá Leitão, Maria Carolina Wanderley Caldas (Sinhazinha Wanderley) e o porteiro Manoel Marcolino Filho. Na cerimônia de inauguração, os professores prometeram se esforçar pela execução dos programas de ensino e o progresso da educação na cidade (JORNAL A REPÚBLICA, 1911).

Os grupos escolares compreendiam um conjunto de escolas seriadas com direção comum onde se desenvolvia o curso primário, que contava com escolas infantil e elementar, podendo funcionar com turmas mistas ou por sexo. O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia iniciou suas atividades com a matrícula de 90 alunos: 30 na classe infantil mixta, 30 na classe elementar feminina e 30 na classe elementar masculina.

A Diretoria Geral do Departamento de Educação concebia nos planos de ensino discussões sobre a arquitetura dos prédios escolares destacando a localização, tamanhos, distribuição de salas, iluminação e aeração dos espaços. Segundo o Jornal A República (1911), “O belo e elegante edifício do grupo está situado em lugar seco e elevado, numa área de 52 metros de largura, por 65 metros de comprimento”, destacando ainda que “As latrinas es-

tão construídas de conformidade com o que recomenda o art. 50 do Cód. de Ensino, tendo uma, a dos meninos 5,50 metros de comprimento e 2,50 metros de largura e outra, a das meninas, 3 metros de largura e 5,50 metros de comprimento”, sendo as condições higiênicas “as mais favoráveis possíveis”. A nota do Jornal A República evidencia que o prédio do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia atendia às determinações arquitetônicas dos prédios escolares da época.

Os processos didáticos e metodológicos adotados nos grupos escolares expressavam uma nova orientação pedagógica dada ao ensino que trouxe novos rumos para a educação escolar. Os princípios do método intuitivo inauguraram uma forma diferente de ensinar que implicava diretamente na relação entre os alunos e o conhecimento escolar, rejeitando as aulas apenas expositivas e despertando a atenção dos alunos com perguntas e explicações, provocando a sua participação. Azevedo e Stamatto (2012, p. 57), assinalam também que “para o benefício dos processos intuitivos, a experiência baseada nos sentidos deveria ser associada à recreação e ao prazer, estratégia para o desenvolvimento da criatividade dos alunos com o fito de levar à educação intelectual”.

O Grupo Escolar Tenente Coronel. José Correia, seguindo os novos preceitos pedagógicos, contava com a utilização de recursos que ajudavam no auxílio da aprendizagem do aluno, como figuras, mapas geográficos e outros recursos que deixavam as salas coloridas, alegres, propícias para o aprendizado. A professora Sinhazinha Wanderley, por exemplo, sempre procurou desenvolver atividades prazerosas, lúdicas, trabalhando a leitura, a

escrita e o canto. Nessas aulas, o aluno tinha a possibilidade de observar, vivenciar, experimentar o conteúdo conforme sugere o método intuitivo (SILVA, 2010).

O Programa de Ensino dos Grupos Escolares destacava disciplinas como Canto, leitura e escrita, Língua materna, Aritmética, Lições de coisas, Geografia, História, Pátria, Moral e Civismo ou Instrução Cívica. Essa última tinha o objetivo de disseminar e divulgar os ideais republicanos. Por esse motivo a educação era concebida como responsável pela organização da nação, repassando valores cívicos aos indivíduos crianças. Verifica-se, dessa forma, “que a preocupação em formar o indivíduo, humanizando-o, viria a consubstanciar, de forma mais consequente, o fortalecimento da nação, da pátria” (PINHEIRO, 2002, p. 165). Entre as atividades que visavam despertar nos alunos do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia o amor e o pertencimento à Pátria e a formação moral e cívica, podemos destacar as aulas-passeio realizadas para o Rio Assú ou nos sítios locais. Nesses momentos eram dadas aulas de geografia e história e os professores, juntamente com os alunos, cantavam o Hino dos Voluntários do Norte, homenageando aos soldados assuenses que morreram na Guerra do Paraguai (PINHEIRO, 1997).

Outra prática recorrente no Grupo Escolar Tenente Coronel. José Correia que ampliava as dimensões de ensino e aprendizagem por parte dos alunos era as dramatizações teatrais, que envolviam temas cívicos, patrióticos, regionalistas, educativos, ético-morais, religiosos, entre outros. Amorim (1972, p. 20), fazendo uma recuperação histórica dessa prática artística tão aclamada no passado da cidade, destaca que o Grupo Escolar Tenente Coronel

José Correia “no louvável proposito de estimular os seus frequentadores nos domínios da literatura e da arte, desde seu início, sempre promoveu festividades cívicas, cuja programação não era indiferente à arte de representar”.

Dentro desses preceitos e ideias de civismo e patriotismo, o Professor e ex-diretor do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, Alfredo Simonetti (SIMONETTI *apud* PINHEIRO, 1997, p. 144), concebe a figura do professor primário como “o sacerdote da educação, celebrando a missa augusta do Dever: a escola é o templo sagrado onde se dá a transubstanciação ditosa, a comunhão excelsa do civismo”. A professora Sinhazinha Wanderley, grande colaboradora da imprensa na cidade de Assú, escreveu na Revista Atualidades, em 1950, o texto Sete de Setembro, onde saúda a comemoração cívica, destacando que a data “É o dia da Pátria, da emancipação de um povo” e recorda com muita emoção que “É ainda a data gloriosa em que a 39 anos foi inaugurado o Grupo Escolar ten. Cel. José Correia, dia em que as crianças do Assú abriram as almas para o batismo da luz” (WANDERLEY, 1950, p. 2).

As falas do Professor Alfredo Simonetti e da professora Sinhazinha Wanderley relacionando o ensino com os ideais de civismo e amor à pátria reforçam o projeto pedagógico modernizador do ideário republicano e relacionam-se com a importância dada por Magalhães (2004) para as ações dos agentes e sujeitos que participam efetivamente das instituições educativas e agem no sentido de atingir seus intentos, demonstrando ser necessário inferir os propósitos, as perspectivas, as formas de realização e participação e os itinerários escolares e extraescolares. Esse processo de consolidação dos intentos educativos

citados por Magalhães encontram expressão na ideia das práticas educativas citadas pelo próprio autor, por meio das quais se veiculam crenças, normas, condutas, valores e capacidades apropriadas pelos estudantes e que mantem uma estrita relação com o contexto sociocultural e político

O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia funcionou na Rua São Paulo, atual Minervino Wanderley, até o ano de 1948. Quando Edgar Borges Montenegro assumiu o cargo de Prefeito da cidade do Assú, em 1948, promoveu algumas mudanças importantes na cidade. Durante sua administração ocorreram articulações junto ao governo do Estado para a construção de um novo prédio munido de amplas instalações para melhor acomodar o número de alunos do Grupo Escolar da cidade. O projeto foi concretizado e no dia 02 de fevereiro de 1949 foi inaugurado o novo prédio para o funcionamento do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, situado à Rua Coronel Wanderley. A inauguração se deu num evento garboso e grandioso, com um dia inteiro de atividades que contou com a presença do Governador do Estado, Dr. José Augusto Varela, e uma ilustre comitiva (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1949).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Magalhães (2004), o trabalho teórico e metodológico a ser utilizado nas investigações sobre a história das instituições educativas baseia-se em buscar, na interposição de fontes de diversos gêneros produzidos pela escola e de documentos oficiais que buscam reger suas práticas, os elementos necessários para analisar a genealo-

gia da instituição escolar; sua atuação no cenário da cidade; sua organização e seu funcionamento, ou seja, o seu processo histórico.

Nesse sentido, temos nos vários documentos, registros e fontes que regulamentam as práticas dos grupos escolares, em especial do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, objeto de estudo desse trabalho, uma diversidade de orientações e finalidades que orientam e fundamentam a materialidade e a história das instituições educacionais e configuram a importância dessas instituições nos contextos onde estão inseridos. Essas orientações e finalidades estão relacionadas diretamente com o processo histórico político no qual as instituições educativas se inserem. No caso dos grupos escolares instaurados no Brasil no final do século XIX, destacamos principalmente as orientações do ideário republicano que visualizava na educação a possibilidade de formação de um novo perfil de cidadão, através dos hábitos de civilidade e patriotismo.

Do ponto de vista pedagógico, reforçamos a importância das práticas modernas presentes nos grupos escolares. A partir do objetivo traçado nesse trabalho, a análise das fontes e documentos nos possibilitaram concluir que o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia também seguia as novas propostas estabelecidas pelo governo republicano para o funcionamento dos grupos escolares: O ambiente físico respondia às exigências das regras de higiene presentes nos documentos, os materiais pedagógicos eram voltados para a aplicação dos novos métodos educativos, como o método intuitivo ou as lições de coisas, a organização do ensino atendia as expectativas de funcio-

namento do novo modelo escolar, a exemplo da ação docente empregada pelos professores, e o Grupo Escolar também aplicava o sistema de seriações e o programa de estudos dos grupos escolares.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Francisco. **História do teatro no Assú**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1972.
- ARAÚJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte: da Colônia à Primeira República**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1979.
- ASSU EM REVISTA. **Ata de instalação da biblioteca popular da cidade do Assú**. Ano 1. Nº 1, out. 1980.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- DIRETORIA GERAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Programas de Ensino dos Grupos Escolares**. Natal, 15 de maio de 1925.
- _____. **Regimento Interno dos Grupos Escolares**. Natal, 15 de maio de 1925.
- FERREIRA, Cláudia Maria Felício. **A poesia de Renato Caldas e sua dimensão educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.
- JORNAL A REPÚBLICA. **A reforma da Instrução Pública: “Os Grupos Escolares”**. Natal, 09 set. 1911.
- MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN (1908-13)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

PINHEIRO, Ivan. **Escola José Correia - 95 anos de pura glória**. Tribuna do Vale do Açu, Assú, p. 04, 02 fev. 2006.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **Sinhazinha Wanderley: o cotidiano de Assú em prosa e verso (1876-1954)**. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1997.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 239, de 15 de novembro de 1910.

_____. Decreto nº 254, de 11 de agosto de 1911.

_____. Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Programa da festa de reinauguração do novo Grupo Escolar**. Açu, 02 fev. 1949.

SILVA, Antônia Milene da. **O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, Assú - RN: Modernização do ensino primário (1911-1930)**. Monografia (Especialização em Educação). Mossoró: Universidade Estadual do Rio grande do Norte, 2010.

SILVA, Maria da Conceição. **Reconstruindo práticas: significações do trabalho de professoras na década de 1920**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2004.

SILVEIRA, Celso da. **Assú - gente, natureza, história**. Natal: Boágua Editora, 1995.

SINHAZINHA, Wanderley. **Sete de setembro**. Revista Atualidades, Assú, p. 2, 10 dez. 1950.

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

VASCONCELOS, João Carlos de. **Assú - "Atenas Norteriograndense"**. Natal. Tipografia Santa Terezinha, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 14. 2000.

O ENSINO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: MAPEAMENTO DAS AÇÕES ESTADUAIS (1908-1957)

Karla Katielle Oliveira da Silva
Olívia Moraes de Medeiros Neta

O presente artigo, é resultado da dissertação de mestrado que tem como objeto de estudo o ensino profissional no Estado do Rio Grande do Norte (1908-1957). Nesse sentido, surgiram as seguintes indagações: Como o ensino profissional é mencionado nas legislações do RN no período de 1908 a 1957? Quais as ações do RN frente ao ensino profissional no período citado? De que forma as escolas profissionais foram organizadas pelo Estado do RN?

Considerando o objeto e as indagações a ele associadas, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como se configurou o ensino profissional no Rio Grande do Norte entre o período de 1908-1957. E como objetivos específicos: identificar as ações estaduais referente ao ensino profissional e mapear as escolas profissionais, considerando o contexto social e histórico que foram criadas.

O recorte temporal justifica-se pelas reformas de ensino primário do RN que foram implementadas pelos governos estaduais, os quais ocasionaram mudanças na organização da educação norte-rio-grandense, contexto em que se insere o objeto de estudo. Nesse sentido, através dessas reformas pretende-se compreender a escolarização

primária, bem como a configuração de ensino profissional e as iniciativas como criação de escolas dos governos estaduais.

Em 1908, ocorreu a primeira medida da reforma da educação primária no Rio Grande do Norte com a criação do Grupo Escolar Augusto Severo que tinha o intuito de ser modelo de ensino público para todo o Estado (Decreto nº 174 de 5 de março de 1908) e a criação da Escola Normal de Natal. E em 1957, Dinarte Mariz, reformou o ensino primário através da Lei n. 2171 de 06 de dezembro de 1957 que fixou as bases da educação e a formação do Magistério Primário do Estado.

O caminho metodológico adotado foi pautado na análise documental dos Decretos Legislativos, Regimentos Internos das Escolas, Leis como a de Organização do Ensino Primário, disponibilizados nos arquivos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e no Arquivo Público do Estado.

É relevante mencionar que no período republicano¹, o projeto de ensino profissional consistia na proposição de uma sociedade voltada para o trabalho do mesmo modo na valorização dos ideais de ordem e progresso da burguesia formada pela elite, urbanização e industrialização.

¹ De acordo com Boris Fausto (1995, p. 245), o período republicano foi caracterizado por incertezas, tendo em vista os grupos que disputavam o poder e tinham interesses distintos de como organizar o Brasil. Nesse sentido, era basicamente fundamentado em um representante eleito do Estado, o presidente, além do congresso e os cidadãos. Conforme Trindade (2010, p.160) existiam três projetos em disputa na República, após 15 de novembro de 1888: oligárquico, militar e democrático.

Portanto, era necessária uma redenção moral para os perigosos que eram aqueles considerados ociosos, os pobres, desvalidos por meio do saneamento da pobreza através do trabalho. (CUNHA, 2005).

É importante mencionar que dentre os desvalidos, se encontravam as crianças que eram excluídas socialmente. Por isso o Governo educava preferencialmente para o trabalho aquelas que tinham entre 10 e 13 anos, com a pretensão também de retirá-las da rua para o aprendizado dos ofícios. (SOUZA, 2012, p. 33).

A República Brasileira definiu dois projetos para a criança: o primeiro voltado para os filhos da elite, por intermédio dos grupos escolares e o segundo para o desafortunado com a Escola de Aprendizes Artífices (EAA). Percebe-se com a reflexão de Cunha (2005) que o período da Primeira República tem projetos nítidos que separam a formação do trabalho, expressando a dualidade da educação.

Dentro dessa perspectiva, para compreender o ensino profissional no Rio Grande do Norte, é relevante assinalar o contexto político e social da educação primária do Estado e as legislações que propuseram mudanças nas cidades brasileiras como a implantação de grupos escolares, reformas de ensino e construção de prédios. Sobre esse aspecto Azevedo e Stamatto (2012) afirmam:

Anunciada a vitória da República de ‘Ordem e Progresso’, tornava necessária a construção do novo regime. O signo da república deveria ser diretamente relacionado com uma cidade modernizadora, higiênica e bela, e as instituições de ensino primário materializados nos gru-

pos escolares representavam essa escola para a ordem e o progresso. (AZEVEDO, STAMATTO, 2012, p.18).

É significativo sublinhar que, de acordo com o Regimento, no capítulo 1, o Grupo Escolar é definido como reunião de três ou mais escolas que tinham os cursos infantil, elementar e a possibilidade de um complementar. Os cursos eram administrados por professores ou funcionários das escolas e eram financiados pelos governos estaduais. (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 05).

Na República, a higiene² era associada à modernidade e os grupos escolares tinham o objetivo de difundir os ideais da República. Nesse sentido, a educação segundo Azevedo e Stamatto (2012, p. 24) “deveria ir além da escola, em um processo de difusão de novas regras de comportamento e valores culturais.”

As construções de edifícios escolares, em sua maioria, eram financiadas pelos governos estaduais e a suas arquiteturas deveriam ser destacadas em comparação aos outros prédios de administração pública, pois eram orientadas pelas legislações desse período que definiam padrões para suas estruturas. Nota-se com esse aspecto que há uma relação direta entre a urbanização da cidade com os grupos escolares, através da sua estrutura arquitetônica.

² Para maiores trabalhos consultar: SILVA, Juliana da Rocha e. A concepção de ensino sob medida na obra higiene mental e educação (1927), de Luiz Antônio dos Santos Lima. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

Os projetos republicanos no Rio Grande do Norte por meio dos governos estaduais, causaram transformações na escola primária que era assegurada pelas Cartas Constitucionais do Estado. As reformas propostas a partir desses projetos eram fundamentadas na pedagogia moderna; para isso contavam com o apoio dos setores da iniciativa privada, de acordo com os autores:

[...] a cultura de uma educação escolar pública e coletiva conclamava para que os setores da iniciativa privada se empenhassem na expansão da escola primária de contornos urbanos. Havia, pois, um consenso nesses setores e também no meio popular de que a escola, era por excelência, educadora das novas gerações nas aprendizagens dos conhecimentos culturais, nos hábitos físicos e higiênicos, nas lições morais e religiosas. (ARAÚJO, PAIVA, 2012, p. 154).

É valoroso acrescentar que em 1907, o governador Antônio José de Mello e Souza³ autoriza por meio da Assembleia Legislativa “Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907 a reformar a educação escolar primária em moldes mais amplos e garantidores da sua proficuidade.” (ARAÚJO, 2013, p. 217).

A primeira medida da reforma da educação primária no Rio Grande do Norte foi a criação do Grupo Escolar Augusto Severo que tinha o desígnio de ser modelo de

³ Segundo Trindade (2010, p. 168) “[...] a principal marca política do governo de Antônio de Souza foi a alteração constitucional que permitiu o aumento do mandato de governador”. Como escritor, jornalista e professor defendeu a educação para minimizar a pobreza do estado.

ensino público para todo o Estado. Sobre isso, Azevedo e Stamatto (2012, p.43-44) ressaltam:

Em 5 de março de 1908 (Decreto nº 174), criava no bairro da Ribeira o primeiro grupo escolar norte-rio-grandense denominado de “Augusto Severo”. Na continuação da reforma, restabelecia nesse mesmo ano a Diretoria Geral da Instrução Pública (extinta em 1905), criava novamente a Escola Normal e escolas mistas e instituiu os grupos escolares pelo Decreto Nº178, de 29 de abril de 1908, que estipulava o estabelecimento de pelo menos um grupo escolar em cada sede de comarca e uma escola mista em cada um dos outros municípios do Estado (art. 4º).

O Grupo Escolar Augusto Severo tinha como fundamento a pedagogia moderna e do método intuitivo que, segundo Araújo (2013, p. 217), a transmissão dos conteúdos eleitos partia-se do simples para o complexo, da parte para o todo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. “ Sua criação ocorreu no governo de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913)⁴ em que a concepção de ensino primário era pautada na socialização escolar, fundamentada na legislação da educação do período.

Consoante Nestor Lima, em matéria publicada no Jornal A República (1911, p. 03), acerca do Grupo Modelo “a reforma do ensino de 1908, tendo como base principal a preparação técnica do pessoal docente e, portanto, criando

⁴ No Rio Grande do Norte, segundo Trindade (2010, p. 262) a primeira República compreendida entre 1889-1930, foi expressa “politicamente por duas oligarquias: Albuquerque Maranhão e Bezerra de Medeiros.” Alberto Maranhão no período de 1908 a 1913 exercia o seu segundo mandato.

a Escola Normal, exigiu dos normalistas a prática do ensino. ” Ele ressalta ainda que o Grupo Escolar Augusto Severo foi de fundamental importância para essa organização do corpo docente para fins pedagógicos. Essa preparação expressa por Nestor Lima pode ser compreendida como formação para os professores.

Posto isso, a seguir, apresentamos o resultado do mapeamento das iniciativas do Estado do Rio Grande do Norte no que concerne a criação de cursos e escolas de ensino profissional. Vejamos a Tabela 1

Tabela 1 – Mapeamento de cursos e de Escolas Profissionais de iniciativa do Estado do RN

Período	Quantidade de Documentos	Criação de Escolas Profissionais ou Cursos
1908-1909	13	Escola Normal de Natal (1908); Escola de Música - Reorganização (1909)
1910-1919	35	Código de Ensino (1911) - Criação de cursos profissionais; Escola Doméstica (1914)
1920-1929	46	Escola Normal de Mossoró (1922); Curso profissional feminino - Grupo Escolar Duque de Caxias em Macau (1929); Escola de Farmácia e Odontologia (1923); Escola profissional do Alecrim - Grupo Escolar Frei Miguelinho (192?)

1930-1939	255	<p>Cria mais uma escola no 2º ano do curso complementar feminino da Escola Normal (1931); Escola doméstica (1937); Liga Artístico-Operária de Natal (1938); Escola Feminina de Comércio de Natal (subvenção do Estado 1938 e 1939); Cursos comerciais- anexos aos seguintes colégios: “Santo Antônio” (para homens), “Imaculada Conceição” (para mulheres) (1935); Curso comercial no colégio “Sagrado Coração de Maria” (para moças), em Mossoró (1935); Cursos femininos foram instituídos no Grupo Escolar “Izabel Gondim” e “João Tibúrcio” (1935)</p>
1940-1949	124	<p>Escola de Serviço Social (1945); Curso primário elementar - artesanato e aprendizagem industrial-agrícola (1947); Faculdade de Direito (1949); Escola Agrícola de Jundiá (1949)</p>
1950-1957	19	<p>Associação de Escoteiros - oficinas de Marceneiro, Tipógrafo e Sapateiro (1951); Faculdade de Medicina (1955); Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Natal (1955); Escola de Engenharia de Natal (1957)</p>
Total	492	<p>Escolas: 12 Cursos: 8 Escolas subvencionadas: 2</p>

Fonte: Produção da autora a partir dos decretos e legislações do Estado do RN

Com base nos resultados do mapeamento, é relevante mencionar que a nossa seleção e análise das fontes consideram o entendimento de documento de Le Goff (2003, p. 536), quando exprime que é escolha do historiador, parte dos materiais da memória em conjunto com os monumentos, caracterizados como herança do passado. Isto remete a atenção para o processo de investigação em que é necessário problematizar o contexto em que as legislações foram elaboradas e as intencionalidades de seu discurso. Sobre a importância de se considerar o contexto das legislações, Gonçalves destaca que:

Essa opção tem o fato de a legislação, em si mesma, ser uma fonte recorrente, entre os historiadores da educação, sem que o processo de sua construção seja levado em conta. Em algumas pesquisas que tomam as leis como fontes, transparece que elas encerram numa prescrição ou numa norma reguladora, como se fosse passível de ser simulada, antecipada, assumida como neutra e previsível” (GONÇALVES, 2012, p. 17).

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa parte de indícios que indicam os vestígios da existência de algo a procurar. Por isso, o pesquisador busca investigar os sinais em seu objeto de estudo. Sendo assim, sobre o método indiciário, Ginzburg (1991) afirma que este atribui sentido e significado aos detalhes, observando minuciosamente as singularidades do conjunto. Por isso, através dos documentos oficiais dos resultados do mapeamento observa-se que os indícios do ensino profissional no Estado do RN são significativos pelas criações dos cursos e de escolas.

Considerando a análise dos decretos e legislações do período em estudo, percebe-se através dos resultados que o estado norte-rio-grandense criou as escolas profissionais e cursos e utilizou as subvenções, tendo como base o período em estudo e o contexto histórico das instituições de ensino profissional.

Dentre as escolas foram identificadas doze criações de instituições pelo Estado do RN voltadas ao ensino profissional, a saber: Escola Normal de Natal, Escola de Música (através da reorganização), Escola Normal de Mossoró, Escola Profissional do Alecrim, Escola de Farmácia e Odontologia, Escola Operária, Escola de Serviço Social, Faculdade de Direito, Escola Agrícola de Jundiá, Faculdade de Medicina, Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Natal, Escola de Engenharia de Natal.

Quanto às iniciativas para o ensino profissional, o Estado do RN criou oito cursos: agronomia, zootecnia, agromensura, belas artes, indústria, comércio, primário elementar (artesanato, aprendizagem industrial-agrícola) e feminino. Observa-se que que funcionavam nos Grupos Escolares (Frei Miguelinho e Duque de Caxias), Escolas e Associação dos Escoteiros.

No que se refere às escolas que foram subvencionadas pelo Estado do RN no período em estudo identificam-se duas que possuíam aspecto o de formação profissional: a Escola Doméstica e a Escola Feminina de Comércio.

Com a análise documental pode-se destacar também que o Código de Ensino (1911) foi uma das determinações do Estado no que se refere ao ensino profissional, tendo em vista que uma das propostas se pautava na preparação profissional do magistério primário de responsabilidade

da Escola Normal e do Grupo Modelo, preparação essa custeada pelo Governo.

Além disso, o Decreto-Lei nº 683, de 10 de fevereiro, que trata acerca da implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário, no Governo de Orestes da Rocha Lima (15/01-31/07/1947), no Rio Grande do Norte, vê-se que dentre as suas finalidades, presentes no capítulo 1, refere-se ao propósito de “[...] elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação do trabalho. ” Do mesmo modo, o ensino primário poderá ligar-se a outras modalidades, segundo o capítulo III:

Art.5º – O ensino primário manterá, da seguinte forma, articulação com as modalidades de ensino: 1 – O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial-agrícola. 2 – O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

Sobre o ensino profissional norte-rio-grandense, este era expresso pelas Escolas: Feminina e Profissional do Alecrim. Eram os “únicos setores, através dos quais é difundido o ensino profissional. ” O governador reporta em sua mensagem à expectativa de ajuda do governo federal para a instalação de novos cursos. (RIO GRANDE DO NORTE, 1956, p. 113).

Em 1957, Dinarte Mariz apresenta em sua mensagem o ensino superior que era formado pelas Faculdades de: Farmácia e Odontologia, Direito, Medicina, Filosofia e Serviço Social. Assinala-se ainda que as duas primeiras Faculdades eram mantidas pelo governo estadual e as demais eram de iniciativa privada. Nesse período, havia a

pretensão de abrir uma Escola Politécnica do Rio Grande do Norte para em conjunto com as Faculdades existentes formar os núcleos iniciais da Universidade Norte-riograndense. (RIO GRANDE DO NORTE, 1957, p. 131).

É preciso frisar que Dinarte Mariz, reformou o ensino primário, por meio da Lei nº 2171 de 06 de dezembro de 1957. Essa reforma havia sido anunciada por Dinarte Mariz, em sua Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado, em 1º de junho de 1957, num contexto de denúncia de problemas no sistema educacional do Estado. " (PAIVA, NASCIMENTO, MEDEIROS NETA, VIVEIROS, [2015], p.16)

O Estado norte-rio-grandense aplicou a Reforma de Ensino no ano de 1959, conforme a mensagem do governador Dinarte Mariz em que menciona os cursos de treinamento realizados pela Secretaria do Estado da Educação e Cultura, como forma de orientação para o magistério diante das modificações propostas na nova lei de ensino. (RIO GRANDE DO NORTE, 1959, p. 54).

Decorrente da Reforma de Ensino no ano de 1957, o governador Dinarte Mariz estabeleceu a criação de Seminário para Diretores e Professores Regionais, o qual foi realizado com a proposta de discutir as problemáticas dos estabelecimentos de ensino. Além disso, na mensagem o governador salientou a expansão das ações da Reforma de Ensino em outros municípios do Estado.

Portanto tendo em vista, o mapeamento realizado evidenciamos que as estratégias do Estado do RN referentes ao ensino profissional foram efetivadas através de iniciativas como: a criação de escolas, cursos e subvenções. Geograficamente, há concentração dos cursos em Natal-

RN, mas também foi observado que os cursos profissionais também foram criados em municípios do interior do estado do RN como Mossoró e Macau.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rachel Ribeiro de Oliveira. NASCIMENTO, José Mateus. **Sobre as Modalidades de Ensino nos Regimentos da Escola Primária do Rio Grande do Norte (1925)**. Congresso Brasileiro de História da Educação Profissional, Cuiabá, 2013.

AQUINO, Luciene Chaves. **De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1965): configurações, limites e possibilidades da formação docente**. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal-RN, 2007.

ARAÚJO, Iaperi Soares de. **Januário Cicco: um homem além do seu tempo**. Natal: EDUFRN- Editora da UFRN, 2000.

ARAÚJO, Marta Maria de. PAIVA, Marlúcia Menezes. **Que projetos republicanos de escola primária? (Rio Grande do Norte, 1907-1930)**. In: **Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Org. José Carlos Souza Araújo, Rosa Fátima de Souza, Rubia- Mar Nunes Pinto. Araraquara- SP. Junqueira & Marin, 2012.

ARAÚJO, Marta Maria de. **O Estatuto Público da Educação Primária Federalizada: (Brasil e Rio Grande do Norte, 1937-1961)**. In: **História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional/** Rosa Fátima Souza Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Antônio de Pádua Carvalho Lopes (Organizadores). – Aracaju: Edise, 2015.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BRASIL. Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Reforma João Luíz Alves da Rocha Vaz. In: BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil**, Câmara dos Deputados. 1925, p. 20, v. 2.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. A montagem do ensino técnico industrial. In: _____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005. p. 111-150.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Congresso Legislativo mineiro e Educação Profissional: leitura partilhada para construção da República. In: GONÇALVES, Irlen Antônio. (Org.). **Progresso, trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-40.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 5 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-541.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação. 1995, ed.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. **A República**, Natal, p. 1, 04 nov. 1909.

LIMA, Nestor dos Santos. O Grupo Modelo. **A República**, Natal, p. 3, 2 out. 1911.

LIMA, Jailma Maria de. **Partidos, candidatos e eleitores: o Rio Grande do Norte em campanha política (1945-1961)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói, RJ, 2010.

MENDONÇA, Isaac. **A escrita de uma história de instituições universitárias (Rio Grande do Norte, 1955-1978)**. Natal, 2013. (Texto mimeografado).

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. Natal: UDUFRN-Editora da UFRN, 2007.

PAIVA, Marlúcia Menezes. NASCIMENTO, José Mateus. MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. **Expansão da escola primária no Rio Grande do Norte (1930-1961)**. [2015]. Mimeografado.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Regimento do Grupo Escolar “Augusto Severo”**. Natal: Typographia d’A República, 1909. p. 83-99.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908. Restabelece a Diretoria na Instrução Pública, cria a Escola Normal, Grupos Escolares e Escolas Mistas e dá outras providências. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1908-1909)**. Natal: Typographia d’A República, 1909.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 192, de 12 de março de 1909. Reorganiza a Escola de Música. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1908-1909)**. Natal: Typographia d’A República, 1909. p. 62-63.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 261, de 28 de dezembro 1911. Cria o Código de Ensino. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1911)**. Natal: Typographia d’A República, 1912. p. 90-116.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem lida perante o Congresso Legislativo pelo governador Antônio José de Mello e Souza em 01 de novembro de 1922**. Escola Profissional do Alecrim. 1922. Disponível em: <

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720496&pesq=escola%20profissional%20do%20alecrim> > Acesso em: 5 jun. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno das Escolas Rudimentares**. Natal: Typ. d’A República, 1925a.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno das Escolas Isoladas**. Natal: Typ. d’A República, 1925b.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno dos Grupos Escolares**. Natal: Typ. d’A República, 1925c.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Regulamento do Departamento de Educação**. Natal: Typographia d’A República, [1926?]. p. 122-136.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 440, de 23 de julho de 1929. Cria um curso profissional feminino anexo ao Grupo Escolar “Duque de Caxias”, localizado na cidade de Macau. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1929)**. Natal: Imprensa Oficial, [1930]. p. 125.

RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Juvenal Lamartine em 1 de outubro de 1930**. Natal: Imprensa Oficial, 1930.

RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada ao Dr. Getúlio Vargas pelo interventor Mário Câmara**. Natal, Imprensa Oficial, 1935.
RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 411, de 17 de janeiro de 1938.
Reforma as Escolas Normais do Estado. In: **Decretos do Governo (1938)**. Natal: Imprensa Oficial, 1939. p. 12-19.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 419, de 28 de janeiro de 1938.
Cria uma escola na Liga Artístico-Operária de Natal. In: **Decretos do governo (1938)**. Natal: Imprensa Oficial, 1939. p.23.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 688, de 3 de fevereiro de 1939.
Concede subvenção à Escola Feminina de Comércio de Natal. In: **Decretos do governo (1939)**. Natal: Imprensa Oficial, 1940. p.25.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 683, 10 de fevereiro de 1947.
Excede a Lei Orgânica do Ensino primário para o Estado do Rio Grande do Norte, dentro das normas estabelecidas pelo decreto-lei federal nº 8.529, de 2 de janeiro de 1947. In: **Atos legislativos e decretos do governo (1947)**. Natal: Departamento de Imprensa, 1948. p. 7-13.

RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza**. Natal: Imprensa Oficial,1951.

RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza**. Natal: Imprensa Oficial,1952.

RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza**. Natal: Imprensa Oficial,1953.

RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza**. Natal: Imprensa Oficial,1955.

RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Dinarte Mariz**. Natal: Imprensa Oficial,1956.

RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Dinarte Mariz**. Natal: Imprensa Oficial,1957.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 683, 10 de fevereiro de 1947.
Excede a Lei Orgânica do Ensino primário para o Estado do Rio

Grande do Norte, dentro das normas estabelecidas pelo decreto-lei federal nº 8.529, de 2 de janeiro de 1947. **Atos legislativos e decretos do governo (1947)**. Natal: Departamento de Imprensa, 1948. p. 7-13.

RODRIGUES, Andrea Gabriel F. **EDUCAR PARA O LAR, EDUCAR PARA A VIDA: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)**. 2007. 306p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal. 2007.

SILVA, Francinaide de Lima. **A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal. 2013.

SILVA, Lenina Lopes da. **Lembranças de Alunos, Imagens de Professores: Narrativas e Diálogos sobre a Formação Médica**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Natal, 2006.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**. 2012. 225p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2012.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTA, Eraldo Leme Batista; MÜLLER, Meire Terezinha. (Org.) **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. p. 123-154.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Editora do IFRN, 2010.

O SURGIMENTO DO ENSINO INFANTIL NA CAPITAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Sarah de Lima Mendes
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Atualmente, no Brasil, há no campo educacional uma intensificação nos estudos referentes à História Social da Infância. Pesquisadores da área têm buscado entender esse campo tão complexo e ainda pouco explorado. Movidos pelo encanto do estudo da infância, buscamos desenvolver neste trabalho uma reflexão sobre o Ensino Infantil oferecido no primeiro Grupo Escolar da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, no início do século XX. Afinal, para não cometermos o erro de julgar a educação da infância contemporânea, e analisarmos o ensino oferecido para esse público tão singular e específico, é necessário que se conheça o passado.

Nesta perspectiva, a escrita deste artigo é dedicada à história da primeira Instituição de Educação Infantil no município de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, criada em 1908, junto ao Grupo Escolar Augusto Severo, e inaugurada em 1910, compondo o Grupo Escolar Modelo.

Para obter uma melhor compreensão da dinâmica da história e descrição dos diferentes atores, faz-se necessário

construir uma periodização localizando nosso objeto de estudo no tempo e espaço, uma vez que entendemos a história em consonância a ações diversas,

[...] cada época tem sua própria visão do mundo, que as maneiras de sentir e pensar variam com o tempo e que, em consequência, o historiador é solicitado a se precaver o quanto puder das suas, sob pena de nada compreender (DUBY, 1993, p.87-88).

Ao mesmo tempo, temos consciência de que toda reconstrução de dados históricos pode conter a simplificação ou deixar escapar algum dado importante nesse processo, tendo em vista que a história não acontece em fatos isolados, nem em tempo fixo, mas é uma junção de fatores e acontecimentos que produzem a história (LE GOFF, 1990).

A condução da História do Ensino Infantil oferecido no Grupo Escolar Augusto Severo, se deu através de autores da História Social da Infância como Monarcha (2001), Freitas (2009), Kulmann (1998), Bastos (2001), Kishimoto (1988), Oliveira (2005). Ora dialogamos com os autores da História Cultural, Escolano e Frago (1998), Le Goff (2003), Burke (1997). Metodologicamente, utilizamos como fontes as Mensagens Governamentais e legislação educacional (Leis e Decretos) correspondentes aos períodos em referência, desenhos gráficos e imagens.

UM LABORATÓRIO DE CRIANÇAS...

O século XX começa com avanços e modernidades na cidade de Natal. A capital do RN vivenciou um acentuado crescimento econômico, urbano e social. Foi nesse período

que chega a energia elétrica, assim como a expansão do sistema de água e esgoto substituindo o encanamento de água da cidade. Também ocorre uma melhoria nos transportes urbanos através do funcionamento de bondes elétricos e a chegada dos primeiros telefones, instalando a rede telefônica.

Em meio a essas conquistas, a sociedade intelectual e os governantes natalenses discutem propostas e reformas políticas para a melhoria do Estado. Os ideais republicanos de modernização, urbanidade e progresso atravessavam a cidade de Natal. Esse movimento modernizador não foi diferente com a educação, havia uma grande preocupação com o ensino primário que objetivava ampliar o papel “civilizador” das práticas escolares aliado às medidas de saúde, saneamento e de higiene, advindas dos movimentos sanitários nacionais (ARAÚJO, 1998). Ainda com Araújo (1998), o ensino das primeiras letras na

[...] cidade de Natal deveria passar por uma remodelização, convergindo para a questão da moralização dos costumes urbanos, com o objetivo de disciplinarização abrangente da vida cotidiana das pessoas, especialmente das classes populares, compatíveis com as exigências da nova ordem social que vinham sendo implantados desde os tempos do Governo de Alberto Maranhão (ARAÚJO, 1998, p. 142)

O governo de Alberto Maranhão moderniza o ensino primário no Estado, estabelecendo como condição prévia para a eficácia da escola primária a adequada formação dos docentes. Como meta na sua gestão, haveria a construção de um Grupo Escolar em cada sede de comarca e

uma escola mista em diversos municípios do estado (TRINDADE e ALBUQUERQUE, 2005).

O primeiro Grupo Escolar estabelecido no Rio Grande do Norte foi construído pelo decreto n. 174, de 5 de março de 1908, no governo de Antônio de Souza (1907-1908). Alberto Maranhão assume o governo dando continuidade à reforma educacional e inaugura em 12 de junho de 1908, sob a presença de autoridades locais, professores, alunos e população natalense, concebendo uma nova visão de educação na capital.

A escola era a representação do padrão cultural de uma escola moderna requisitada pelas elites dirigentes. Ela localizava-se no bairro da Ribeira, nº261, em frente à Praça Augusto Severo. O prédio do grupo escolar apresentava amplas aberturas com portas e janelas que favoreciam maior conforto no ambiente, seguindo as prescrições de higiene e pedagógicas vigentes.

Seguindo o exemplo de São Paulo, no combate ao analfabetismo, o Governador Alberto Maranhão, iluminado pelas ideias dos clássicos da educação, institui a Escola Normal de Natal, pelo Dec. n. 178, de 29 de Abril de 1908. A Escola serviria de base para todo o ensino oficial do Estado, proporcionando a formação de professores qualificados para melhorarem a educação natalense.

Com a instalação do Grupo Escolar e da Escola Normal, inicia-se no Estado uma nova fase para o progresso educacional no Rio Grande do Norte. A reforma da instrução pública traria garantias para a melhoria do ensino primário público, tendo como modelo educacional essas instituições.

No ano seguinte, é categórica a determinação de se iniciar a reforma da Instrução Pública, na qual a base foi a implantação da Escola Modelo, mediante o Decreto de Lei de 198¹ de 1909, consolidando a ideia de que as estudantes da Escola Normal² de Natal deveriam aplicar seus conhecimentos pedagógicos através de aulas práticas de Ensino e Metodologia no Ensino primário e no Jardim de Infância.

Devendo os regimentos internos dos diversos grupos e escolas já inaugurados e a inaugurarem-se nestes e noutros municípios modelar-se pelo regulamento e regimento interno do Grupo Escolar “Augusto Severo” (RIO GRANDE DO NORTE, 1909a).

A partir dessa determinação, os grupos escolares criados passariam a seguir as diretrizes educacionais da Escola-Modelo, no que se refere à concepção pedagógica, organização estrutural e espacial, condições de higiene, entre outros critérios. Com a reforma realizada em 1910, foram construídas mais três salas de aula que ficavam de frente ao recreio. Dentre elas estava o Jardim de Infância da Ribeira configurado em duas salas de aula, dividindo espaço com as salas do curso elementar. Essa preocupação com a construção dos novos espaços demonstrava os ide-

¹ Segundo Lima (1927, p.172) “O decreto de 198 de 10 de maio de 1909 declarou que o grupo escolar <Augusto Severo>, desta capital, serviria de modelo para a prática das normalistas e para a experimentação dos métodos e processos aplicáveis ao ensino primário [...]”

² Foi determinada a construção da Escola Normal de Natal a partir do decreto de n.178, de 29 de Abril de 1908, objetivando preparar professores de ambos os sexos.

ais políticos governamentais “de formar o homem público para uma sociedade moderna”.

O grande marco para a Educação Infantil no município de Natal, no século XX, ocorre com a criação do Jardim de Infância, o qual servia de laboratório “vivo” para as aulas práticas docentes das alunas da Escola Normal de Natal. A configuração inicial do Jardim de Infância deu-se numa sala anexa³ ao Grupo Escolar Augusto Severo. Sua organização educacional distribuía-se em três cadeiras ou classes, sendo duas elementares uma mista infantil. De acordo com Moreira (1997, p. 45)

[...] compreendia três escolas graduadas, uma infantil, mista, e duas outras, uma para cada sexo. A instrução era primária, infantil e elementar, desenvolvida obedecendo às condições *physio-psychologicas* do aluno.

Nesse primeiro momento, a história do Jardim de Infância de Natal entrelaça-se com a história da Escola Normal e do Ensino Primário, uma vez que ainda não existia no Estado do Rio Grande do Norte um regulamento específico para os jardins de infância. Esse modelo estrutural de atendimento escolar prevaleceu em 60% dos vinte e quatro grupos escolares criados no Estado. O restante não aderiu à cadeira mista infantil (MOREIRA, 2005).

Além de atender ao padrão cultural exigido pela elite natalense, a escola defendia uma ação transformadora do espírito nacional. Era nos grupos escolares que as crianças

³ Quando usamos o termo “sala anexa”, nos referimos a um pequeno espaço que seria reservado para o Ensino Infantil, pois ao pensarmos no Jardim de Infância enquanto instituição, acordamos que ele deveria possuir um espaço próprio.

seriam moldadas com o caráter do cidadão republicano. Assim, a educação através da “função de seu caráter cívico e regenerador, teria o papel de ser veículo da desejada reconstrução moral e social do país” (ARAUJO, 1998, p. 95).

Na época, poucas instituições, a nível nacional, ofereciam cursos para crianças pequenas, como o jardim de infância, fato que permaneceu modelo de si própria pelo menos durante três décadas pela inexistência de similares (KISHIMOTO, 1988). A Escola Modelo seria um lugar favorável para incutir valores e práticas culturais, além de promover metodologias modernas. Assim

O Grupo Escolar “Augusto Severo” que funciona no bairro baixo desta capital, a praça do mesmo nome, será a escola modelo para servir de typo ao ensino público elementar em todo o Estado, devendo os regimentos interno dos diversos grupos e escolas já inaugurados e a inaugurarem-se n’este e em outros municípios, modelar-se pelo regulamento e regimento interno do “Augusto Severo”. (RIO GRANDE DO NORTE, 1913.

Com o Decreto nº. 239 de 15 de novembro de 1910, o ensino oficial do Rio Grande do Norte passa a seguir tais divisões, nos anos seguintes houve modificações nessa estrutura. De acordo com o Art.1º, o Curso Primário dividir-se-ia em: Infantil e Elementar. Também existiam o Curso Normal, Curso Geral, Ensino Profissionalizante (Agronomia, Zootechnia, Commercio, Indústria, Agri-mensura, Bellas-Artes. Com a Lei n.405 o ensino passa a ser dividido em primário, secundário e profissional.

No dia 02 de janeiro de 1911, a Escola Normal de Natal é instalada no Grupo Escolar Augusto Severo, pois até

então ela havia permanecido no Atheneu Norte Rio Grandense. Nesse mesmo prédio, funcionavam as três instituições que constituiriam o modelo de educação difundido pelos educadores republicano modernistas do século XX: O Jardim de Infância Modelo (Curso Infantil), o Grupo Escolar Modelo e a Escola Normal, adotando os moldes das Escolas Modelo do país. Freitas (2005) lembra que

[...] esse modelo que estabilizou entre nós a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de Estado, o jardim de infância, uma nova escola normal etc, também estabilizou normas, procedimentos, usos de materiais específicos, orientações aos professores, regras de higiene, enfim, um conjunto de realizações que facilmente podem ser utilizados como exemplos da chegada de um novo tempo, um novo ciclo histórico, um novo ponto de partida para a história do país (FREITAS, 2005, p. 165).

Entendemos que a prática de se implantar um jardim de infância junto à Escola Normal era comum no Brasil, uma vez que existia a necessidade de haver um espaço educacional que servisse como um instrumento pedagógico para alunos matriculados na Escola Normal. Essa Escola-Modelo anexa à Escola Normal serviria não somente para praticar os conhecimentos adquiridos, mas também como processo de avaliação, a partir de exercícios práticos de ensino.

No Art.57, contido no Regulamento da Escola Normal, Decreto n. 161, de 7 de janeiro de 1922, expõe como ocorreria a relação da Escola Normal com a Escola Modelo:

Art.57 – Os exercícios práticos do ensino, a que serão obrigados os alumnos da Escola Normal, serão feitos no grupo escolar modelo, que funcionará sob a mesma direcção e comprehenderá um curso infantil mixto, curso elementar masculino, curso elementar feminino e cursos complementares também masculino e feminino, para o ensino graduado em seis anos.

Nessa perspectiva, a organização educacional promovia um complexo espaço de produção e reprodução de saberes e inovações pedagógicas. Os professores eram os principais disseminadores de valores e práticas culturais, impostas pelas classes dominantes. O ensino de caráter leigo e gratuito proporcionava as condições “physio-psychologicas do educando, com o tríplice fim intellectual, moral e physico, consoante à pedagogia experimental e processos da pedagogia” (RIO GRANDE DO NORTE, 1910).

Havia uma apreensão sobre a educação que estava se desenvolvendo no Estado. O diretor geral da Instrução Pública do Rio Grande do Norte, Nestor dos Santos Lima⁴, visando ao aperfeiçoamento das técnicas do Ensino Primário e Normal, visitou as principais escolas da Capital

⁴ Nestor dos Santos Lima, nasceu em 1 de Agosto de 1887, desenvolveu uma ampla atuação na sociedade natalense, frente a cargos como a presidência do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), diretor da Escola Normal de Natal e Departamento de Educação do Estado. Publicou diversas obras de cunho educacional, como os Regimentos Internos para os Grupos Escolares, Escolas Isoladas, Escolas Rudimentares e Conselho de Educação.

Federal⁵ e do Estado de São Paulo, em 1913, com o intuito de aplicar, nos estabelecimentos locais, o modelo de educação que vinham abraçando.

Lima, ao visitar a Escola Normal da Capital paulista, colheu agradáveis impressões sobre o Jardim de Infância e a Escola Modelo “Caetano de Campo” que ficavam anexas à Escola Normal. Lá apreciou os métodos e práticas desenvolvidos com os alunos, considerando os aspectos globais e particulares de cada um. Nesse relatório, ele exacerbava vários feitos importantes na educação, desde o cuidado com a distribuição das salas dos jardins de infância e a adequação do mobiliário, até a participação da família em um processo de integração com o exercício do magistério.

No jardim de infância, foco deste trabalho, o educador relatou que

O curso do Jardim, consoante a criação de Frederico Froebel, destinado a desenvolver os dois instintos fundamentais da criança, a curiosidade e a actividade, é menos uma escola e um ensino do que um lar e um entretenimento. (RELATÓRIO GOVERNAMENTAL, 1913)

Como resultado positivo dessa visita às instituições modelo brasileiras, no Estado do Rio Grande do Norte é criada a Lei Orgânica, nº 359, de 1913, efetivando a implantação do Ensino Primário, infantil e elementar, em conformidade aos métodos educacionais modernos (MOREIRA, 2005). Pois, Nestor Lima, ao vivenciar as teorias

⁵ Salvador, na Bahia, foi a primeira capital do Brasil que ocupou o posto entre 1549 e 1763. Depois, o título passou para o Rio de Janeiro, até seguir para Brasília em 1961.

froebelianas na prática do cotidiano no jardim de infância, com a estruturação de uma rotina e atividades diferenciadas, contemplando aulas desenvolvidas a partir dos “dons” de Fröebel, entendeu que

Essa interessante casa de educação, possuindo a mais uma decoração de plantas, quadros, desenhos e retratos de Heróis da Pátria, a música, a alegria, a ausência de uma disciplina severa, apenas affecto presididos e guiados tão tenros de espíritos, dá ao observador uma impressão consoladora, por saber que essa instituição substitutiva dos carinhos maternas na idade em que só elles podem educar, vae todavia preenchendo o seu nobre destino, proporcionando as caricias desveladas e os estímulos educativos que os lares, muitas vezes, não sóbem distribuir, devido a ausência dos princípios pedagógicos (RELATORIO GOVERNAMENTAL, 1913, p. 10).

Sendo assim, o mesmo constatou que as crianças vindas do jardim de infância para classes elementares apresentavam bons hábitos, valorizando a construção de tais espaços no Estado do Rio Grande do Norte. Era perceptível a necessidade de uma demanda específica na efetivação da institucionalização educacional da criança, pois acreditava-se que

A raça marcha adiante pelos pés das crianças pequenas. A criança de hoje será o cidadão de amanhã. [...] A criança é uma unidade e deve ser estudada em sua inteireza, cuidada em toda a complexidade de sua conformação, e guiada na variedade sem fim de suas inter-relações. (Revista The Child, 1910 apud KUHLMANN, 2001, p. 8)

Com a remodelação organizacional de 1914, respaldada na Lei Orgânica de 1913, as cadeiras ficaram distribuídas em: Curso Elementar masculino e feminino, Curso misto infantil, Escola Isolada masculina e feminina e Escola Isolada Noturna. O Curso Infantil Misto (CIM) passa a ser dirigido pela professora Aurea Fernandes Barros Soares da Câmara que será homenageada décadas depois com a inauguração do Jardim de Infância Aurea Barros em 1930.

Para que os alunos ingressassem no Ensino Primário, era publicado um edital no qual pais ou tutores inscreviam suas crianças para que fossem sorteadas. A matrícula era gratuita e poderiam se inscrever crianças de ambos os sexos no curso infantil. Na tabela 3, veremos a frequência escolar destinada ao Curso Infantil Misto (CIM) do ano de 1915 a 1920.

Tabela 1: Frequência Escolar do Curso misto Infantil

Ano	Curso Infantil Misto (CIM)
1915	51
1916	55
1917	58
1918	54
1919	34
1920	70

Fonte: Diretoria da Instrução Pública (RIOGRANDE DO NORTE, 1911- 1917, p. 21)

A Lei Orgânica do Ensino, nº 405 de 29 de novembro de 1916 e posteriormente à Reforma do Ensino de 1917

marcam um importante momento da educação no Rio Grande do Norte. A reforma objetivava a melhoria e reorganização do ensino oficial norte-rio-grandense. Era de responsabilidade do Estado a criação e manutenção dos grupos escolares, possibilitando o funcionamento de prédios novos ou adaptados, obedecendo às regras de higiene, de estrutura arquitetônica e localidade, além de disponibilizar material escolar e pedagógico.

A Reforma do Ensino foi considerada a lei básica para a organização do ensino da época. De acordo com a Lei, no Art.3º, a base organizacional do Ensino Público natalense seria o Ensino Primário, ele deveria ser ministrado em grupos escolares e escolas isoladas, por meio de cursos graduados: infantil, elementar e complementar. Os cursos infantis seriam ministrados no Grupo Escolar conjuntamente com o curso elementar, mantidos pelo Governo do Estado nos municípios que implantaram tais estabelecimentos.

A formação educacional do aluno que ingressava no Curso Graduado tinha a duração de 6 anos, sendo que dois anos eram destinados ao curso infantil, ou de iniciação, dois elementares, ou de desenvolvimento e dois complementares, ou de integração, por sua vez divididos em duas classes correspondentes a cada ano do curso. (REGIMENTO INTERNO, 1925, Art.8)

No Art. 41º vemos uma modificação de nomenclatura, a qual informa que o Ensino Público Primário seria fornecido nos jardins da infância, grupos escolares, escolas isoladas, escolas complementares, escolas nocturnas e ambulantes. É a primeira vez que aparece na Lei o termo Jardim de Infância.

Cabia aos Grupos Escolares e Escolas Isoladas o funcionamento da Escola Mista Infantil, Escola Elementar Masculina e Escola Elementar Feminina, havendo uma articulação organizacional e estrutural no que se refere à instrução infantil e elementar. De acordo com o Art. 42 da Lei 405 de 1916,

Nos estabelecimentos de ensino primário, dar-se-á a instrução primaria infantil e elementar de acordo com o programa adoptado, sem preferencias de uma sobre as outras matérias; as lições serão sobretudo práticas e concretas; os professores as encaminharão de modo que as faculdades do alumno sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico, cumprindo ter em vista o desenvolvimento da faculdade de observação, empregando-se para isto processos intuitivos(RIO GRANDE DO NORTE, Lei 405, 1916).

O Ensino Primário, de caráter gratuito, oferecido para crianças de ambos os sexos, propunha uma educação que desenvolvesse as faculdades psíquicas do aluno, estimulando-o para que o mesmo tenha a capacidade de realizar suas atividades e adquirir conhecimento. Esse processo era dirigido a partir do professor. O fundamento do ensino da criança consistia na leitura, escrita, cálculo e desenho, as outras matérias eram elementos adicionais na instrução primária como veremos a seguir.

FORMANDO A INFÂNCIA NATALENSE

O ano letivo, geralmente, iniciava-se dia 1 de fevereiro e encerrava no final de outubro, realizando os exames finais no mês de novembro. As aulas eram ministradas de

segunda a sábado, das 10:00 h da manhã até às 14:00h da tarde, havendo um intervalo de 30 minutos para o descanso dos alunos e dividia-se em duas classes.

Figura 1: Horário do Curso Infantil Misto, 1925

HORARIO DO CURSO INFANTIL MIXTO		
HORAS	Primeira classe	Segunda classe
10-10.10	CANTO, CHAMADA E REVISTA	ESCRITA
10.10-10.50	LEITURA	TABOADA
10.50-11.10	ARITHMETICA	
11.10-11.30	(oral ou escrita, revogada cada dia e em cada classe).	
11.30-11.50	GALLISTHENICA	
11.50-12	TABOADA	LEITURA
12-12.30	RECREIO	
12.30-12.50	LIÇÕES CEBIAES	
	Colas, 2ª e 3ª, feis Geographia, 3ª e 6ª, Historia, 4ª, Moral ou Civismo, sabido.	
12.50-13.10	DESENHO	
13.10-13.20	MARCILAS e CANTICOS	
13.20-13.50	DECLAMAÇÃO	
	(ou ensaios de hymnos)	
13.50-14	LINGUA MATERNA	
	(escrita e oral revogada).	
14	CANTO FINAL E BAHIDA.	

NOTA: Si houver trabalho manual, sera dado, na 1ª classe, de 13.30 a 14 horas, e na 2ª classe, de 13.30 a 14 horas.

CUMPRASE.

Directoria Geral do Departamento de Educação, em Natal, 15 de Maio de 1925.

NESTOR DOS SANTOS LIMA.

Fonte: Programa de Ensino dos Grupos Escolares, Departamento de Educação, 1925.

No que diz respeito à proposta pedagógica, ancorava-se no desenvolvimento intelectual, moral e físico, considerando os aspectos biológicos e psicológicos da criança. O Programa de Ensino do Curso Infantil misto era composto por: aulas de cantos, leitura, escrita, Língua Materna, Aritmética, Lições das coisas, Geografia, História Pátria, Moral e Civismo, Desenho natural, Trabalhos manuais, exercícios físicos.

Nas classes infantis, isto é, no jardim de infância, tinha uma maior preocupação com a alfabetização. O Art. 48 revela que os professores deveriam evitar

[...] o método de soletrar na leitura, o uso de ardósia na escripta e no desenho, a taboada de cór no calculo. O método geral do ensino é a indução: os professores terão cuidado de que o alumno não decore mecanicamente qualquer conhecimento, devendo dar, em primeiro lugar, os factos e depois as regras (Art. 48, Lei 405, 1916).

No que concerne aos saberes ensinados no processo de escolarização da infância, percebemos a presença das novas concepções educacionais, advindas de educadores como Comênius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Fröebel e Montessori. Os pioneiros da educação pré-escolar tinham uma grande preocupação, eles buscavam descobrir uma nova forma de ensinar, abrindo mão dos métodos rígidos que usavam da força física como punição para os erros das crianças na escola. De acordo com Araujo (2006, p.204),

[...] corolário das pedagogias modernas, o aprendizado da criança da classe infantil obedecendo às condições físico-psicológicas convinha ser por meio de atividades de leitura, escrita, aritmética, lições de coisas, canto, desenho e de exercícios físicos. A desenvolvimento dos sentidos, do caráter e do coração da criança devia ser a principal preocupação do professor alfabetizador.

A educação proclamara a criança como centro de toda e qualquer atividade educativa. A proposta reconhecia que as crianças tinham características próprias e necessidades diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo. A arte de educar integralmente o ser intelectual, o ser moral e o ser físico infantil, em conformidade com um ensino simultâneo e homogê-

neo, consolidavam o projeto de moldar a criança para ser o futuro da Nação (ARAÚJO, 2006).

O discurso pedagógico republicano levou a uma supervalorização da escola primária. Era nela que estaria a base para todo o processo civilizador e regenerador da sociedade republicana, trazendo progresso para a Nação. A escola primária instituía o local ideal para gerar a formação dos cidadãos patriotas e republicanos. Araújo (2006, p.201) defende bem esse ideal republicano.

O desejo coletivo (governo e povo) à luz de um mesmo ideal – a educação escolar primária seriada e integral, ao sabor da pedagogia moderna – engendraria a “consciência social” do indivíduo republicano do século XX. E da iniciativa de uma educação escolar pública, laica e renovada para todas as crianças em idade escolar é que se modelaria o cidadão consciente do amanhã.

Um evento de suma importância para essa pesquisa ocorre na informação contida no Art.222 da Lei nº 405, o qual legaliza a criação do jardim de infância e determina sua regulamentação o mais breve. Contudo, isso só acontecerá décadas depois com a construção do Jardim de Infância Modelo, localizado na Praça Pedro Velho, em 1953. A exigência da criação de jardins de infância, compondo o complexo educacional modelo não foi validada, de fato, durante décadas. Em nível nacional, o Jardim de Infância será institucionalizado em 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, revogada em 1971, com a Lei nº5.692.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos desenvolvidos percebemos a íntima relação que o Ensino Infantil no Grupo Escolar Augusto Severo estabeleceu com o progresso educacional existente no início do século XX. Os governantes, educadores e intelectuais do Estado começam a pensar numa educação que seria específica ao público infantil. A criança, entendida como sujeito capaz de aprender, passa a ser o centro do processo educativo.

Em certa medida, percebemos que em Natal há uma reformulação do ensino se adequando às novas necessidades da criança republicana. Mesmo buscando fundamentar a implantação do Ensino Infantil em Natal, no modelo educacional do Jardim de Infância Menezes Vieira (Rio de Janeiro) e o Jardim de Infância Caetano Campos (São Paulo), no início do século XX, apenas décadas depois houve a efetivação desse ideal de educação. Essas Instituições pioneiras serviram como moldes para outras, elas apresentavam uma proposta pedagógica baseada no método intuitivo e possuíam uma estrutura física adequada às características específicas da criança.

Existe uma relação direta entre sociedade e educação, uma vez que é a sociedade que produz a escola, e por sua vez, ela assume feições que a sociedade impõe. Com isso, o Ensino Infantil imprime bem o que os governantes consideravam necessário para a população. Por fim, consideramos que em Natal, o ensino infantil desenvolveu-se a “curtos passos”.

REFERÊNCIAS

Documentos e fontes

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n.284 de 30 de novembro de 1909. Reforma a Instrução Pública do Estado. Atos legislativos e decretos do Governo de 1909. [Typ. d' " A República"], Natal, RN, 1909.

_____. Lei n. 359 de 22 de dezembro de 1913. Lei Orgânica do Ensino Público. Atos legislativos e decretos do Governo de 1913. [Typ. d' " A República"], Natal, RN, 1913b.

_____. Lei n. 405 de 29 de novembro de 1916. Lei Orgânica do Ensino Público. Atos legislativos e decretos do Governo de 1916. [Typ. D'A República], Natal, RN, 1916b.

_____. Decreto n.178 de 29 de abril de 1908. Restabelece a Diretoria da Instrução Pública, cria a Escola Normal, os Grupos Escolares e Escolas Mistas. Atos legislativos e decretos do Governo de 1908. [Typ. d'A República], Natal, RN, 1908c.

_____. Decreto n. 198 de 10 de maio de 1909. Declara que o Grupo Escolar Augusto Severo será a Escola Modelo para servir de tipo ao ensino público elementar em todo Estado. Atos legislativos e decretos do Governo de 1909. [Typ. d'A República], Natal, RN, 1910.

_____. Regimento Interno do Grupo Escolar "Augusto Severo". Atos legislativos e decretos do Governo de 1925 [Typ. d'A República], Natal, RN, 1925.

_____. Regulamento da Escola Normal. Decreto n. 161 de 7 de janeiro de 1922. [Typ. D'A Imprensa], Natal, RN, 1922.

Bibliografias

ARAÚJO, Maria Marta de; MOREIRA, Keila Cruz. O Grupo Escolar Modelo "Augusto Severo" e a educação da criança (Natal-RN, 1908-1913). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil pra que te quero? In: **Educação Infantil: pra que te quero?** Org. Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BURKE, Peter, **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DUBY, Georges. **A História Continua**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: Editora da UFRJ, 1993.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual**. Educação em foco, Juiz de Fora, set.2002/fev.2003, p. 1-20, 2003.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GATTI JUNIOR, Décio. **A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas**, 2002.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação. N. 1, jan/jun 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940)**. Ed Loyola, São Paulo, 1988.
- KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- KUHLMANN JR, Moysés. Pedagogia e rotinas no “jardim da infância” in: **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto alegre: ed. Mediação, 1998.
- MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas & Tecendo nexos: histórias das instituições educativas**. Universidade do Minho, 2004.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. **Nestor dos Santos Lima e a Modernidade Educacional: uma história do discurso**. Natal, RN: EDUFERN, 2009.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. 3.ed. Revista Ampliada – Natal, RN: EDUFERN – Editora da UFRN, 2007.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **História da Escola Normal de Natal: Memórias da professora Francisca Nolasco Fernandes (D. Chiquita 1908-1995)**. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0548.pdf>> Acesso em: 05 nov.2009.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN – 1908/1913**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MOREIRA, Keila Cruz. **Grupos Escolares – Modelo Cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913)**. Monografia (Graduação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal/RN, 1997.

NASCIMENTO, José Mateus do. **O jardim de infância modelo de Natal e o cultivo de uma pedagogia para a educação infantil**. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto: 2008. Disponível em:

<http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_final.aspx> Acesso em 10 de Ago. 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Francinaide de Lima. **O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908-1928): vinte anos de formação de professores**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal/RN, 2010.

SOBRE OS AUTORES

ANTONIO BASILIO NOVAES THOMAZ DE MENEZES

Professor Doutor do Programa da Pós-Graduação em Educação da UFRN, membro do grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais e pesquisador nas áreas de Fundamentos e Filosofia da Educação.

Email: gpfe.ufrn@gmail.com

AZEMAR DOS SANTOS SOARES JÚNIOR

Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisador do campo da História da Saúde e das Doenças e da medicalização escolar.

Email: azemarsoares@hotmail.com

ENNE KAROL VENANCIO DE SOUSA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e mestre em Ensino de Ciências Naturais e Educação Matemática também pela UFRN e Especialista em Gestão de Educação pela UNICAP. Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, coordenadora de área do PIBID Matemática em Santa Cruz/RN e pesqui-

sadora da área de História da Matemática, Linguagem Matemática e Ensino de Lógica Matemática.

E-mail: enne.sousa@ifrn.edu.br

GILSON LOPES DA SILVA

Possui graduação em Filosofia pela Universidade São Francisco – São Paulo (2003) e especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela UNIFIEO – Osasco (2011). Messtrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, na linha de pesquisa Educação, estudos sociohistóricos e filosóficos.

Email: gillobes2000@hotmail.com

JANAINA SILVA DE MORAIS Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Educação pela UFRN (2016) e Graduada em Pedagogia pela UFRN (2013). Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero (UFRN) e do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Tecnologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Email: janinasmorais@gmail.com

JULIANA DA ROCHA E SILVA

Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação e aluna de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência na área da História da Educação e atua principalmente nos temas: higienização dos corpos e mentes, cultura escolar e ensino sob medida.

Email: julianarochoa41@hotmail.com

KARLA KATIELLE OLIVEIRA DA SILVA

Bacharel em Serviço Social - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Atualmente, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPGEP, na linha de pesquisa de Formação Docente e Práticas Pedagógicas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E discente da graduação de Pedagogia da UFRN.

Email: karlaoliv.ep@gmail.com

MÁRCIA MARIA ALVES DE ASSIS

Doutora em Educação e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em História da Matemática e Licenciada em Matemática pela UFRN. Membro da diretoria da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM/RN e do Grupo Potiguar de Estudos e Pesquisa em História da Educação Matemática (UFRN). Docente do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, atuando no ensino, pesquisa e extensão com ênfase principal na História da Educação Matemática, Ensino de Geometria, Metodologia do Ensino e Laboratório do Ensino de Matemática.

E-mail: marciaassis@ifesp.edu.br

MARIA ARISNETE CÂMARA DE MORAIS

Professora Colaboradora Voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordena o Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero. Pesquisadora do CNPq. Licenciada em Letras pela UFRN (1970); Mestre em Educação pela

UFRN (1983); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Realizou estágio de Pós-Doutorado na *École de Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), Paris-França.

Email: arisnete@terra.com.br

MARIA INÊS SUCUPIRA STAMATTO

É professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (Mestrado e Doutorado). É graduada em História (URFGS), mestre em Ciência Política (URFGS), doutora em História (Sorbonne), pós-doutora em Educação pela Université de Québec à Montreal - UQAM/Canadá. É vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero/diretório do CNPq, e coordenadora dos projetos de pesquisa “Livro Didático: História do ensino de História no Brasil (1808-2008)” e “A Lei e a Escola: uma história da escola no Brasil (1808-2008)”.

Email: stamattoines@gmail.com

MARLÚCIA MENEZES DE PAIVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1969), doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e pós-doutorado em educação na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000-2001). Professora Titular do Departamento de Fundamento e Políticas da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN.

Email: mmarlupaiva3@gmail.com

OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), mestrado em História e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É sócia da ANPUH, da SBHE e da ANPED. Editora da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (ISSN 1983-0408). Tem experiência na área de História, com ênfase em história da educação, história e espaços, historiografia e ensino de história.

Email: olivianeta@gmail.com

SARAH DE LIMA MENDES

Mestrado em Educação (O modelo de Educação do Jardim de Infância Natalense, 1908-1953), membro do grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais e pesquisadora nas áreas de História da Educação e da Infância, atualmente desenvolve pesquisa sobre Iconografia na infância.

Email: sarah1co13@hotmail.com

