



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**ARQUITETURAS DO PODER:  
CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE NO GRUPO ESCOLAR JOSÉ  
TAVARES (QUEIMADAS-PB, 1935-1940)**

**TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES**

Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno.  
Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA-PB  
2019

**ARQUITETURAS DO PODER:  
CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE NO GRUPO ESCOLAR JOSÉ  
TAVARES (QUEIMADAS-PB, 1935-1940)**

**TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno.  
Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA – PB  
2019

R696a Rodrigues, Taynnã Valentim.

ARQUITETURAS DO PODER: CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE NO  
GRUPO ESCOLAR JOSÉ TAVARES (QUEIMADAS-PB, 1935-1940) /  
Taynnã Valentim Rodrigues. - João Pessoa, 2019.

175 f. : il.

Orientação: João Batista Gonçalves Bueno.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Argemirismo. 2. Brasilidade. 3. Cultura Escolar. 4.  
Grupo Escolar. 5. Paraibanidade. I. Bueno, João Batista  
Gonçalves. II. Título.

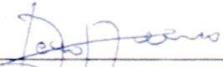
UFPB/CCHLA

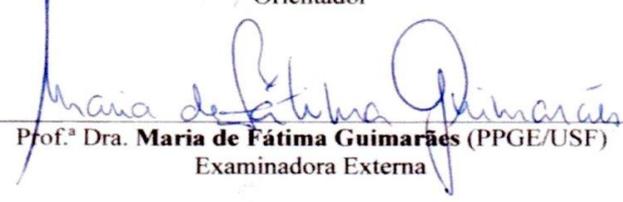
**ARQUITETURAS DO PODER:  
CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE NO GRUPO ESCOLAR  
JOSÉ TAVARES (QUEIMADAS, PB 1935-1940)**

**TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES**

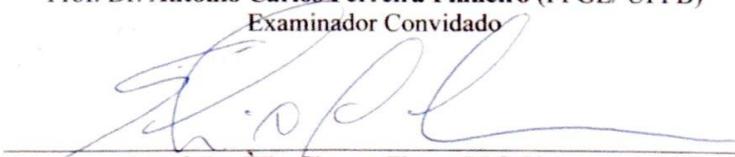
Dissertação de Mestrado avaliada em 08/03/19 com conceito Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. **João Batista Gonçalves Bueno** – (PPGH/ UFPB)  
Orientador

  
Prof.ª Dra. **Maria de Fátima Guimarães** (PPGE/USF)  
Examinadora Externa

  
Prof. Dr. **Antonio Carlos Ferreira Pinheiro** (PPGE/ UFPB)  
Examinador Convidado

  
Prof. Dr. **Elio Chaves Flores** PPGH/UFPB  
Examinador Interno

**JOÃO PESSOA-PB  
2019**

*Dedico a meu avô Pedro (in memorian),  
a ele que foi o primeiro a chamar-me professora.*

*Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia*  
(Guimarães Rosa)

## AGRADECIMENTOS

A princípio acreditava que eleger a busca era talvez a parte mais fácil diante de toda a caminhada que estava por vir. O que me assustava era a travessia, desejava chegar à outra margem sem ter que passar pelas turbulências. Tinha medo de vivenciar esse momento de passagem sozinha tendo em vista que a pesquisa é um momento solitário. Contudo, a surpresa mais grata que tive foi saber que não estaria sozinha. Relembrar nesse momento todo carinho e apoio com que fui agraciada durante o percurso desse trabalho é algo que me emociona e desperta o que de melhor existe no ser humano, a gratidão.

Existem amizades que precisam de anos para se fortalecer. O meu laço de amizade com *Lidineide Vieira* e *Fabiana Cruz* precisou apenas de algumas palavras trocadas. Lidineide me ensinou que o mundo é bem maior do que a minha pequena Queimadas-PB, e me fez perceber que eu posso e quero ir mais além. E quando a força para continuar parecia me faltar, Fabiana sempre me fortalecia com suas palavras doces e compreensivas. A elas deixo meus agradecimentos e a lembrança de uma amizade que levarei sempre comigo.

Dizem que aos sentimentos não podemos impor um modelo ideal, pois não existem formas para o sentir. Moldar uma emoção é aprisioná-la. O sentimento que construí por você, *Júlio Cesar*, nasceu livre para sentir. A memória mais bonita que guardo de nós é todo o companheirismo que encontrei em você nos primeiros momentos dessa jornada, e por essa memória te agradeço.

E por falar em memória, gostaria de registrar um agradecimento especial a *Aluízio Araújo* que tão gentilmente presenteou-me com suas narrativas, que contribuíram ricamente à escrita desse trabalho. E nos caminhos que me levaram até seu Aluízio, também aproveitei para deixar meus agradecimentos à *Fabiana Cabral* e *Rubénice Macedo*, pessoas com quem construí uma amizade envolvida por muito carinho.

À *Esmeralda Belo*, *Maria Severina Gomes Flôr (Mariquinha)* e *Luiza Santana Silva*, agradeço pelos desejos e disponibilidade para contribuir com essa pesquisa. Exemplo de professoras que guardam em si toda afetividade presente no ato do ensinar.

Não poderia deixar de agradecer também à *Delúcia Barros* e *Raquel Castanha*, que se dispuseram a conhecer um pouco da minha história, e no momento em que mais precisei apoiaram-me com compreensão e ajudaram-me a tornar possível esse momento. A vocês, Delúcia e Raquel, minha eterna gratidão.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em História da UFPB, em especial a *Geraldo*, por toda a sua amabilidade, paciência e atenção para com as nossas demandas de

estudante. Aos professores/as *Maria de Fátima Guimarães, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro* e *Élio Chaves Flores* e ao meu orientador, *João Batista Gonçalves Bueno*, por me fazer buscar toda a fortaleza que existe dentro de mim.

Agradecimentos à equipe do Arquivo do Espaço Cultural José Lins do Rego e da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida. Sem o trabalho dessas equipes, nossas pesquisas não aconteceriam. Também ao apoio financeiro da CAPES, de importância fundamental para o desenvolvimento desse trabalho.

Por fim, nenhum agradecimento no mundo seria o suficiente para dizer o quanto sou grata pela família com a qual Deus me presenteou. Toda a riqueza que posso ter está no amor que sinto e recebo da minha mãe, *Maria José Valentim*, e meu irmão, *Thalys Valentim Rodrigues*. Agradeço por toda atenção, carinho, cuidados e paciência a mim dedicados. Eu amo muito vocês!

Foram dias difíceis e cansativos, mas também foram momentos marcados por aprendizado, superação, amizade e companheirismo. E foram esses momentos que tornaram a travessia para outras margens, uma experiência que guardarei em minhas memórias.

**RESUMO:** Esse trabalho se envereda pelos caminhos da História da Educação sob a luz de inquietações que partem da perspectiva de pensar o Grupo Escolar José Tavares na Paraíba durante o período de 1935 a 1940, como fruto de diálogos estabelecidos com projetos políticos voltados para o espaço educacional. Para tanto, dialogamos com a conjuntura política que reverberou no Estado durante o período mencionado, momento no qual imperava o *Argemirismo*. Dentro desse recorte temporal é possível perceber a existência de projetos políticos com interesses direcionados para a educação primária, no tocante à fabricação de uma identidade nacional e regional, que podemos identificar por *brasilidade* e *paraibanidade*. Tais projetos ganharam corporeidade na estrutura dos Grupos Escolares. Para realizar essa discussão foi tomado como aporte a leitura de Pinheiro (2002), que destacou o momento de maior número de construções de Grupos Escolares na Paraíba como um *Período de Euforia*. Também partimos da leitura de Jorge Nagle (2001) com relação ao *Entusiasmo pela Educação* e *Otimismo Pedagógico*, e Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) que realizou uma reflexão sobre a instituição escolar enquanto uma *fôrma cívica* pronta para *moldar* a população dentro dos interesses governamentais. Esse trabalho se mostra ainda aliado às narrativas de Aluízio Araújo. O mesmo teceu suas experiências discentes no Grupo Escolar José Tavares, instituição que nasceu no contexto da discussão a qual essa pesquisa se detém. As memórias de Seu Aluízio revelam traços da *Cultura Escolar* envolvida pelo projeto de *brasilidade* e *paraibanidade*. Além da bibliografia pertinente, metodologicamente a presente dissertação se faz articulada à análise documental de Mensagens e Relatórios de governo da Paraíba, arquivos escolares, Jornal da União, Revista do Ensino, e por fim, as memórias de Aluízio Araújo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Argemirismo; Brasilidade; Cultura Escolar; Grupo Escolar; Paraibanidade.

**ABSTRACT:** This study embarks upon the roads of Education History under the light of worries stemming from the thinking perspective of the School Group José Tavares in Paraíba during the period from 1935 to 1940, as the result of established dialogues with political projects turned to the educational space. For this purpose, we dialogued with the political conjuncture which reverberated in the State during the aforementioned period, a moment in which the *Argemirismo* reigned. Within this temporal cut it is possible to notice the existence of political projects with interests directed to primary education, in relation to the fabrication of a national and regional identity, which we can call *brasilidade* and *parabanidade*. Such projects gained corporeity in the structure of the School Groups. To make this discussion, it was used as reference Pinheiro's interpretation (2002), which highlighted the moment of bigger School Groups' constructions in Paraíba such as *Período de Euforia*. We also used Jorge Nagle's reading (2001) in relation to *Entusiasmo pela Educação* and *Otimismo Pedagógico*, and Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) that did a reflection on the educational institution as a *civic mold* ready to *shape* the population within the governmental interests. This work is also allied to the narratives of Aluizio Araújo. He gave his student experiences in the School Group José Tavares, institution that was born from the context of the discussion to which this research stems from. Mr. Aluizio's memories reveal traces of the *School Culture* surrounding by the Project of *brasilidade* and *paraibanidade*. Besides the pertinent bibliography, methodologically the current dissertation is made linked to the documental analysis of Messages and Reports of the government of Paraíba, school files, Union Journal, School Review, and finally, Aluizio Araújo's memories.

**KEY-WORDS:** Argemirismo; Brasilidade; School Culture; School Group; Paraibanidade.

## LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira da Educação
<b>CBPE</b>	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
<b>DEP</b>	Departamento de Estatística e Publicidade do Estado da Parahyba
<b>DIP</b>	Departamento de Imprensa e Propaganda
<b>DVOP</b>	Diretório de Viação e Obras Públicas
<b>IHGB</b>	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
<b>IHGP</b>	Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MESP</b>	Ministério de Educação e Saúde Pública
<b>PP</b>	Partido Progressista
<b>PPGH</b>	Programa de Pós-Graduação em História
<b>SPHAN</b>	Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

01	Planta do chamado <i>um novo typo de Grupo Escolar para 10 salas de aula</i> . .49
02	Matéria do jornal <i>A União</i> , 02 ago. 1936 ..... 57
03	Grupo Escolar Clementino Procópio em construção, situado no bairro de São José em Campina Grande-PB, 1936 ..... 58
04	Grupo Escolar Monsenhor Salles, situado em Galante, distrito de Campina Grande-PB, 1936 ..... 59
05	Grupo Escolar de Alagoa Grande, situado em Alagoa Grande-PB, 1936..... 59
06	Grupo Escolar de Pilar, situado em Pilar-PB, 1936..... 60
07	Grupo Escolar José Tavares, situado em Queimadas-PB, na época distrito de Campina Grande ..... 60
08	Grupo Escolar José Tavares no ano de 1938 ..... 66
09	Maria Dulce Barbosa em 1937 ..... 68
10	Maria de Lourdes Barbosa e Antônio Correia Lima ..... 75
11	O Interventor Argemiro de Figueiredo em seu gabinete de trabalho ..... 76
12	Cerimônia de incineração das bandeiras estaduais no Rio de Janeiro no ano de 1937 ..... 79
13	Interior do pátio do Grupo Escolar Epitácio Pessoa publicada no jornal <i>A União</i> , 10 set. 1937 ..... 97
14	Alunos do Grupo José Tavares nos fundos da escola (1947) ..... 102
15	Alunos do Grupo Escolar José Tavares em frente à escola no final dos anos 1930 ..... 103
16	Narrador Aluízio Araújo durante o momento da entrevista, apreciando o registro fotográfico ..... 105
17	Aspectos das comemorações do Dia da Juventude em Campina Grande, publicada no jornal <i>A União</i> , 26 abr. 1941 ..... 110
18	Studio da P.R.I – 4 –Rádio Tabajara da Paraíba, 1938..... 118
19	Estação da Rádio Tabajara – João Pessoa, 1938 ..... 119
20	Getúlio Vargas utilizando o rádio para promover o seu governo em 1937 ... 120
21	Plano Geral do Instituto de Educação da Paraíba..... 122
22	Aluízio Araújo durante a entrevista, com alista de alunos que estudaram com ele no Grupo Escola José Tavares ..... 137

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: NOS CAMINHOS DO PENSAR .....</b>	<b>14</b>
O Pesquisar .....	14
A Construção .....	15
O Campo de Atuação.....	19
A Proposta .....	22
<b>CAPÍTULO I: DO ESPETÁCULO DO PODER À EDIFICAÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE QUEIMADAS .....</b>	<b>38</b>
1.1 - Curvas de uma Passagem: da Cadeira Isolada ao Grupo Escolar .....	40
1.2 - A Arquitetura do Poder .....	44
1.3 - Queimadas ganha seu primeiro Grupo Escolar .....	67
<b>CAPÍTULO II: BRASILIDADE E PARAIBANIDADE – UM DIÁLOGO DE IDENTIDADES .....</b>	<b>79</b>
2.1 - No ABC do Nacionalismo: Parâmetros da Educação no Governo Vargas .....	80
2.2 - Introjetando Condutas e Arquitetando Identidade: por um projeto de cultura escolar .....	93
2.3 - Construir a <i>brasilidade</i> e viver a <i>paraibanidade</i> .....	106
<b>CAPÍTULO III: “ÓH PÁTRIA AMADA, IDOLATRADA, SALVE! SALVE!” – CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE PARA ARQUITETAR.....</b>	<b>113</b>
3.1 - “ <i>Construir uma pátria Forte, é essa a missão que vos cabe!</i> ”: O Argemirismo na educação .....	115
3.2 - A Cruzada Nacional de Educação e Combate ao analfabetismo na Paraíba.....	131
3.3 - Entre histórias e meandros da memória: sutilezas do contar .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>FONTES E ARQUIVOS .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO: NOS CAMINHOS DO PENSAR

### O pesquisar

O pano de fundo dessa reflexão parte do tecido da História da Educação. São pensamentos que se apresentam sobre a luz de inquietações que foram se construindo no caminhar da busca pelo meu objeto de pesquisa.

Após eleger a busca, passei a pensar no exercício do afastar-se e aproximar-se como meio para chegar até meu objeto. Um exercício que consiste em extremos necessários à atividade do pesquisador. Afastar-se para não cair nos perigos da intencionalidade, conseguindo olhar além do que é visto, sobretudo diante de documentos que ainda dormem na floresta do não-factual, como discute Paul Veyne (2008). E aproximar-se no sentido de construir a necessária empatia com o universo pesquisado.

Nessa trama do afastar-se e aproximar-se, apresento o Grupo Escolar José Tavares, hoje Escola de Ensino Fundamental José Tavares, situada na cidade de Queimadas-PB, que na época da inauguração do Grupo (1937) pertencia à Campina Grande, na qualidade de distrito. Esse Grupo Escolar fez parte do projeto político de Argemiro de Figueiredo que atuou como governador eleito e interventor<sup>1</sup> da Paraíba no período de 1935 a 1940.

O José Tavares, assim como demais grupos escolares, foi construído como proposta para sanar o problema do analfabetismo que persistia no estado paraibano, e operar na propagação da figura política de Figueiredo. Apresentava uma arquitetura suntuosa para a época, o que também fazia parte de um jogo de estratégias políticas. Mas não ensejo partir apenas da perspectiva de sua construção física, venho pensar aqui também questões relacionadas à sua construção memorialística. Ensejo tecer os fios de história que envolvem a *Cultura Escolar* desse Grupo que nasceu sob o propósito de civilizar, nacionalizar e arquitetar identidade.

Direcionar essa pesquisa pelos caminhos da Cultura Escolar foi fruto de reflexões com relação à importância de que a primeira escrita seja pensada também dentro dos sentidos desta na vida daquele que a escreve. O desejo é o que faz a vida pulsar, e na pesquisa, esse desejo está na relação que o pesquisador consegue estabelecer com seu objeto.

---

<sup>1</sup>Parte do mandato de Argemiro de Figueiredo (1937-1940) se deu durante o período do Estado Novo (1937-1945), momento no qual a política brasileira viveu uma ditadura governada por Getúlio Vargas, que em 1937 nomeou Argemiro de Figueiredo como Interventor da Paraíba.

Saber aproximar-se e distanciar-se não é fácil quando nos debruçamos sobre o universo pesquisado e com ele estabelecemos uma relação de desejo que encontra seu clímax no instante da materialização na escrita. Durval Muniz (2013) descreve esse momento como um fogo que consome a cada palavra escrita sobre e para o objeto de pesquisa.

Quando o brilho desse fogo não é a luz a iluminar as reflexões teóricas, Maria Carolina Bovério Galzerani (2009) não esconde a sua perplexidade ao perceber também a cisão realizada entre o *Logos*<sup>2</sup> e o *Eros*<sup>3</sup>, a racionalidade e a sensibilidade no momento da escrita. Esta separação apresenta como resultado, análises teóricas gélidas, por não trazerem entre suas linhas as marcas de experiências de seu autor, o que as transformam em pesquisas sem a calidez da vida.

O existir de uma pesquisa traz um íntimo envolvimento também com a existência de seu idealizado. Anseio assim, apresentar essas linhas que escrevo com o fogo de minha existência, mostrando inicialmente os caminhos que me conduziram até aqui.

## A construção

*Será que somos de fato capazes de sair do universo do  
“eu”, aprisionados que estamos no próprio “eu”, na  
racionalidade instrumental do próprio “eu”, na  
hierarquia dos saberes que essa racionalidade  
estabelece?*  
(GALZERANI, 2009, p. 66)

Dar início a esta reflexão a partir do questionamento de Galzerani me parece bastante apropriado, pois tecer os fios condutores desta pesquisa levou-me a sair do meu *eu* e aventurar-me pelo desconhecido mundo do *outro*. Uma aventura que foi fascinante, mas que em um primeiro momento apresentou medo e desconforto causado pela inevitável percepção de que existia todo um universo ainda por conhecer, de que tudo que sabia ou que pensava que sabia, ainda era pouco diante do que eu estava por descobrir.

Pensado em minhas aflições e medos diante do ato de sair do universo do *eu*, desejo começar lembrando um pouco os caminhos que percorri até perceber os sentidos dessa pesquisa.

Descobri-me professora já na graduação quando através dos estágios tive a oportunidade de estar algumas vezes em sala de aula. Dessa experiência, guardo na memória

---

<sup>2</sup> Palavra de origem grega que pode ser traduzida por razão.

<sup>3</sup>Segundo a mitologia grega, Eros era o Deus do amor e do erotismo. Eros pode ser pensado como a personificação do desejo.

uma sensação que pode ser descrita no pensamento de Friedrich Nietzsche (2006) ao afirmar que *o prazer quer de todas as coisas a eternidade*. Estar professora foi um momento tão sublime que me fez desejar que aquele momento se eternizasse.

Depois dessa experiência, não foi difícil escolher o caminho que desejava seguir profissionalmente e academicamente. Não demorou muito e meu *métier*<sup>4</sup> historiográfico se fazia envolvido por uma paixão pela educação. Fui percebendo que discutir educação é o que dá sentido à minha construção como historiadora e, sobretudo, como professora.

Entendo a educação como um meio para se mediar e adquirir conhecimentos, um tema que toca intimamente, desperta e inquieta-me. Assim, falar de educação, algo que necessito compartilhar, é como se fosse minha contribuição social e política para com a sociedade.

Sob o desejo de compartilhar e aprimorar meu fazer, busquei o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (PPGH-UFPB). Foi a partir desse momento que sai do universo do *eu*, não só geograficamente falando, mas, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento. Passei a ter contato com outras discussões teóricas que engrandeceram meu olhar historiográfico.

Precisei soltar as amarras do *eu* e só assim comecei a chegar ao cerne do que busco. Com relação ao Grupo Escolar José Tavares, percebi que não tinha muito sentido apresentar uma história apenas de paredes e teto, quando quem faz realmente a história são as pessoas que deixaram suas marcas de existência nesses espaços. Pensei em dar voz e visibilidade também a sujeitos colocados por muito tempo à margem<sup>5</sup> na relação da Cultura Escolar com o espaço educacional.

É essa uma escrita também envolvida por fios de memórias que entrelaçados entre si bordam o tecido da história. Como uma renda, esse tecido é lacunar, mas suas lacunas não a desfiguram, pois como afirmou Durval Muniz (2007), o que dá forma a uma renda são exatamente as suas lacunas.

Como uma caçadora de memórias, parti na esperança de encontrar narrativas *no* presente *sobre* o passado e sua relação com a Cultura Escolar no espaço do Grupo Escolar José Tavares. Não se trata de uma busca de salvação do passado, da angústia do esquecimento. Desejo ir além, minha ação é sobre o presente. É entender de que forma esse

---

<sup>4</sup> Palavra francesa que significa profissão, ofício.

<sup>5</sup> Nas primeiras pesquisas realizadas no campo da História da Educação eram abordados apenas sujeitos institucionais, como diretores e professores, por exemplo. Hoje encontramos pesquisas que evidenciam as narrativas de ex-alunos, zeladores, porteiros, merendeiras. São narrativas que eram colocadas à margem do centro de interesses.

passado do a sentidos e se relaciona com o tempo presente. Ensejei a *presentificação*<sup>6</sup> da memória em sua ação com a experiência.

Dada à temporalidade da pesquisa (1935-1940)<sup>7</sup>, os registros de memória que me seriam permitidos corriam o risco de não serem significativos com relação à sua quantidade. Porém, é importante destacar que quando se trabalha com a memória, a perspectiva da pesquisa também se direciona no sentido da *qualitatividade*, não existindo restritamente uma norma com relação à quantidade, desde que a pesquisa esteja atenta para a questão qualitativa e atenda às questões problematizadas.

As memórias que o tempo me consentiu dialogar<sup>8</sup> se resumiram apenas às narrativas de Seu Aluízio Araújo<sup>9</sup>. Refleti bastante sobre o que me pareceu ser um percalço para uma pesquisa que ambicionava o uso da metodologia da história oral e o trabalho com a memória. Confesso que em alguns momentos pensei em silenciar a voz de Seu Aluízio neste trabalho. Contudo, fazendo isso estaria realizando a cisão entre o *Logos* e o *Eros* apontado por Galzerani (2009).

As memórias de Seu Aluízio trazem para esta pesquisa o toque de sensibilidade e os vestígios de existência humana no trânsito da Cultura Escolar idealizada para atuar no espaço do Grupo Escolar José Tavares. São memórias que dificilmente seriam registradas, relegadas ao silêncio e por consequência, ao esquecimento.

Não se trata de qualquer memória, Aluízio Araújo foi aluno das primeiras turmas do José Tavares, quando este foi inaugurado em 25 de janeiro de 1937. Na época, Aluízio tinha nove anos de idade e estudou no Grupo Escolar até os doze anos, quando ao concluir o

---

<sup>6</sup> Ação que traz a relação da memória *sobre* o passado *no* presente. De modo que essas memórias passadas são narradas a partir do tempo e suas implicações presentes no qual se encontra aquele que narra.

<sup>7</sup> A temporalidade da pesquisa foi definida de acordo com o período do governo de Argemiro de Figueiredo como governador da Paraíba, tendo em vista que o Grupo Escolar José Tavares foi planejado, construindo e inaugurado dentro de seu governo. Essa temporalidade também foi escolhida pelo fato de ter sido durante o governo de Argemiro que se desenvolveu no Estado um projeto de modernização, que apesar de haver traços de semelhança com o projeto federal empreendido pelo presidente, Getúlio Vargas, apresentava traços originais na perspectiva da expansão da política *argemirista*.

<sup>8</sup> Foram realizadas o total de quatro entrevistas orais para essa pesquisa, com Aluízio Araújo, Esmeralda Belo, Luiza Santana Silva e Maria Severina Gomes Flôr, das quais apenas as duas primeiras foram mantidas. Sendo que uma, a entrevista com dona Esmeralda Belo, por não estar dentro da temporalidade da pesquisa, foi mantida pelo fato de trazer algumas informações auriculares referentes ao período da pesquisa, e aparecem nesse trabalho apenas de forma sucinta.

<sup>9</sup> Atualmente Aluízio Araújo reside na Zona Rural de Queimadas – PB, numa localidade de difícil acesso. Devido à essa questão geográfica e ao fato de nosso narrador se encontrar com a saúde debilitada, não foi possível explorar com maior intensidade o potencial metodológico oferecido pelo uso da oralidade nessa pesquisa.

primário, fez o Exame de Admissão<sup>10</sup> para estudar o seu primeiro ano de Ginásio em Campina Grande-PB.

Naquela época, o Ensino Primário nos Grupos Escolares contava com um ano a mais (5º ano) que era reservado para preparar os alunos para a realização do Exame de Admissão que tinha a finalidade de ingresso no Ensino Secundário. Além do requisito de aprovação no referido exame, o aluno deveria ter a idade mínima de onze anos e classificação suficiente dentro da disponibilidade do número de vagas.

Passar no Exame de Admissão e dar continuidade aos estudos, concluindo o Ensino Secundário, era um desejo que nem sempre estava acessível a toda a população na década de 1930 em Queimadas-PB. Só havia escolas com Ginásio em Campina Grande, sendo necessária a locomoção<sup>11</sup> até à mesma.

Seu Aluízio conta que seu pai chegou a alugar uma casa em Campina Grande para ele se instalar e realizar o Exame de Admissão na intenção de continuar os estudos. Um desejo que não se concretizou, devido o mesmo ter feito o que ele chama de uma *bobagem*, que não revelando o que seria, apenas afirmou que corria o perigo de não voltar mais para casa e ficar em Campina Grande. Diante desse perigo, o seu pai o trouxe de volta para Queimadas. Esse episódio colocou fim ao seu desejo de dar continuidade aos estudos, pois não foi possível cursar o Ginásio.

As memórias de Seu Aluízio revelam histórias marcadas por uma Cultura Escolar que dialogam com a sua existência. Suas narrativas permitem a visibilidade do *Sujeito Escolar*<sup>12</sup> como produto da Cultura Escolar, assim como também responsável pela produção dessa Cultura. Aluízio Araújo vem mostrar que a Cultura Escolar pautada na construção da *brasilidade* existiu de fato, mas que não foi só isso ou apenas isso.

O trabalho com as memórias escolares de Aluízio representa para esta pesquisa o avanço nos estudos de História da Educação no que concerne à discussão sobre a relação da *Cultura Escolar* com o *Sujeito Escolar*.

Quando idealizamos um projeto a ser apresentado, acreditamos realmente conhecer nosso objeto de pesquisa. Nada mais ilusório, pois só passamos a conhecê-lo na medida em que nos relacionamos com o mesmo na intimidade do pesquisar. Cada leitura, escrita e

---

<sup>10</sup> Os exames para admissão no ginásio foram instituídos pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, a partir da Reforma do Ensino Secundário realizada por Francisco Campos.

<sup>11</sup> Atualmente a distância entre Queimadas e Campina Grande é de 17 km e 500 metros. Entretanto, na década de 1930 essa distância poderia se tornar maior devido às estradas íngremes, e a depender também do transporte utilizado para locomoção.

<sup>12</sup> Uma relação que será abordada com maior propriedade no último capítulo desse trabalho.

reflexões, são como fragmentos soltos que pouco a pouco vão se encaixando de forma tão perfeita que chegamos a pensar que nunca estiveram dantes separados.

Entender finalmente o que se buscava foi como um encontro de almas perfeitas. Um desses encontros que esperamos por uma vida inteira, mas que muitas vezes para acontecer é preciso amargar o engano do encontro com outras almas não tão perfeitas. Mas são esses enganos que nos conduzem aos caminhos certos. Só que para entender isso é preciso sair do seu *eu*, ir além da racionalidade do olhar e se permitir ir à irracionalidade de pensar o que antes parecia impensável. Foi assim que pesquisadora e objeto pesquisado começaram a entoar a mesma melodia.

### **O campo de atuação**

Pensar a educação como um objeto histórico é se colocar como sujeito desse objeto. Uma vez que todos nós passamos por experiências educacionais, e quando digo *experiências educacionais* não estou me referindo apenas à educação formal, mas também a processos informais, que por sua vez, pode dar-se em diferentes tempos, espaços e formas. Entendendo a educação como um ato de transmissão e apropriação de conhecimentos, esta é um objeto reconhecidamente polissêmico em seus sentidos e práticas. A educação é algo que está presente na vida do sujeito já em seus primeiros momentos, ao dar os primeiros passos ou balbuciar as primeiras palavras.

Trata-se de um objeto pensado dentro do campo da História da Educação, campo no qual encontramos elementos da História Cultural e da chamada Nova História Política. Cynthia Greive Veiga (2003) se encarrega de questionar qual a relação existente entre a História da Educação e a História Política. Enquanto que Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2003) faz o mesmo movimento de Veiga (2003), só que com relação à História da Educação e à História Cultural.

Ambas expressam que no aporte teórico da História da Educação é possível perceber o uso de conceitos oriundos da História Cultural e Política. Entre esses conceitos estão usualmente o de *representação, apropriação, poder e imaginário*.

A História da Educação, como sabemos, foi constituída primeiramente como disciplina escolar e teve sua trajetória marcada pelas relações estabelecidas com o conhecimento produzido em outros campos, como a Filosofia e a Psicologia. Tratava-se de elaborar um conjunto de saberes sobre a história

das ideias pedagógicas que tivesse função prática na formação dos professores e dos pedagogos (FONSECA, 2003, p. 56).

Os primeiros estudos voltados para a História da Educação surgiram na década de 1950, antes mesmo da criação das pós-graduações voltadas para a educação. Esses estudos surgiram também em paralelo à criação em 1961 da primeira *Lei de Diretrizes e Bases* da Educação (LDB). Foram estudos que se desenvolveram especialmente a partir dos anos de 1990, apresentando-se em três momentos.

No primeiro momento, entre as décadas de 1950 e 1960, o principal tema de pesquisa era *educação e sociedade*, algo que se deu em paralelo à criação de unidades como o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE). A criação desses centros viabilizou os estudos voltados para a sociedade e educação.

O segundo momento, entre os anos de 1970 e 1980, vivenciou a consolidação da pós-graduação em Educação. Nesse momento eram discutidos “temas como: sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político e competência técnica, formação de professores, democratização da escola, reprodução simbólica e organização escolar eram considerados os mais legítimos” (NOSELLA, BUFFA, 2013, p. 16).

De acordo com Nosella e Buffa (2013), nesse segundo momento, o estudo dos objetos específicos da educação brasileira foram secundarizados em privilégio aos temas relacionados à sociedade. Isso se deu, de acordo com os autores, pela influência sofrida diante da urgência do processo de redemocratização que se vivenciava na época.

O terceiro momento ocorreu na década de 1990 e foi configurado pela consolidação da Pós-Graduação em Educação e marcado pela chamada crise dos paradigmas.

É justamente nesse terceiro momento que são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares. A Nova História, a História Cultural, a Nova Sociologia e a Sociologia Francesa constituem as matrizes teóricas das pesquisas realizadas dos anos 90 para cá (NOSELLA, BUFFA, 2013, p. 17).

É nesse terceiro momento que essa pesquisa se insere, na perspectiva de estabelecer diálogos com a Cultura Escolar pensada durante o governo de Argemiro de Figueiredo na Paraíba, tomando o Grupo Escolar José Tavares como aporte.

Cultura escolar não pode ser estudada sem análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, como o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 10).

A fala de Dominique Julia (2001) evidencia que a Cultura Escolar de uma dada época acompanha o desenrolar da cultura política, popular e religiosa da mesma. O que coloca a Cultura Escolar, fruto de discussão do campo da História da Educação, em contato com a História Cultural e Política.

No que tange à História Política, é necessário entender que esta passou, e vem passando, por novas discussões que têm ressignificado o sentido de conceitos já discutidos neste campo, como também vêm trazendo novos conceitos para sua discussão. Em correlação com a História da Educação, o conceito de *poder* é bastante pertinente para pensar a presença do viés político no campo da educação.

De acordo com Julliard (1976), não é mais possível resumir o fenômeno político ao conceito de *Estado*. É preciso entender o âmago social do poder político e as suas transformações. Na perspectiva da antropologia política, segundo Balandier (1978): “uma das tarefas da antropologia política é a de mostrar as formas particulares assumidas pelo poder e as desigualdades sobre as quais ele se apoia” (BALANDIER, 1978, p. 63).

A construção do Grupo Escolar José Tavares foi fruto de um projeto político que tinha como objetivo a construção de memória e símbolos nacionais, como também a consagração do *poder* governamental. Um contexto no qual a Nova História Política dialoga com a História da Educação através do conceito de *poder*, sabendo que a instituição escolar apresenta uma íntima relação com as estratégias políticas, desde sua criação até os planos e medidas adotados para tal espaço.

A discussão sobre o conceito de *poder* apresenta ainda uma relação com o conceito de *representação*, oriundo da História Cultural. A história política também traz a possibilidade (e diria até a necessidade) de diálogos com elementos de outros campos da história, como a linguística, necessária para a análise do discurso político, e a representação, para se pensar a emanção do poder.

## A proposta

*Unificar, modernizar, civilizar e nacionalizar*, aqui se apresentam como os pilares de sustentação de um modelo de organização escolar que emergiu fortemente no início do século XX, a organização em Grupo Escolar. Essa organização escolar vinda da Europa trilhou seus primeiros passos no Brasil, em São Paulo, ainda no final do século XIX, um dos fatores que deu ao estado paulista o status de modelo para os demais Grupos que foram surgindo, inclusive na Paraíba.

O primeiro prédio a funcionar como Grupo Escolar na Paraíba foi o Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello<sup>13</sup>, em 1916, situado em João Pessoa-PB. A partir desse momento, outros edifícios foram sendo construídos e ocupados com a finalidade de Grupo Escolar, ocorrendo no estado paraibano na década de 1930 do século passado o que Pinheiro (2002) chamou de *período de euforia*, momento no qual a Paraíba vivenciou a construção de um grande número de Grupos Escolares no que tange à zona urbana. Este período, segundo o autor, perdurou até aproximadamente o final da década de 1940.

Pensar este *período de euforia* na educação remete à discussão realizada por Jorge Nagle (2001) e Martha Maria Chagas de Carvalho (1998) com relação às categorias de *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico* na primeira metade do século XX. Embora ambos os autores apresentem visões diferenciadas com relação a como se construiu e quanto ao resultado desse *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico*, são perspectivas interessantes para pensarmos a educação brasileira.

Segundo Nagle (2001), o *otimismo pedagógico* gerado pelo *entusiasmo na educação* concretizou a tecnificação do campo educacional, levando a uma despolitização. O autor defende que o movimento reformista na educação durante o emergir da República ocasionou a substituição de um *paradigma político* por um *paradigma pedagógico*. Seria como se a educação tivesse perdido o seu caráter político em favor da predominância do técnico.

Martha Maria Chagas (1998) discorda do posicionamento de Jorge Nagle e aponta que o técnico surgiu para afirmar o seu lugar de fazer política e dialogar com a educação. Assim, houve o surgimento da figura do *profissional da educação*.

---

<sup>13</sup> Segundo informações apresentadas na Edição da *Revista do Ensino* n° 03 – ano 1932, o prédio que se tornaria o Grupo Escolar Thomaz Mindello teve sua obra iniciada em 1915 pelo arquiteto italiano Paschoal Fiorillo, que o edificou com seus próprios recursos financeiros. Desejava dar à sua obra o nome do pintor paraibano, Pedro Américo. No ano de 1916 o presidente da Paraíba, Antônio da Silva Pessoa, adquiriu o prédio por cinquenta e dois contos. Após a compra, embora considerasse justa a homenagem a Pedro Américo, Antônio Pessoa julgou ser mais justo dar-lhe o nome de um benemérito cidadão da instrução paraibana. O Grupo Escolar foi batizado com o nome do professor Thomaz Aquino Mindello, sendo inaugurado em 09 de setembro de 1916.

Numa proposta ousada, Martha Maria Chagas escreveu *Molde Nacional e Fôrma Cívica*, no qual ela questiona a visão romantizada construída em torno da *Associação Brasileira da Educação - ABE*<sup>14</sup>. A autora evidencia que a ABE foi resultado da criação malsucedida de um partido político que iria chamar-se *Ação Nacional*. Essa origem foi segundo Chagas (1998), omitida por seus fundadores, pois não era interessante para os mesmos que se viesse à tona que a instituição só surgiu de fato, devido ao fracasso da criação do partido. Para a ABE, era viável a crença de que seu interesse desde sua origem sempre foi a educação, e principalmente a modificação do país através da mesma.

Diante do fracasso de criação do partido, os intelectuais envolvidos na ABE passaram a transmitir a imagem de que a instituição, de caráter supostamente apolítico, tinha a importância de seu papel na atuação da *causa educacional*, entendendo essa como solução para os problemas brasileiros. A *Associação Brasileira da Educação* se colocava como uma defensora desinteressada do progresso nacional por meio da educação.

As reflexões feitas pela ABE com relação à população brasileira, mostrava a mesma como fruto de uma degeneração, principalmente a parcela mais pobre da sociedade. Isso justificava a necessidade da educação como meio para salvar essa nação possivelmente doente.

Na Paraíba, a necessidade dessa suposta salvação era abordada nas páginas da *Revista do Ensino*, um periódico paraibano que circulou no Estado no período de 1932 a 1942. Foi oficializado por Gratuliano da Costa Brita<sup>15</sup>, tornando-se seu usufruto obrigatório por meio do Art. 3º para todos os funcionários do magistério primário e normal, com assinatura anual mediante a quantia de seis mil réis (6\$000). O pagamento era semestral em prestações de três mil réis (3\$000). Esse valor, que deveria ser pago semestralmente, era descontado da folha de pagamento da repartição pagante.

A revista tinha como objetivo orientar a ação docente, apresentando programas de ensino, críticas e informações sobre métodos pedagógicos, dados referentes à História da Educação na Paraíba, boletins informativos sobre os Programas do governo (como o Cinema e a Rádio Educativa) e promoção de eventos de capacitação para professores.

O periódico ensinava ainda levar para todos os recônditos do Estado a voz do professorado da capital. Indicava livros de leituras para docentes, cujo conteúdo em sua maioria abordava temas nacionalistas, instrução moral e cívica, História e Geografia do Brasil e da Paraíba. No tocante à ação educativa, apontava que “o trabalho bem orientado por uma

---

<sup>14</sup> A Associação Brasileira de Educação foi criada em 16 de outubro de 1924.

<sup>15</sup> Governou a Paraíba no período de 1932 a 1934, exercendo o cargo de Interventor Federal.

educação perfeita trará necessariamente a solução do caso brasileiro. A acção da escola em toda a sua plenitude será então a pedra de toque do movimento de salvação nacional” (REVISTA DO ENSINO, 1934b, p. 06).

A educação deixava de ser um direito popular e passava a ser um dever marcado por práticas autoritárias e excludentes no sentido de que era preciso que a população se encaixasse nas normas impostas para o modelo de organização escolar que estava sendo pensado dentro da perspectiva de um ensino nacionalista e moralista.

Vós deveis conhecer as diversas nuances do carácter do brasileiro – êle é ardente nas paixões, afetivo, dispersivo, displicente mesmo nas questões da economia domestica. Pois bem, fazei de vossa escola um centro de atividades, podemos dizer, domesticas e rurais, relacionadas com as condições do meio em que desenvolveis vosso mister e procurai modificar as tendências, as qualidades que julgardes improprias para o homem e para o meio (REVISTA DO ENSINO, 1934a, p. 05-06).

A citação acima esboça claramente o papel da escola na perspectiva de moldar o carácter do brasileiro, por julgar ser este um fruto degenerado, sendo necessário modificá-lo e assim, construir uma nova identidade e imagem para o país.

O *entusiasmo* e *otimismo pedagógico* não se difundiram no Brasil na década de 1930 de forma ingênua, e também não se tratou de uma apropriação vinda restritamente do exterior. Foi parte de toda uma estratégia política que objetivava construir a imagem da necessidade e importância do dever nacional da educação.

Uma das mais prementes exigências do momento é, indiscutivelmente, a formação de uma mentalidade nova, sadia e culta, que será creada por meio de uma intensa campanha educacional, imprimindo-se ao regime escolar rumos claros e definidos, com o fim de disciplinar gerações para consolidar as instituições estatais, gerações que possam fortalecer e garantir as suas nacionalidades, conduzindo-as para destinos gloriosos dignos da cultura e da civilização contemporânea (REVISTA DO ENSINO, 1938, p. 07).

Como podemos entender, era interessante para o poder político brasileiro que a população estivesse inserida no espaço escolar, uma vez que esse espaço previa um melhoramento físico e cultural da população, objetivando modificar a imagem e identidade brasileira. Para tanto, a escola funcionava como um *molde nacional*, sendo considerada como “o maior agente do progresso social, formando as novas gerações e moldando a alma dos povos” (REVISTA DO ENSINO, 1936c, p. 39).

Chagas (1998) revela a íntima relação existente entre a política e a educação, sendo esta última representada pela ABE. O chamado *problema educacional brasileiro* foi por vezes mencionado por figuras políticas em seus discursos como tentativa de autopromover suas campanhas e governos. É importante atentar para o fato de que isso não quer dizer que não existissem problemas relacionados à educação no Brasil. A autora deseja chamar atenção para como os temas referentes à educação se relacionavam com os interesses políticos, revelando o caráter político da ABE.

Ao tratar a educação como um dever, e não como um direito, a *Associação Brasileira de Educação* deixava claro que a educação era o único caminho e condição para o desenvolvimento nacional. Na Paraíba, essa questão era entendida partindo do princípio de ser “a campanha sagrada da educação popular, o ressurgimento do Brasil pelas letras. Não há meios termos. É uma questão de vida e de morte para a nacionalidade” (REVISTA DO ENSINO, 1936c, p. 40). Esse posicionamento influenciou demasiadamente na construção de novos espaços educacionais, principalmente no que concerne ao *Ensino Primário*, e ainda na amplificação da proposta de uma escola aberta para todos, tendo em vista o desejo de nacionalizar por meio das letras.

Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) discorre no penúltimo capítulo de sua obra sobre a questão da educação do povo e a educação das elites, mostrando as diferenças e enfatizando que para os filhos da elite cabia o *Ensino Secundário* e *Universitário*, como preparatório para assumir futuramente as rédeas governamentais do país. O que a partir de 1931 era viabilizado pela questão da necessidade do *Exame de Admissão*, pois indiretamente esse exame era também uma forma de dificultar o acesso ao ensino secundário para as camadas mais pobres da população.

Queremos, tanto quanto possível, contribuir para que a mocidade forme o seu caráter na escola do trabalho desviando-se da educação livresca, que só tem conseguindo arrastar dos campos e de outros centros de atividades produtivas elementos que poderiam ser preciosos, para convertê-los em pobres escravos da burocracia (A UNIÃO, 03 mai. 1935).

A citação acima expressa claramente a intenção de impor uma educação voltada para o trabalho. Uma imposição que se aplicava diretamente às camadas subalternizadas da sociedade, aqueles que eram vistos como a força motriz da indústria e as mãos da lavoura. Para estes, o governo não entendia uma educação livresca como necessidade ou direito. À educação popular estava reservado o *Ensino Primário* que era baseado nos princípios de

saúde, moral, nacionalismo e trabalho. A educação primária era a *fôrma* pensada para *moldar* a população.

Dentro de toda a discussão feita por Chagas (1998) no tocante à década de 1930, é possível estabelecer nexos com o momento chamado por Pinheiro (2002) de *Período de Euforia* na Paraíba. O autor identifica esse momento como um período no qual foram construídos um grande número de Grupos Escolares, estrutura na qual se desenvolvia o Ensino Primário.

Chagas (1998) afirma o caráter político por trás das ações da ABE, e nesse pensamento, a autora difere de Jorge Nagle (2001), que como disse anteriormente, acredita ter ocorrido uma despoliticização da educação, ao ponto que foram surgindo medidas e figuras próprias do espaço educacional.

Nagle (2001) aponta para um possível declínio dos princípios políticos às custas da ascensão dos princípios pedagógicos. Nesse apontamento consiste a tese do autor. Além de Martha Maria Chagas, a reflexão de Jorge Nagle também encontra discordância com o pensamento de Dermeval Saviani (2011) em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, na qual o autor enfatiza que o ato pedagógico é também um ato político, não ocorrendo separação ou sobreposição de um sobre o outro.

A discussão feita por Chagas (1998) traz a existência de um modelo de organização escolar que deveria ser seguido no ensino primário numa correlação com os interesses políticos. Esse paradigma se configura na estrutura dos Grupos Escolares, e é exatamente esse modelo de organização que será abordado inicialmente, deixando para o segundo e último momento dessa escrita o diálogo com a *Cultura Escolar* que privilegiava a construção da *brasilidade*.

Esse trabalho também se mostra envolvido pelas memórias tecidas a partir do uso da metodologia da *História Oral*. Trazer a oralidade para essa pesquisa foi uma iniciativa que surgiu a partir da leitura de Paul Thompson (2002) quando o autor traz que “a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos” (THOMPSON, 2002b, p. 16-17).

O autor revela a *Função Social* da História Oral, que é exatamente de dar visibilidade àqueles que por muito tempo foram colocados à margem da pesquisa histórica por motivos relacionados a não ter vivenciado processos formais de alfabetização, não pertencerem a culturas ágrafas, ou ainda por se tratar, como o autor evidenciou na fala anterior, de vozes ocultadas devido ao fato de serem vidas menos prováveis ao arquivamento.

A documentação que pude ter acesso apresentou todo o âmago das questões que formulei ao iniciar a pesquisa. Entretanto, essa documentação não me trazia de fato as experiências vividas dentro dos parâmetros daquela Cultura Escolar que tanto dialogava sobre. Quando realizei a leitura de Paul Thompson (2002b), pude perceber que a ausência que sentia estava naquelas vozes que não haviam sido documentadas nos arquivos.

Ao pensar o universo da Cultura Escolar presente nos Grupos, além daquilo que estava posto na documentação consultada, restava buscar existências de quem vivenciou a Cultura Escolar planejada para esses espaços. Parecia um pouco de loucura, pois a periodização da pesquisa (1935-1940), como já foi dito, praticamente não me permitiria realizar essa busca.

Por mais paradoxal que possa afigurar-se, enlouquecer às vezes é regra número um para encontrar o que se busca. Assim, segui no encalço daqueles que tivessem suas experiências envolvidas pela Cultura Escolar do Grupo José Tavares. Precisava entender os sentidos dessa Cultura nas experiências narradas pelo outro, pois a história e a prática de um lugar são feitas por gente. Minha pesquisa precisava de gente, e assim, esse trabalho passou a trazer também a oralidade em seu percurso metodológico.

Segundo Meihy (2000), no Brasil o trabalho com a oralidade teve seu período de maior manifestação no momento do processo da abertura política.

Pode-se dizer que a moderna história oral brasileira definiu-se entre nós a partir de 1979, florescendo principalmente depois de 1983 no processo de redemocratização política do país. Ainda que houvesse um esforço anterior, nos anos 70, como prática assumida com vigor, somente depois de um amadurecimento que implicou aproximação de diferentes tendências foi que se afinaram os debates capazes de promover espaços coletivos para a combinação de opiniões (MEIHY, 2000, p. 89).

A metodologia da história oral foi usada nesse período de redemocratização política no sentido de preservar e dar visibilidade às memórias que corriam o risco de serem esquecidas por não estarem presentes na documentação referente ao período militar, ou ainda no caso de se tratar de informações documentais de acesso restrito ao público naquele momento.

A oralidade apresenta em seu fazer essa *Função Social*, de grande importância para pesquisas que desejam trilhar seus caminhos por entre as vozes que por muito tempo foram silenciadas na história, ou colocadas à margem, como por exemplo, as narrativas de idosos.

O processo de envelhecimento em nossa cultura apresenta uma relação com a construção de eufemismos, como o termo *melhor idade*, numa tentativa de escamotear a velhice. É como se o envelhecer fosse algo errado ou feio, sendo necessário criar outras

nomenclaturas, para não mencionar o *velho* e a *velhice*. Ainda que sob o “amparo” desse escamoteado, o idoso é por vezes colocado à margem, tornando-se como disse Benjamin, um “contador de histórias sem ouvintes” (BENJAMIN, 1994, s/p).

As narrativas que apresento nesse trabalho trazem de certa forma um encadeamento com questões relacionadas à velhice, pois Seu Aluízio Araújo assim como Dona Esmeralda Belo, transitam por essa experiência de envelhecimento. Nesse sentido, busquei a leitura de Ecléa Bosi (1994) em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, na qual a autora chama atenção para esse escamotear da velhice e revela a beleza do trabalho com memórias.

A obra de Bosi é feita de uma escrita poética na qual o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado se mostram em alternância no construir da pesquisa. A autora apresenta em *Memória e Sociedade* um diálogo que parte da preocupação enfatizada por Galzerani (2009) com relação à importância do nexos entre a racionalidade e sensibilidade no momento da escrita. Bosi expressa entender bem a importância, como também a necessidade, de promover junto à pesquisa acadêmica figuras que não tinham/têm a sua representatividade reconhecida.

A autora se volta para fatos do cotidiano a partir das narrativas de pessoas “simples”, que devido à sua condição de envelhecimento, se tornaram memórias relegadas ou minimizadas. O fazer de Ecléa Bosi remete à figura de Walter Benjamin e à sua preocupação com aqueles que tiveram suas vozes silenciadas, apresentando uma proposta de se fazer uma história a *contrapelo* no sentido de dar voz a esses silenciados.

Para além do que é dito, Bosi deixa claro o seu interesse nos caminhos tomados pela memória para tecer as suas narrativas, destacando que “o que (...) chama atenção é o modo pelo qual o sujeito vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situação e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia” (BOSI, 1994, p. 459).

Quando nos ocupamos unicamente com o fato em si, esquecemos a *beleza do narrar*, dos caminhos tomados pela memória para exteriorizar as suas lembranças. Esses caminhos também nos apresentam o que podemos chamar de *artifícios da memória*. São esses artifícios responsáveis pelos esquecimentos, pausas, lacunas, silêncios e ruídos.

Sabendo da existência desses artifícios, quando a memória se presentifica através da oralidade, nem sempre segue o mesmo curso, podendo apresentar lembranças que abrem um leque de possibilidades para pensar a mesma preocupação ou até outros pontos de atenção que vão surgindo durante as narrativas.

A preocupação com a *narrativa* é objeto de interesse de Walter Benjamin (1994) ao problematizar a figura do *narrador* e o ataque que a narrativa sofreu diante do advento da

modernidade. O autor aponta para a existência de dois tipos de narradores, no qual o primeiro é um narrador de estética mais tradicionalista ou até regionalista, um sujeito que existe no universo rural ou interiorano, por exemplo. E o narrador viajante que leva consigo suas histórias, por onde transita de forma efêmera.

No entender de Benjamin, a modernidade que o século XX estava conhecendo, fadava a narrativa ao fracasso ou desaparecimento, pois o excesso de informações e mudanças tecnológicas interferia na produção das experiências através das narrativas. Não havia mais tempo para produzir experiências pois a nova lógica de temporalidade inaugurada no período da Revolução Industrial e concretizada no século XX não dava mais espaço à essa produção. O narrador, seja ele a figura interiorana ou o viajante, foi tornando-se um *conselheiro sem ouvintes*. O que gerou mais uma problemática, a questão da individualidade, que segundo o autor, coloca fim à noção de coletividade presente no ato da narrativa.

Benjamin foi um filósofo que se propôs pensar a produção cultural no mundo capitalista e de que forma essa lógica do mercado leva à perda da experiência da narrativa. É numa perspectiva interessante para se pensar o sujeito, que Bosi (1994) aborda o idoso em sua escrita. O ato de envelhecer traz implicitamente envolvido em seu processo, a noção de esgotamento, que leva o sujeito idoso para a margem. E com ele vão suas experiências, que para a sociedade moderna, não importam mais.

Ecléa Bosi tira esse sujeito da margem e dá liberdade para que o mesmo tome em suas mãos as histórias, memórias e experiências. Em *Memória e Sociedade* o objetivo inicial da autora foi refletir sobre a história da cidade de São Paulo a partir das memórias de idosos com mais de 70 anos. O trabalho realizado por ela permitiu perceber de que forma a história do lugar se relaciona com a história do sujeito.

Na medida em que a partir de suas experiências, os idosos iam contando a história de São Paulo, seguiam revelando traços de suas histórias de vida. Os entrevistados de Bosi são, o que me parece, também narradores na perspectiva de costurarem suas narrativas sobre São Paulo com os fios de suas experiências pessoais.

Segundo Alberti (2012), o termo *narrativa* passou a substituir a palavra *versão* na terceira edição do *Manual de História Oral*, para se referir ao que diz o entrevistado. De acordo com a autora, a própria narrativa passa a ser objeto de análise, algo para o qual já havia se chamado a atenção na segunda edição do Manual. Porém, a substituição pelo termo *narrativa* deu um novo significado. A palavra *versão* traz uma carga um tanto negativa no sentido de colocar o que foi dito na entrevista como algo menor, infundado ou suscetível de erro. A autora destaca que:

Cabe observar – e isso é muito importante – que “narrativa” aqui não é o mesmo que “ficção”. Existe a narrativa histórica, a narrativa ficcional, a narrativa jornalística, etc. Como diz Costa Lima, a narrativa histórica necessita centralmente de um aparato documental, coisa de que a narrativa ficcional não necessita (ALBERTI, 2012, p. 163).

Verena Alberti coloca em evidência a importância do cruzamento de fontes quando se trabalha com relatos orais. Isso não quer dizer que retire da narrativa o seu caráter de fonte, apenas é interessante ao se trabalhar com oralidade estar ciente que esta provém de um esforço deliberado da memória, que nem sempre vai se mostrar de forma única, sendo a memória um território da subjetividade humana.

O trabalho com fonte oral é, como disse Alberti (2012), “um momento único, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único, como ocorre com muitos documentos e fontes na história” (ALBERTI, 2012, p. 165). Não poderia assim, deixar de explorar nesse trabalho a excepcionalidade que é o trabalho com tal fonte. Ainda que não tivesse uma quantidade expressiva de fontes, considere ser justo trazer para esta pesquisa historiográfica as poucas fontes orais de que dispunha.

A partir da leitura de Ecléa Bosi (1994) com relação à *beleza do narrar*, passei a entender que as narrativas que tinha podiam oferecer à pesquisa mais do que traços da Cultura Escolar do Grupo José Tavares. Tratavam-se de narrativas escolares perpassadas por experiências vivenciadas no Grupo Escolar, mas que traziam marcas de existência daquele que contava. Narrativas que revelavam emoções, segredos, questionamentos, saudades, e transmitiam lições. Passei a sentir-me no direito de chamar os entrevistados de *narradores*.

Talvez, o uso do termo *narradores* para reportar-me aos entrevistados, possa ser questionando no sentido dado à figura do *narrador benjaminiano*. Entretanto, consigo perceber uma relação não com o narrador viajante, mas com a figura do narrador tradicional, aquele que transmite suas experiências na esperança de ensinar ou questionar algo.

Ah... Minha nossa senhora, o ensino de hoje em dia não chega nem perto. Antigamente a pessoa dava lição, fazia ditado, fazia cópia e tudo mais! Hoje em dia? [...] Mais hoje em dia o aluno só pega no livro na hora que vai para escola! Hoje em dia eu não sei como uma pessoa se forma, mas... Eu não sei não! (Aluizio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

A fala de Seu Aluizio com relação às suas percepções sobre o que teria mudado no ensino da época em que estudava no Grupo José Tavares para o de hoje, é bastante pertinente para pensarmos esse interesse, intencional ou não, de transmitir suas preocupações,

questionamentos e até mesmo aconselhar a partir de suas experiências. Percebe-se em sua fala o cruzamento de informações com relação à sua vivência de aluno no José Tavares com o que ele aponta, de forma indireta, estar errado no ensino hoje, em uma tentativa de alerta para o fato de que o ensino atualmente não daria conta de formar o aluno.

No primeiro momento de sua fala, o Senhor Aluízio transfere para o ensino a responsabilidade de não se estar dando possivelmente uma formação sólida ao alunado. No segundo momento ele já reflete sobre o papel discente no processo de ensino-aprendizagem. Em ambas as passagens de sua fala ele deixa transparecer uma sensação de inquietude diante da situação atual da educação e a postura do educando.

Seu Aluízio apresentou narrativas sobre o Grupo José Tavares, envolvidas por memórias pessoais, mas que se coletivizavam com relação ao lugar. Sobre *memória coletiva* é possível mencionar o estudo realizado por Maurice Halbwachs (1990) em *A Memória Coletiva*, obra na qual o sociólogo francês ensinou pensar a memória não como uma faculdade da alma, como fez Bergson (1999), mas de entendê-la como um conjunto de relações sociais que se constrói na interação com o grupo social.

Para Halbwachs, as lembranças são alimentadas por memórias ofertadas pelos grupos sociais aos quais nos relacionamos. O autor denomina esses grupos de *comunidade afetiva*. Ele dá a entender que dificilmente construímos lembranças fora dessa comunidade, seja com relação às pessoas ou ao lugar.

As lembranças do Senhor Aluízio são individuais por serem frutos de suas memórias particulares, mas que se coletivizavam pelo fato de envolver existências de outros sujeitos que são mencionados na fala do narrador. Trata-se também de uma coletivização de memórias pela circunstância de estarem sendo compartilhadas com a pesquisadora. Esse compartilhamento de memórias permitiu-me naquele momento despertar lembranças em comum com o narrador sobre o Grupo Escolar José Tavares<sup>16</sup>.

As memórias sobre o José Tavares revelam o cotidiano escolar que ali existia. Sendo assim, se apresenta à discussão no segundo e terceiro capítulos, a categoria de análise *Cultura Escolar*, que é abordada nessa pesquisa sob o propósito de se discutir a construção do espaço educacional no sentido da elaboração e articulação de planos e medidas voltadas para a organização escolar em Grupo num contexto federal e estadual. Nesse momento, os conceitos

---

<sup>16</sup> Apesar de existir uma distância temporal entre as lembranças do narrador e as da pesquisadora com relação ao espaço do Grupo Escolar José Tavares, por se tratarem de memórias referentes ao mesmo lugar, é possível estabelecer uma relação de memória coletiva.

de modernidade, representação e identidade também se apresentam como norteadores para essa discussão, tomando o Grupo Escolar José Tavares como espaço de atuação.

O terceiro capítulo consiste num momento no qual as categorias conceituais de memória e experiência, permeiam a discussão que me proponho a refletir sobre a Cultura Escolar pensada para atuar no espaço do Grupo Escolar na Paraíba. O último tópico deste capítulo apresenta uma reflexão sobre a troca de influências presentes entre o *Sujeito Escolar* e a *Cultura Escolar* na construção das experiências, um diálogo concebido pelos meandros da memória.

A memória se faz como um campo complexo em seus artifícios, que de acordo com Tedesco (2004), vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas e nos diversos campos do conhecimento.

De maneira como temos visto a questão, a História Cultural apresenta-se como um campo historiográfico, caracterizado por princípios de investigação herdado das propostas inauguradas com o movimento dos *Annales* e dotado de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios (mesmo que alguns deles tenham se originado em outros campos do conhecimento, como a Antropologia ou a Linguística). Por isso a História Cultural é reconhecida pela utilização de determinados conceitos, como o de representação – visto como central para este campo – e o de imaginário, e por uma relação específica com a temporalidade, não mais vista linearmente (como na história tradicional) e nem apenas na longa duração (traço de influência estruturalista) (FONSECA, 2003, p. 56).

A noção de temporalidade trabalhada dentro da vertente da História Cultural é pertinente à perspectiva que se deseja abordar nesse trabalho pois as memórias aqui apresentadas não seguem necessariamente uma linearidade temporal ou de acontecimentos. Ao território da memória cabe a liberdade do lembrar, ouvir e deixar falar. Porém, é importante ter consciência que a atuação da memória não parte de uma perspectiva neutra. As memórias são fruto de lembranças vividas/construídas e relembradas dentro de uma seara de interesses.

Sob o objetivo de despertar as memórias de Aluízio Araújo, foram utilizadas fotografias do cotidiano escolar do Grupo José Tavares durante a entrevista. As lembranças que foram surgindo a partir dos registros fotográficos, por vezes transcendiam a imagem posta no papel, pois apesar de utilizarmos um roteiro semiestruturado<sup>17</sup>, as narrativas de seu Aluízio

---

<sup>17</sup> Em entrevistas com roteiros semiestruturados as questões são previamente formuladas. Mas, também é permitido que o entrevistador inclua outras questões que vão surgindo ao longo da entrevista, e que não estavam planejadas inicialmente.

surgiam revelando fios de memórias que iam além do cotidiano escolar, direcionando a nossa entrevista para informações sobre a cidade (Queimadas-PB) e fatos da vida pessoal de nosso narrador.

A opção pela utilização de fotografias durante a entrevista foi uma escolha que partiu do princípio de explorar todo o potencial memorialístico presente no registro fotográfico. Sabendo que a fotografia é “um vestígio de uma realidade que não é mais, mas que sempre será, como imagem, ou melhor, como presente – a foto –, que traz involuntariamente objetos desaparecidos. (...) proporciona a certeza de que algo esteve naquele lugar” (SANTOS JÚNIOR, 2009, p. 09).

As fotografias atuaram durante a entrevista como despertadores de lembranças e fio condutor para as narrativas de Aluízio Araújo. Os registros utilizados foram obtidos na página do Blog Tataguaçu, um espaço que tem como objetivo reunir a memória fotográfica da cidade de Queimadas-PB. O blog é organizado pelo professor José Ezequiel Barbosa Lopes e recebe informações e materiais de diversos moradores da cidade.

Trata-se de uma página virtual que traz a noção de *Cultura Histórica*, no sentido de se pensar este blog como fruto de um conhecimento que transcende ao ofício do historiador. De acordo com Flores (2007), Cultura Histórica é o pensar e fazer histórico que vai além do campo historiográfico. Consiste num cruzamento entre a história científica feita por profissionais habilitados pela história, e a história não feita por historiadores, mas por intelectuais, ativistas, produtores culturais, artistas e memorialistas que dispõem de um saber histórico e o propagam por meio impresso, oral e audiovisual.

Esse fazer historiográfico presente na definição de Cultura Histórica foi viabilizado com a emergência da nova história cultural que alargou a noção de fonte histórica. Fonseca (2003) traz na sua fala anterior que os princípios de investigação tiveram maior visibilidade diante da ampliação das fontes históricas, promovida pelos *Annales*. O trabalho com imagem, por exemplo, ganhou maior notoriedade, sendo a fotografia a fonte que no início do século XX se sobressaiu com relação à pintura, ganhando o status de verdade.

A fonte fotográfica consiste em um dos caminhos metodológicos utilizados para dar fluência à escrita deste trabalho, tratando-se de registros referentes ao Grupo Escolar José Tavares, como também às cenas de governo de Argemiro de Figueiredo. Ensejou-se problematizar o contexto político que influenciou na organização escolar em Grupos.

De acordo com Faustino Teatino Cavalcante Neto (2011), a primeira fotografia foi uma imagem produzida em 1826, pelo francês Joseph Nicéphore Niépce. A invenção fotográfica remete ao processo de industrialização que estava ocorrendo em meados do século

XIX. O autor ainda chama atenção para o fato dessa invenção ter se proliferado num ambiente positivista e num momento cujas invenções tecnológicas e científicas estavam se difundindo. O século XIX foi marcado por desejos e aventuras imperialistas, que desenharam o quadro catastrófico do século XX<sup>18</sup>.

Após a sua invenção, a fotografia passou por um processo de aperfeiçoamento para ter utilidade comercial. “Logo, a fotografia, tomada como objeto de consumo pela sociedade burguesa, atraiu a atenção popular tornando-se acessível a um considerável número de pessoas e coube ao fotógrafo assumir o papel que até então fora do pintor ao retratar os nobres e o clero” (CAVALCANTE NETO, 2011, p. 04).

Com a expansão comercial da fotografia, a mesma começou a ser pensada também como um registro documental a serviço de solenidades políticas com o intuito de registrar a imagem governamental e propagá-la em massa. Para dialogar com a fotografia nessa perspectiva documental, é preciso estar ciente que:

É fato que a câmara fotográfica, enquanto equipamento de captação da imagem, não pode mentir. Entretanto, quem a opera pode escolher diversos elementos (luz, horário do dia, paisagem de fundo, pessoas, etc.) que vão compor a cena; e este conjunto de elementos “retrata” o seu ponto de vista. O fotógrafo pode também evitar uma cena que não lhe agrada ou que entre em contradição com o que deseja transmitir (CAVALCANTE NETO, 2011, p. 19).

Como é possível entender, apesar de seu caráter de verdade e objetividade, a fonte fotográfica, assim como todo e qualquer registro documental produzido pelo ser humano, é passível de questionamentos. Trata-se de uma produção subjetiva no sentido da carga de interesses que envolvem a sua produção, seleção e propagação.

A imagem fotográfica, como qualquer outra imagem, apresenta uma linguagem que objetiva transmitir uma informação ou que impacta de forma rápida. Por ser uma linguagem visual, tornou-se acessível em grande escala, o que a conferiu a condição de um instrumento documental amplamente utilizado na perspectiva da propaganda política.

No governo de Argemiro de Figueiredo a fonte fotográfica foi algo bastante presente, tendo o mesmo em 1938, reunido numa espécie de álbum, 425 páginas, fotografias e informações textuais referentes às realizações de seu governo. Entre os registros imagéticos

---

<sup>18</sup> Catastrófico no sentido de toda a violência física, psicológica e cultural, provocada por duas grandes guerras e uma série de conflitos que se deram durante o século XX.

apresentados no álbum, tinha destaque as construções voltadas para Educação, Agricultura, Meios de Comunicação e as obras edificadas em Campina Grande-PB, sua terra natal.

A análise do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo*, as quais se apresentam algumas no corpo deste trabalho, trouxe a lembrança de uma obra escrita por Carlos Alberto Sampaio Barbosa (2006), intitulada *A fotografia a serviço de Clio*.

Apesar do contexto trabalhado por Barbosa se dar em um recorte espacial totalmente diferente do que se propõe estudar aqui e a proposta do autor partir de outros interesses, em algumas passagens, o seu texto remete à construção da figura pública e política de nomes que atuaram na conjuntura da Revolução Mexicana. É exatamente nessa construção, que tem na fonte fotográfica um de seus instrumentos de viabilidade, que encontro nexos com a discussão que faço, no sentido de mostrar e problematizar como Figueiredo se encarregou de autopromover as obras edificadas em seu governo como meio de propagar a sua figura política.

Tanto as fotografias que foram publicadas no *Álbum de Realizações do Governo de Figueiredo*, como também as que usualmente eram postas nos jornais, principalmente no jornal *A União*, eram acompanhadas por trechos dos discursos feitos pelo governador. Uma atitude que buscava reiterar a ação ou o momento retratado na fotografia. Atitude que Barbosa (2006) também chamou atenção em seu texto, afirmando que “os trechos de discursos, do interrogatório e a reprodução de documentos (telegramas) procuraram reforçar o sentido de registros da história” (BARBOSA, 2006, p. 180).

Além da promoção de suas ações, bem como de seu governo, a ênfase que notoriamente foi dada à propaganda governamental de Argemiro de Figueiredo está relacionada também com a tentativa de construção e fortalecimento de uma memória imagética.

A fotografia além de ter sido um recurso para arquitetura do poder *argemirista*<sup>19</sup>, também foi um meio de perpetuar o governo Figueiredo na memória da população paraibana. As fotografias de governo eram amplamente divulgadas nos jornais, de forma a enaltecer a figura política de Argemiro, o que também acontecia nos demais meios de comunicação, como o rádio. Tratava-se de estratégias políticas que também eram utilizadas por Getúlio Vargas quando presidente.

Tanto o presidente Vargas como Argemiro, exerceram forte influência sobre os meios de comunicação, fazendo uso de propagandas. Governo Vargas que de acordo com Capelato

---

<sup>19</sup> O período de governo de Argemiro de Figueiredo ficou conhecido na história como o período *Argemirista*, questão que discutirei posteriormente no corpo do texto.

(1999), apresentava uma semelhança com os governos totalitários do nazi-fascismo com relação à propaganda governamental no sentido de acreditar no poder dos modernos meios de comunicação em massa.

O espaço midiático teve importante papel durante o governo de Getúlio Vargas, sobretudo a partir de 1937, pois “o uso dos meios de comunicação tinha como objetivo legitimar o Estado Novo e conquistar o apoio dos trabalhadores à política varguista” (CAPELATO, 1999, p. 171).

Foram criados órgãos de controle para atuar na propaganda, com maior destaque para o *Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP*, que exercia amplos poderes sobre os meios de comunicação. “Esse órgão foi criado para atuar na difusão sistemática do projeto político-ideológico do Estado Novo, visando criar uma base social capaz de conferir legitimidade às propostas de unidade nacional, de harmonia social, de intervencionismo econômico e de centralização política” (CAPELATO, 1998a, p. 194).

O DIP era responsável também pela censura aos meios de comunicação, com respaldo na Constituição de 1937:

A Constituição brasileira de 1937 legalizou a censura prévia aos meios de comunicação. A imprensa, através de legislação especial, foi investida da função de caráter público, tornando-se instrumento do Estado e veículo oficial da ideologia estado-novista. O art. 1.222 exterminava a liberdade de imprensa e admitia a censura a todos os veículos de comunicação (CAPELATO, 1999, p. 171).

Como podemos observar, o controle e censura às mídias em 1937 estava previsto na Constituição. Além dos limites impostos aos meios de comunicação, Vargas buscou intervir também na seara cultural, através de instituições criadas pelo *Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP*. O objetivo era o de obter um melhoramento da condição física e cultural da população brasileira por meio de ações empreendidas na saúde e educação.

O MESP também apresentava como objetivo a fabricação de uma nova identidade brasileira, que deveria ser uma identidade nacional, moderna e civilizada. Passou-se a buscar a construção da chamada *brasildade*.

Pensar a identidade do Brasil é refletir sobre um processo de fabricação que a cada momento histórico se modificava de acordo com as intenções e interesses daquele que estivesse no poder. Como coloca José Carlos Reis (2007), “a identidade nacional brasileira é ‘histórica’, isto é, (re)construída em cada presente, em uma relação de recepção e recusa de passados e de abertura e fechamento aos futuros” (REIS, 2007, p. 28).

Durante o governo Vargas, esse processo de fabricação identitária estava envolvido com um projeto de cultura e educação, meios pelos quais a identidade brasileira seria construída na perspectiva varguista. A Cultura Escolar pensada naquele momento para atuar no espaço primário estava bastante envolvida por essa noção de *brasilidade*.

A ideia posta por Getúlio Vargas era de construir um país nacionalista, objetivando colocar fim ao regionalismo. Um objetivo que se fortaleceu durante o período do Estado Novo (1937-1945). Entretanto, no decorrer deste trabalho, veremos que esse projeto nacionalista não se concretizou por completo, no tocante ao espaço paraibano. Entre os motivos, destaco o fato dessa proposta de *brasilidade* coexistir exatamente com uma proposta de *paraibanidade*.

O projeto de construção identitária, pautado na *brasilidade*, um projeto no qual não havia espaço para todos e todas as formas de existir, o que promovia um silenciamento, não foi algo absoluto. Dentro desse silenciamento existiram e resistiram identidades que fugiam dessa noção de *brasilidade*. É nessa perspectiva que esse trabalho se insere.

Há versões do Brasil de origem senhorial, burguesa, proletária, classe média, camponesa, sem-terra, paulista, mineira, nordestina, gaúcha, negra, indígena, feminina, *gay*, imigrante, migrante, caipira, urbana, suburbana, litorânea, sertaneja, oficial, marginal, militar, civil etc. A maioria delas ainda não foi formulada, pois o povo brasileiro foi silenciado e não efetivamente representado na vida intelectual política ao longo dos seus cinco séculos de vida (REIS, 2007, p. 27).

A fala de Reis (2007) é bastante contundente para refletir sobre esse Brasil que representa uns em detrimento de outros. Um país que prioriza a construção de uma identidade singular e silencia as identidades plurais. Uma pátria na qual a violência e a morte cultural são vistas como medidas para promover a união da nação.

**CAPÍTULO I:  
DO ESPETÁCULO DO PODER À EDIFICAÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO  
ESCOLAR DE QUEIMADAS**

Esse capítulo que se intitula *Do espetáculo do poder à edificação do primeiro Grupo Escolar de Queimadas*, foi pensado no intuito de situar os leitores com relação à expansão dos Grupos Escolares na Paraíba, começando por dialogar sobre o processo de passagem da organização escolar primária da *Cadeira Isolada*<sup>20</sup> para *Grupo Escolar*, ensejando perceber as oscilações no tocante a questões políticas, econômicas e sociais presentes nesse momento de passagem.

A escolha por este caminho para esse capítulo foi realizada a partir de questionamentos advindos da aproximação com o universo dos Grupos Escolares. Atualmente, essas unidades institucionalmente não são mais denominadas de Grupos Escolares, entretanto, é perceptível que essa nomenclatura ainda é algo muito forte nas representações feitas sobre esses espaços. Sendo assim, se começou a pensar o porquê da força dessa nomenclatura, quais os sentidos dela hoje e sua relação com o processo de construção dos Grupos Escolares.

A memória coletiva do espaço na qual a unidade escolar *José Tavares* se estabeleceu, foi construída por meio de toda uma representação sobre o mesmo que ainda o coloca como Grupo Escolar, dando a entendê-lo como um espaço que não se modificou no imaginário coletivo.

É interessante pensar que os Grupos Escolares nasceram dentro de um projeto de modernização, foram tomados como símbolos do moderno, mas hoje suas representações transitam pelo território do “antigo”, algo que não se modificou no imaginário coletivo. Tal pensamento é possível de ser entendido diante da reflexão sobre o conflito entre *antigo/moderno* feita por Jacques Le Goff (1994), a partir do qual:

A oposição antigo/moderno, que é um dos conflitos através dos quais as sociedades vivem as suas relações contraditórias com o passado, agudece-se sempre que se trata de lutar contra o passado recente, um presente sentido com o passado, ou quando a querela dos antigos e modernos assume as proporções de um ajuste de contas entre pais e filhos (LE GOFF, 1994, p. 196).

---

<sup>20</sup> Nesse trabalho será utilizado a nomenclatura *Cadeira Isolada* considerando a discussão realizada pelo professor Antônio Carlos Ferreira Pinheiro em sua tese *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*, publicada em 2002. Na referida obra, o autor faz uso dessa nomenclatura para se referir ao ensino das primeiras letras.

Portanto, aquele que se propõe ao *moderno*, vai sempre buscar atribuir o *antigo* ao outro, esse outro funcionando como vitrine de exposição para o moderno.

Em *História e Memória*, Le Goff (1994) faz uma explanação sobre o antagonismo *antigo/moderno* abordando a ambiguidade entre ambos como algo já existente desde o século V. O autor leva a refletir que o que se tem por antigo funciona como uma curva explicativa para o que se tem por moderno, existindo assim, uma íntima relação entre ambos.

Francisco de Oliveira (1981) discute sobre o possível antagonismo entre *antigo/moderno* afirmando que “a oposição na maioria dos casos é tão somente formal: de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’, se se quer manter a terminologia” (OLIVEIRA, 1981, p. 12). Para Oliveira, não existia uma oposição clara entre antigo e moderno, mas sim uma compenetração na qual um se alimenta do outro.

A permanência da nomenclatura Grupo Escolar na memória coletiva se associa a essa necessidade de dar ênfase ao que se tem por “novo”, tomando o “antigo” como sua curva explicativa e de evidência. Existe assim uma relação de dependência ou uma simbiose como discute Oliveira (1981).

Esse fenômeno nominal pode ser associado também à questão de como se deu a emergência da organização escolar primária em Grupos Escolares. Uma organização que passou por todo um processo até se efetivar em Grupos. De acordo com Pinheiro (2002), essa nova organização aumentou significativamente sua oferta na Paraíba entre os anos de 1930 e 1949.

Nesse período de efetivação, sobretudo na zona urbana, houve toda uma propaganda governamental em torno desse modelo de organização escolar que se propunha ser um ensino unificado e modernizado.

O Grupo Escolar passou a ser símbolo do moderno e conseqüentemente, a palavra *Grupo Escolar* assumiu toda uma representação associada às ideais de modernidade e tornou-se parte de um projeto de construção identitária voltada para a educação primária. Com o tempo, o espaço e denominação *Grupo Escolar* passou a ter uma identidade própria, tão profícua que se cristalizou no tempo.

Nas primeiras linhas desse capítulo, o diálogo parte do processo de passagem<sup>21</sup> das *Cadeiras Isoladas* para o *Grupo Escolar*. Um processo que está no foco do debate sobre a

---

<sup>21</sup> Nesse trabalho é adotado o conceito de *Passagem* utilizado por Perry Anderson (1987) para discutir a passagem da antiguidade ao feudalismo, objetivando mostrar que esse processo se deu de formas diferentes no ocidente, oriente e leste europeu, com relação ao seu modo de produção e transformações sociocultural no geral.

institucionalização da escola pública, uma vez que “os grupos escolares constituíram-se numa nova modalidade de escola primária, uma organização escolar mais complexa, racional e moderna” (SOUZA, FARIA FILHO, 2006, p. 24).

Falar sobre esse processo de passagem é dialogar com diversas esferas que vão além da seara da educação. Um diálogo que se faz necessário, uma vez que é importante discutir sobre esse processo para poder entender de forma mais clara a organização educacional em Grupos Escolares. Foram estruturas pensadas de forma estratégica e que não surgiram do nada, pois existiu todo um projeto político junto à educação envolvido na arquitetura do Grupo Escolar.

### **1.1 - Curvas de uma Passagem: da Cadeira Isolada ao Grupo Escolar**

As Cadeiras Isoladas<sup>22</sup> tiveram sua criação e manutenção como dever municipal e sua fiscalização ficava a cargo do Estado. De acordo com a legislação em vigor no início do século XX, estava “plenamente determinada a intervenção do executivo estadual no serviço da instrução pública, de modo a ficar sempre a administração municipal na dependência da ação dos poderes do Estado” (PARAHYBA DO NORTE, 1909, p. 18-19).

A determinação da intervenção estadual no serviço de instrução municipal trazia a necessidade de manter a uniformidade, na intenção de evitar que cada localidade tivesse um sistema ou programa de ensino diferente. A necessidade de unificar o ensino tornou-se mais tarde um dos fatores de incentivo à criação dos Grupos Escolares.

Os governos municipais protagonizavam cenas de tensões com o poder estadual, uma vez que não se seguiu estritamente as determinações feitas pelo Estado, entre elas, a uniformização e manutenção do ensino, pois “o regimento, criação e abolição de Cadeiras Isoladas se modificavam na medida em que acordos e desacordos políticos eram feitos” (RODRIGUES, 2017, p. 22).

Para justificar a oscilação presente na criação e abolição das Cadeiras Isoladas, os poderes municipais recorriam à situação financeira, apontando as consequências da seca, a baixa arrecadação de impostos, como fator explicativo. De acordo com Pinheiro (2002), essa

---

Nessa dissertação o conceito de Anderson é utilizado no sentido de refletir sobre o fato de que a passagem da cadeira Isolada para a organização escolar primária em Grupo Escolar foi algo que não aconteceu simultaneamente em todos os espaços e ao mesmo tempo. Apresentado também especificidades de um local para outro.

<sup>22</sup> A cadeira isolada foi um modelo de organização escolar primária que na Paraíba se deu na segunda metade do século XVIII e perdurou até a primeira década da República Velha. Apesar de que, no que tange à zona rural paraibana, essa organização escolar continuou existindo até o início da chamada República Nova.

explicação não se fazia suficiente, levando em consideração pontos como a contratação de professores, por exemplo, que segundo o autor, perpassavam também a questão do *clientelismo*<sup>23</sup>. De acordo com Pinheiro (2002), as práticas clientelistas regiam à organização e vigência da instrução pública paraibana, senão vejamos:

A expansão da oferta de cadeiras isoladas foi fortemente influenciada pela organização, marcadamente oligárquica, da sociedade política paraibana, que se materializou mediante uma complexa teia de relações estabelecidas entre poderes local, provincial/estadual e nacional e caracterizada pelo clientelismo que influenciou, sobremaneira, a estruturação da instrução pública paraibana (PINHEIRO, 2002, p. 28).

A possível ausência de professores aptos ao exercício docente também era um ponto de discussão e que possivelmente influenciava no mau funcionamento do Ensino Primário, pois, “acresce que o ensino municipal não corresponde por nenhuma forma à expectativa pública. Municípios há que não destinam nos seus orçamentos nenhuma verba especial para a instrução. Muitos outros, que custeando alguma cadeira não os têm provido de pessoal habilitada” (PARAHYBA DO NORTE, 1920, p. 12).

Levando em consideração a reflexão de Pinheiro (2002) de que a contratação de professores transitava também pela seara do *clientelismo*, e ao fato de que a Escola Normal, responsável pela formação docente na época, já havia sido regulamentada na Paraíba em 1884, se pode aferir que a questão da contratação docente se encontrava dentro da chamada política do apadrinhamento<sup>24</sup>, um dos artifícios do *clientelismo*.

A política do apadrinhamento levava a instrução pública para os caminhos do “desenvolvimento das práticas clientelísticas e patrimonialistas no setor educacional, que por sua vez possibilitavam que candidatos inaptos acabassem ocupando vagas em detrimento de outros mais habilitados e/ou com nível de conhecimentos mais ou menos satisfatórios” (ARAÚJO, 2017, p. 52).

A educação primária, em todos os seus âmbitos de funcionamento, foi se desenvolvendo em paralelo às questões econômicas e políticas de cada região. Em Queimadas-PB, município que até o ano de 1961 permaneceu como distrito de Campina Grande-PB, a hoje então Escola Estadual de Ensino Fundamental José Tavares foi o primeiro

---

<sup>23</sup> Ver mais em: GRAHAM, 1997.

<sup>24</sup> A prática do apadrinhamento era um dos artifícios utilizados na política clientelista. Consistia no ato de uma pessoa se tornar padrinho político de alguém em troca de seu apoio político. Esse apadrinhamento poderia render benefícios para o apadrinhado como, por exemplo, um cargo público.

Grupo Escolar na zona urbana, inaugurado no ano de 1937 sob o governo estadual de Argemiro de Figueiredo (1935-1940).

Em Queimadas, até então, funcionava A *Cadeira Mista Rudimentar de Ensino Público Primário do Povoado de Queimadas*, regida pela professora Elvira Pessoa das Neves. Segundo a documentação, essa Cadeira foi criada no ano de 1924 com registro de funcionamento até 1928<sup>25</sup>. Em março de 1924 funcionava com 59 discentes, distribuídos entre os sexos feminino e masculino.

De acordo com Pinheiro (2002), boa parte das cadeiras isoladas eram mistas, destinadas a ambos os sexos e recebiam nomes diversificados, entre os quais: aula régia, cadeira régia, aula pública, cadeira de instrução primária, cadeira de ensino primário, cadeira de (nome da disciplina), cadeira de (nome do local onde residia), cadeira municipal, cadeira mista, escola primária de primeiras letras, escola elementar, escola rudimentar, escolar isolada e cadeira isolada.

A *Cadeira Mista Rudimentar de Ensino Público Primário do Povoado de Queimadas* teve entre seus alunos a diretora do primeiro Grupo Escolar de Queimadas, Maria Dulce Barbosa de Mello. Quando o José Tavares foi inaugurado em 1937, a mesma foi nomeada diretora pelo interventor Argemiro de Figueiredo.

A professora Maria Dulce Barbosa, como assim também era conhecida, havia iniciado sua carreira no Magistério nos primeiros anos da década de 30 e, como Diplomada no Colégio das Neves, em João Pessoa, foi logo nomeada pelo Governo do Estado para ser Diretora do recém formado Grupo Escolar José Tavares, fundado em substituição à Escola que previamente funcionara na Vila e Distrito de Queimadas, sua terra natal (MONTEIRO, 2009, p. 59).

A escola a qual Monteiro se refere é justamente a Cadeira Mista Rudimentar de Queimadas, sabendo que a denominação de Cadeira Mista consta em documentos do arquivo escolar do José Tavares. Como disse anteriormente, as cadeiras isoladas recebiam nomes diversos de acordo com cada localidade. Pinheiro (2002) aponta que “com exceção de ‘aula régia’ e ‘cadeira régia’, denominações utilizadas no período colonial da história escolar brasileira, todas as outras terminologias foram usadas indistintamente em vários momentos da história da educação paraibana” (PINHEIRO, 2002, p. 07-08).

---

<sup>25</sup> Apesar desse dado documental, acreditamos que a *Cadeira Mista Rudimentar de Ensino Público Primário do Povoado de Queimada* teve seu funcionamento ativo por mais tempo, como se atesta nas narrativas do Senhor Aluizio Araújo.

Com relação à tarefa de alfabetizar:

Um dos firmes propósitos que trouxe para a administração do Estado, foi o de ser útil a instrução pública, por compreendê-la como o único ponto de partida para a boa e definitiva organização da sociedade. Combater o analfabetismo deve ser um compromisso de honra (PARAHYBA DO NORTE, 1918, p. 23-24).

Na fala acima, presente no relatório do governo de Camilo Holanda<sup>26</sup>, é possível perceber a relação que se fazia da educação com a organização da sociedade, tomando a tarefa de alfabetizar como honra.

O alerta para essa tarefa, sobretudo com relação ao ensino primário, já vinha sendo feito há tempos, como é possível observar na mensagem apresentada pelo presidente João Lopes Machado<sup>27</sup> à Assembleia Legislativa em 1909. A mesma dizia que:

É com o maior empenho que peço a vossa atenção para o ensino publico no Estado, principalmente a instrução primaria ou elementar, por ser aquella que beneficia todas as camadas sociais. Ella em nosso meio é ministrada em escolas mantidas pelo Estado e pelos Municípios (PARAHYBA DO NORTE, 1909, p. 17).

A educação é vista como caminho para uma organização social, sobretudo diante de momentos conflituosos, o espaço educacional funciona como meio civilizador e a cultura escolar como um caminho para possivelmente introjetar condutas. Nesse sentido, a função educadora estava sendo entendida como de grande necessidade diante das modificações pelas quais a sociedade brasileira havia passado no final do século XIX, devido à Abolição da Escravatura (1888) e Proclamação da República (1889).

O educar era sinônimo de civilizar, modernizar e encaminhar também para as trilhas do trabalho, evitando a formação de uma população ociosa diante dessa nova organização social.

Ensino agrícola – Na circular de 19 de Abril deste anno, anexa ao mencionado relatorio e endereçado aos inspectores escolares, transmitiu o director geral a instrução publica, em virtude de recomendação deste governo, instrução especiaes, no sentido de serem ministradas nas escolas primarias conhecimentos elementares sobre agricultura. Nessa recommendação, que ardentemente desejo seja observada, se contem a

<sup>26</sup> Francisco Camilo de Holanda foi governador da Paraíba entre os anos de 1916-1920.

<sup>27</sup> João Lopes Machado foi presidente do Estado da Paraíba entre 1908-1912.

intenção fundar, os alunos que maior vocação revelarem para esse domínio de actividade (PARAHYBA DO NORTE, 1909, p. 18).

O ensino nas Cadeiras Isoladas também tinha entre seus objetivos preparar o alunado para o trabalho, voltado principalmente às atividades agrícolas. É possível identificar esse objetivo a partir da adoção de materiais como *ABC do Agricultor*<sup>28</sup>, livro didático que foi distribuído em boa parte das Cadeiras Isoladas Estaduais, que deveria preparar o aluno, em especial os filhos de agricultores, para o trabalho com a terra.

## 1.2 - A Arquitetura do Poder

*A solenidade não é uma característica do poder: ela é o poder.*  
(MONSIVAIS, 1988, p. 329)

Pensar a construção do *poder político* durante o governo de Getúlio Vargas é entender que esta construção apresentava linhas de sustentação que se configuravam em rituais e solenidades de ampla divulgação nos meios midiáticos. Vargas despunha de todo um mecanismo de controle das mídias no interesse de promover o seu governo, como também edificar a imagem de poder.

As comemorações cívicas eram aliadas à produção de memórias relacionadas ao governo varguista, na tentativa de reelaborar um novo passado partindo de interesses do presente.

Na história brasileira da Era Vargas, toda festança cívica convergia para a utilização da memória – comemoração em favor do nacionalismo. Do presente para o passado longínquo e do presente que vai se transformando em passado recente, tudo era transformado em *lugar de memória* da “Santa nação” celebrando em sua “redenção” pelas bênçãos derramadas pelo Deus do Estado Novo (AIRES, 2015, p. 28).

Nesse propósito, ao longo da Era Vargas, vivenciou-se um projeto federal que envolveu elementos da seara cultural e educacional, sob a ambição de alastrar o poder governamental, como também fabricar uma nova identidade para o Brasil. Nesse quadro político que se apresentava no país, está inserido o contexto de criação do Grupo Escolar José Tavares, espaço ao qual este trabalho se detém.

---

<sup>28</sup> Livro didático escrito pelo doutor Dias Martins, médico e antigo agricultor no estado de São Paulo.

Como foi dito anteriormente, a construção dos Grupos Escolares na Paraíba teve seu período de forte emergência entre as décadas de 1930 e 1940. Período que se deu em meio ao governo de Getúlio Vargas na presidência. No tocante à Paraíba, a construção do Grupo José Tavares ocorreu no governo estadual de Argemiro de Figueiredo (1935-1940), uma figura política que se marcou no poder sob a égide do *Argemirismo*.

O governo de Argemiro de Figueiredo, por conta de compromissos e conciliações concretizadas ainda nas eleições de 1934, estabeleceu uma correlação de forças entre o urbano e o rural, entre os bacharéis e profissionais liberais da cidade e os coronéis do campo. Graças a essas estratégias e ao uso de máquinas governamentais, implementou o “*Argemirismo*”, que lhe deu suporte político durante toda a sua longa trajetória política (SANTANA, 1999, p. 156).

O *Argemirismo* como fruto de alianças políticas que ia do rural ao urbano, se construiu sob o reflexo de um governo *onipresente* no qual repercutia a cena de um poder governamental *onipotente*. A imagem do governador e seus feitos estavam assim presentes em toda parte.

A sociedade moderna emergiu juntamente com a formulação de teorias<sup>29</sup> dispostas a agir no sentido de construir e consolidar o *poder*. São discursos que não se baseavam mais ou apenas na legitimação religiosa.

A concepção dessas teorias evidencia que o *poder* por si só não se mantém mais nessa sociedade moderna, carecendo de mecanismos e artifícios que o assegurem e o propaguem. São discursos e construções feitas para funcionar como símbolos desse poder, influenciando diretamente na manutenção do mesmo. Posso lembrar aqui a obra *A Fabricação do Rei*, na qual Peter Burke (1994) apresentou uma análise sobre a figura do rei Luiz XIV, o Rei Sol, abordando a fabricação da figura do monarca a partir de símbolos, imagens e discursos que funcionavam como ferramentas a serviço da construção e fortificação do *poder* real.

O discurso de *poder* de um monarca era marcado por todo um universo simbólico, pois, “tanto o rei como seus conselheiros tinham consciência dos métodos pelos quais as pessoas podem ser manipuladas por meio de símbolos. Afinal de contas, tinham sido instruídos, em sua maioria, na arte da retórica” (BURKE, 1994, p. 24).

---

<sup>29</sup> No período *Absolutista*, século XVIII, os grandes monarcas despunham de toda uma fundamentação filosófica em prol da manutenção e garantia de manter-se no *poder*. Pensamentos que justificavam o domínio real e contribuía na arquitetura do mesmo e que ficaram conhecidos na história por *teorias do absolutismo*. Entre as quais, se destacou a *teoria do direito divino do rei*, *teoria da soberania real* e *teoria do pacto social*.

A manifestação de *poder* está envolvida com a noção de tempo e espaço no qual se encontra, se tratando de palavras que se proferem dentro de um jogo de interesses com peças sinalizadas pelo desejo de *poder*, mas que se movem num tabuleiro marcado pelo que o tempo pede e o espaço permite.

Na passagem do século XIX para o XX, o Brasil vivenciou uma série de modificações em sua organização política e social. No emergir do novo século, a preocupação governamental consistia em apagar os rastros de um país do atraso, escravista.

No tocante à educação, era necessário implantar no Brasil um modelo de organização escolar que alfabetizasse de forma a unificar e civilizar. Era preciso regenerar<sup>30</sup> essa população marcada pela suposta degeneração advinda da mistura racial. Esse modelo de organização encontrou no Grupo Escolar seu espaço de atuação.

A estrutura de Grupo Escolar chegou ao Brasil no final do século XIX, foi implantado primeiramente em São Paulo e se expandiu para o restante do país no início do século XX. Essa estrutura que se tornou símbolo da modernidade, foi também um espaço no qual perpassava as estratégias de controle social, formação nacional e símbolo do *poder* governamental.

A princípio, o estado paulista foi tomado como modelo de organização escolar e civilidade que deveria ser desenvolvida nas demais localidades.

Queiram ou não queiram as demais unidades da Federação, a verdadeira educação política quem tem no Brasil é o Estado de S. Paulo. E' uma terra privilegiada aquella. A sua lavoura, o seu commercio e as suas industrias condizem com a elevação moral com que ali são tratados os interesses de ordem publica. (...) A que gloriosos destinos não está fadada aquella rara joia do progressista e civilizadores da Federação, quando as outras não gente tão limpa e tão consciente procuram mirar-se nos exemplos do que seja civilização (O JORNAL, 03 jan. 1924).

A fala presente na matéria de *O jornal* deixa explícita a posição de São Paulo como modelo a ser seguido devido a sua possível elevação moral para com o trato no que condiz aos pilares de uma sociedade promissora. A matéria ainda busca colocar em evidência a associação da imagem de São Paulo a um destino predestinado ao progresso, o que o coloca como um exemplo de civilização.

---

<sup>30</sup> Ver mais em: RODRIGUES, 2017.

De acordo com Cláudia Cury (2013), o bandeirantismo<sup>31</sup> e a coragem do povo paulista, em detrimento da diversidade imigratória e étnica, contribuíram para a construção do mito fundador das três raças<sup>32</sup>. São Paulo era referência de progresso e civilização, “portanto, o brasileiro deveria ter como referencial as características dos paulistas como padrão de *identidade nacional*” (CURY, 2013, p. 57).

Tomando para si a imagem paulista apresentada na matéria de *O jornal*, o governador da Paraíba, Argemiro de Figueiredo, enviou ao Sul do país em 1935, José Baptista de Mello<sup>33</sup>, Diretor do Ensino Primário do Estado, para estudar e conhecer as ditas modernas conquistas pedagógicas que havia nos grandes centros. Segundo Silva (2011), o regresso de Mello à Paraíba auxiliou na criação do Departamento de Educação, órgão governamental que passou a conduzir as diretrizes da educação paraibana. Vejamos:

No mesmo ano foi publicada a Lei nº 16, de 13 de dezembro, que reformulou a instrução pública e particular do estado, ao mesmo tempo em que criou o Departamento de Educação que passou a conduzir todas as grandes diretrizes relacionadas à educação. Essa reforma foi conduzida, prioritariamente, por José Baptista de Mello (SILVA, 2011, p. 61).

Em maio de 1936, o próprio Argemiro realizou uma viagem a São Paulo e Rio de Janeiro a fim de ampliar as visões políticas para com a Paraíba. O objetivo dessa viagem foi noticiado pelo jornal *A União* da seguinte forma:

De há muito que se fazia preciso um contacto directo do supremo dirigente dos destinos parahybanos com os poderes centraes da Republica para um mais seguro encaminhamento das questões que mais de perto se predem ao rythmo administrativo do Estado. E a compreensão dessa necessidade palpitante determinou a sua viagem ao Rio que tão vantajosa tem sido pela obtenção dos resultados mais satisfactorios e, sobretudo, pela intensa projecção que a sua permanência na metrópole vem emprestando ao nome da Parahyba (A UNIÃO, 15 mai. 1936).

---

<sup>31</sup> Bandeirantismo vem de bandeirantes, que é a denominação dada aos sertanistas do período colonial, que a partir do início do século XVI, penetraram no interior da América do Sul em busca de riquezas minerais, sobretudo o ouro e a prata, indígenas para escravização ou extermínio de quilombos. A maioria dos bandeirantes eram descendentes da primeira e segunda geração de portugueses em São Paulo.

<sup>32</sup> Ver mais em: SCHWARCZ, 1993.

<sup>33</sup> José Baptista de Mello foi nomeado em 1918 professor do Grupo Escolar Thomaz Mindello, no qual a partir de 1920 se tornou diretor por onze anos. Entre 1922 e 1930 integrou o Conselho Superior de Educação do Estado, com ampla participação na *Sociedade dos Professores Primários* fundada em 1917. Em 1930 ocupou o cargo de Inspetor Técnico do Ensino. De 1931 a 1935 foi Diretor do Ensino Primário do Estado. Em 1937 chefiou a Seção Educativa do Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade. No mesmo ano foi nomeado o primeiro presidente da Rádio Tabajara.

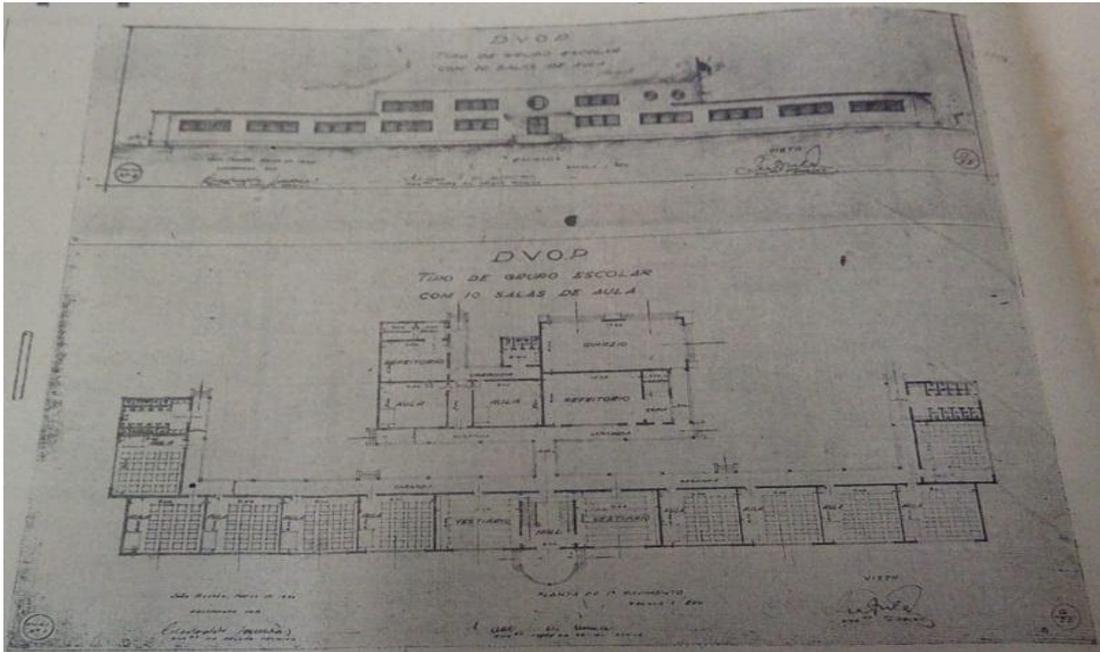
O retorno do governador foi planejado com festa e homenagens. Sobre a preparação:

Conforme noticiámos na nossa ultima edição, realizou-se hontem á tarde, num dos salões do Palácio do Govêrno, uma reunião da Commissão Central, incumbida do programa das homenagens com que a Parahyba receberá o Governador Argemiro de Figueirêdo, por occasião do seu retorno do Sul do país, aonde o levaram palpitantes problemas administrativos, que tanto visam ampliar as nossas possibilidades administrativas e econômicas (A UNIÃO, 19 mai. 1936).

Após seu regresso, o governador deu início a obras públicas, entre as quais a de um número considerável de Grupos Escolares. É possível aferir que a estadia de Figueiredo nas metrópoles paulista e carioca, o tenha influenciado em seus planos administrativos. A estrutura arquitetônica dos prédios escolares construídos, sobretudo os que se localizavam em regiões de importância política e econômica, receberam uma arquitetura suntuosa e que deveria seguir um *tipo* padrão advindo do modelo das grandes metrópoles.

Os grupos escolares que obdecem o typo padronizados das Directoria de Obras Publicas do Estado, vêm tendo todos os mais esmerado acabamento e as suas instalações de agua, esgoto e luz se condicionam a modernas prescrições sobre o forro de cedro macheado ao piso de mosaico e ao revestimento de azulejos nas seeções sanitárias, dos trabalhos de saneamento, a cargo de pessoal especializado á construcção dos reservatórios de agua, tudo se tem previsto no sentido de assegurar aos educandos, mesmo no mais remoto sertão, a maior somma possível de conforto, não poapando esforços a Directoria no seu proposito de levar aos mais afastados recatos do Estado realizações que por si mesmas contribuirão notavelmente na formação das novas gerações, pois o edificio da escola irá exercer também a sua função educativa, dando, não só aos alumnos como ás populações das localidades beneficiadas, modernas noções de bem estar e hygiene (A UNIÃO, 02 ago. 1936).

**Fotografia 01:** Planta do chamado *um novo tipo de Grupo Escolar para 10 salas de aula*.



**Fonte:** Matéria do jornal *A União*, 02 ago. 1936.  
Arquivo do Espaço Cultural José Lins do Rego, João Pessoa-PB.

Como é possível observar na matéria de 02 de agosto de 1936 do jornal *A União*, o chamado *novo tipo de Grupo Escolar* estava vinculado à imagem de modernidade, o que despertava em torno dessa nova estrutura e organização escolar as chamadas *seduções do moderno* (ARANHA, 2005).

De acordo com Jacques Le Goff (1994), existe uma disparidade entre os conceitos de *Modernismo*, *Modernização* e *Modernidade*. O autor aponta o *Modernismo* como um movimento de tendências literárias, artísticas e religiosas. Algo semelhante ao que ocorreu no Brasil em 1922 durante a *Semana de Arte Moderna*. O *modernismo* pode ser entendido também como uma crítica à modernidade importada.

Já a *Modernização*, segundo o autor, é fruto do encontro entre países que se tem por desenvolvidos e subdesenvolvidos. As concepções de modernização são erguidas sobre a base da modernidade que Le Goff (1994) define por criações estéticas, de mentalidades e de costumes. A ideia de *modernidade* é assim alimentada pelo discurso do *moderno*.

Gervácio Batista Aranha (2005) discute sobre os ícones da modernização, identificados em elementos como o trem, o telégrafo e a luz elétrica. Ambos relacionados ao transporte e comunicação, deixando possivelmente o cotidiano do homem “moderno” mais viável da perspectiva econômica e sob a fluidez da velocidade. Aranha dá a entender que essas modificações no cotidiano, advindas dos ícones da modernização, constroem toda uma

sedução marcada pelo desejo do consumo e disseminada pela construção da ideia de modernidade, que por si gera o discurso do *ser* moderno.

Os Grupos Escolares emergiram dentro dessa conjuntura moderna, sendo sua estrutura física parte de um projeto de modernização que no início do século XX abarcou o cotidiano. Os Grupos Escolares se tornaram símbolos de modernidade, e estar nesse espaço era *estar* consumindo o que de mais moderno tinha na educação.

De acordo com o dicionário de Grimm (apud LE GOFF, 1994), o conceito de *modernidade* só é documentado a partir de 1870. Porém, é um conceito atualmente usado em estudos que se reportam a séculos anteriores ao XIX.

Em *Futuro Passado*, Koselleck (2006) aborda a modernidade buscando compreender os pontos de articulação que une os tempos médios e modernos, entendendo o Renascimento Cultural e a Reforma Protestante como conceitos de periodização. Koselleck apresenta os critérios temporais, entre os quais os *Séculos*, evidenciando que com a chegada de um novo século não se tem de imediato o início de uma nova configuração. Compactuando com a ideia de *Era* posta por Eric Hobsbawm<sup>34</sup>, na qual esta se difere do sentido cronológico. Pensar critérios temporais é importante para entender que o conceito de modernidade é um conceito em movimento, que difere de acordo com espaços e temporalidades.

O movimento de passagem das Cadeiras Isoladas para os Grupos Escolares na Paraíba pode ser entendido dentro da discussão de Koselleck (2006), no sentido de que a passagem de uma estrutura escolar para a outra não se deu de forma única em seu sentido temporal e espacial.

As solicitações de construções de prédios para funcionarem como Grupos Escolares já eram recorrentes há bastante tempo. Entretanto, essa estrutura escolar em seus primeiros anos de funcionamento na Paraíba, dividiu o seu espaço com as Cadeiras Isoladas e as chamadas Escolas Reunidas<sup>35</sup>. É nesse ponto que encontramos também a importância de dar início a este capítulo com a discussão sobre as Cadeiras Isoladas, pois trata-se de uma estrutura que perdurou por um bom tempo até a sua abolição por completo e compactuou no processo de formação dos Grupos Escolares.

Foi determinado que “cada grupo escolar poderá ser constituído de duas a quatro de nossas escolas, reunidas em um só estabelecimento conforme a população escolar da

---

<sup>34</sup> Eric Hobsbawm utilizou a palavra *Era* em diversas obras, tendo em vista que para esse historiador os acontecimentos são o que definem uma determinada *Era*, e não necessariamente a periodização cronológica.

<sup>35</sup> As Escolas Reunidas ou agrupadas consistiam na organização de várias Cadeiras Isoladas num mesmo espaço, mantendo-se a autonomia de cada uma dessas Cadeiras.

localidade, e deverá ter uma direcção especial e mais numeroso pessoal docente” (PARAHYBA DO NORTE, 1909, p. 21).

A primeira Escola Reunida na Paraíba tem seu registro de 1910 na cidade de Alagoa Nova, no momento em que “o Dr. João Tavares, quando Prefeito Municipal (1905-1910), construiu um prédio destinado às aulas públicas. Bem planejado para época e que foi construído, abrigou, até 1945, as Escolas Reunidas da localidade” (SALES, 1990, p. 150).

O processo de passagem das Cadeiras Isoladas para os Grupos Escolares se apresentou em dois momentos específicos, o primeiro no início do século XX, quando os primeiros Grupos Escolares começaram a funcionar. Nesse momento, as Cadeiras Isoladas passaram a ser denominadas de Escolas Rudimentares ou Elementares, como foi o caso da *Cadeira Mista Rudimentar de Ensino Público Primário do Povoado de Queimadas*.

Segundo Pinheiro (2002), entre os anos de 1916 e 1929, coexistia “dois modelos de organização escolar: de um lado, as escolas rudimentares e elementares e, do outro, as escolas reunidas ou agrupadas e os grupos escolares” (PINHEIRO, 2002, p. 123).

No relatório feito pelo Departamento de Educação do Estado da Paraíba no ano de 1938, o Ensino Primário em Escolas Isoladas estava dividido da seguinte forma:

As escolas isoladas dividem-se em elementares e rudimentares, de acordo com a sua localização. As elementares localizadas em cidades, vilas e povoados obedecendo sua classificação à uma certa porcentagem de frequência. As suas categorias eram de conformidade com a importância administrativa do local em que funcionavam, para o efeito de percepção de vencimentos (PARAHYBA DO NORTE, 1938, p. 02).

Eram consideradas Cadeiras Rudimentares as que estivessem localizadas em povoados e arraiais, com frequência de 20 alunos. Já as Elementares se dividiam em categorias, das quais a primeira consistia nas localizadas na capital, a segunda em cidades do interior, a terceira em vilas e a quarta categoria era reservada às cadeiras localizadas em povoações.

No segundo momento, que se deu a partir de 1930, se vivenciou um momento de construção de um grande número de Grupos Escolares pela Paraíba, com destaque para a zona urbana, pois no que tange à zona rural, predominou ainda por muito tempo o ensino primário em Cadeiras Rudimentares e Elementares, como dissemos. O que contribuiu para se atribuir ao ensino no espaço rural o status de antigo ou atrasado e fortificar a imagem do urbano como o moderno.

A chegada da modernidade refletida nos signos do moderno despertou segundo Luiz Mário Burity (2017), em uma hierarquização entre o espaço urbano e o rural. O autor aponta que:

O fascínio que as cidades produziam quando da chegada da energia elétrica e de todo o aparato mecânico que ela permitia que funcionasse servia à composição de uma hierarquia entre aqueles dois espaços, o mundo urbano se investia de novos significados oprimindo o mundo rural cada vez mais às suas necessidades (BURITY, 2017, p. 59).

O Grupo Escolar foi uma estrutura pensada em um primeiro momento para o espaço urbano e para desempenhar o papel de símbolo de modernidade. O moderno estava associado assim, à imagem do urbano, na intenção de promover o cidadão através da *vitrine do moderno*.

Como uma vitrine de exposição funciona a modernidade que, como disse anteriormente, joga com as armas das *seduções do moderno*. Ela inebria os sentidos, deixando-se leves pelo prazer do consumo e enlouquecendo aquele que desse aroma não pode se embriagar. A modernidade é também um espelho que tem fissuras, mas tão ardidamente encontrou no outro, a quem chama de *antigo*, a forma de escamotear suas ranhuras. O dito *moderno* fez do chamado *antigo* sua curva explicativa e valorativa.

De acordo com Le Goff (1994), o termo *modernidade* foi apontado um pouco antes de 1870, por Charles-Pierre Baudelaire (1961)<sup>36</sup> em *Le Peintre de le vie moderno*, escrito em 1860 e publicado em 1863. Um termo que inicialmente obteve sucesso restrito aos ambientes literários e artísticos de meados do século XIX, reaparecendo com maior propagação após a Segunda Guerra Mundial.

Em *Baudelaire e a Modernidade*, Walter Benjamin (2015) se debruça sobre o poeta Baudelaire para construir sua narrativa historiográfica sobre a Paris do século XIX. No referente período, Paris se tornou a vitrine do mundo na qual se vendia a ideia de progresso relacionado à modernidade. Nesse contexto, Benjamin buscou entender como as pessoas passaram a organizar suas vidas diante desse momento em Paris.

Benjamin pensou o sistema econômico capitalista para além das relações econômicas, identificando as mudanças de comportamento e perda das experiências. O filósofo alemão encontrou em Baudelaire e, sobretudo em seus personagens, a figura daqueles que não

---

<sup>36</sup> Poeta boêmio e teórico da arte francesa, é considerado um dos precursores do simbolismo e reconhecido internacionalmente como o fundador da tradição moderna em poesia, juntamente com Walt Whitman, embora tenha se relacionado com diversas escolas artísticas.

desejavam se encaixar no projeto de modernidade, pelo menos não no sentido de algo massificado.

Como ressalta Capelato (1998a, p. 189) “a sociedade capitalista ‘moderna’ é apresentada como modelo a ser seguido pelas sociedades ‘tradicionais’”. Esse quadro leva à perda das experiências de forma brusca, o que fez a modernidade ser entendida por Walter Benjamin como *flores do mal*.

*As Flores do Mal* (1985) foi escrito por Charles Baudelaire, e para Benjamin apresenta o significado de uma modernidade que transformou o ser humano em consumidor/comprador, mas que também o converteu em mercadoria. O que esvaiu de suas experiências e sentimentos humanos.

Na modernidade, quando a significação de cada coisa passa a ser fixada pelo preço, a poesia de Baudelaire é fundamental pela apropriação que faz dos elementos desta cultura para revelar a dimensão do *inferno* instalado em seu interior. A subversão do sentido das palavras n’*As flores do mal* é, segundo Benjamin, uma forma de contraposição à reativação do mito empreendido pelo capitalismo. A desarticulação das relações espaciotemporais, intrínsecas à modernidade, encontra na lírica de Baudelaire uma forma de resistência (D’ANGELO, 2006, p. 55).

A lírica e as máscaras mencionadas na obra de Baudelaire representam as faces do capitalismo, que de acordo com Benjamin, se configuram em *fantasmagorias*, imagens que não são compatíveis com o real, mas que a sociedade moderna, tomada pelo espírito do capitalismo, consome como tal.

Trazendo o pensamento de Benjamin para o espaço escolar primário organizado em Grupos Escolares na Paraíba, é possível pensar as mudanças e perdas que essa organização escolar moderna estava trazendo, entre as quais:

A incisiva regulamentação do tempo na escola (organização pedagógica e disciplinas) mediante o estabelecimento de calendários e horários constitui eficiente dispositivo de racionalização; além de ordenar as atividades educativas – distribuição e sequencia do conhecimento, lições, exercícios, intervalos, pausas –, a prescrição sobre o tempo cumpre a finalidade moral e de disciplinarização das condutas (apreensão de valores relacionados a pontualidade, assiduidade, proibidade, cumprimento do trabalho, repúdio ao ócio etc.) (SOUZA, FARIA FILHO, 2006, p. 37).

Temos aqui um modelo de educação dentro de uma racionalidade do tempo. Um modelo no qual Baudelaire deixa subentendido em seus personagens que para viver no

mesmo, é preciso encaixar-se na lógica da modernidade, que Benjamin aponta como uma lógica marcada pelo consumo e o desprezo das experiências.

Com relação ao conceito de *experiência*, em *A Formação da classe operária*, Edward Palmer Thompson (1987) traz que os trabalhadores ingleses após serem expropriados dos fazeres tradicionais do seu ofício, dispondo apenas de sua força de trabalho que era vendida na fábrica, passaram a compartilhar as mesmas experiências com relação à moradia, alimentação, trabalho e lazer. Na escrita da obra mencionada, Thompson apresenta toda uma discussão sobre a classe operária inglesa e sua formação. Partindo de uma análise marxista, o autor pensa a identidade como uma cultura que se compartilha com o restante da classe.

Com o processo de modernização que promoveu o avanço tecnológico e a *tecnificação* das relações humanas, a identidade corria o risco de ser banida pela cultura massificadora, e as experiências, de desaparecerem.

A perda da experiência pelo bombardeio da informação, pela mecanização e pela divisão do trabalho industrial se traduz na automatização. Transformando em autômato, o operário lida melhor com a máquina. Os mesmos gestos mecânicos são encontrados entre os transeuntes das ruas e as multidões que circulam nas grandes cidades. As condições de vida nas sociedades modernas obrigam os indivíduos a concentrar suas energias protegendo-se dos *choques*, onipresentes na realidade. Absortos na vivência do presente, eles vão perdendo a memória, se isolando, adquirindo assim uma nova sensibilidade. Esta nova sensibilidade surge da necessidade de sobreviver ao impacto produzido pelos choques; um de seus traços essenciais é não possibilitar mais as sinestésias e metáforas que aludem à harmonia do homem com a natureza. O reconhecimento do perfume de uma flor, por exemplo, torna-se impossível (D'ANGELO, 2006, p. 72-73).

O uso da metáfora e a substituição da narrativa pela informação também estão presentes nesse projeto de modernidade capitalista que aspira do homem a capacidade do sentir e expressar atos espontâneos, o colocando em pé de igualdade com uma máquina programada de acordo com o tempo e regras estabelecidas pela lógica capitalista moderna.

A modernidade impôs um modelo de identidade, pensada estrategicamente a partir dos interesses capitalistas e da cúpula governamental. Esse processo interferiu brutalmente, segundo Thompson, na formação da identidade e na consciência de classe. Os hábitos do cotidiano também foram abalados pela modernização, se tornando necessário (re)inventar práticas para substituir as antigas.

A modernização alterou o contexto econômico, o cotidiano e as relações sociais. No espaço escolar, atuou na racionalização do tempo e compactuou para o surgimento da figura de profissionais da educação, como o *inspetor escolar*, por exemplo.

O Grupo Escolar teve a sua criação associada à ideia de modernidade “que subsidiariam a modernização da estrutura organizacional da educação formal. Assim sendo, entendemos que a criação dos grupos escolares se constituiu em um momento de rompimento de antigas tradições e, ao mesmo tempo, da invenção de uma nova tradição educacional e escolar” (FARIAS, LOPES, PINHEIRO, RESENDE, 2013, p. 60).

A carência de criação de Grupos Escolares no estado paraibano era colocada como uma necessidade, pois “o discurso da elite paraibana sobre a necessidade da criação de grupos escolares no estado reportava-se ao fato de outros estados do Brasil já terem, há alguns anos, iniciado o processo de implantação e expansão dessas unidades escolares” (PINHEIRO, 2006, p. 110). A adoção dessa estrutura na Paraíba se deu de acordo com Pinheiro (2006) numa conjuntura de transformações:

A criação de grupos escolares insere-se no contexto de grandes transformações culturais e sociais, porque, do ponto de vista econômico e político, o estado paraibano manteve, ainda por muitos anos, a sua base produtiva assentada na atividade agropastoril. Na perspectiva política, o coronelismo e o mandonismo deram as marcas de como os negócios do estado foram administrados (PINHEIRO, 2006, p. 109-110).

Dentro desse pensamento apontado pelo autor, é possível refletir sobre a construção de um grande número de Grupos Escolares no Estado. Muitos desses grupos foram construídos intencionalmente em locais de interesses *políticos* e *econômicos*, como foi o caso da construção do Grupo Escolar em Queimadas.

O Grupo José Tavares, desde o momento de sua criação até seu desenvolvimento no decorrer da década de trinta e quarente do século passado, se mostrou um espaço construído num âmbito de ligações políticas bastante fortes. Basta pensar na sua localização estratégica, tendo em vista que o distrito de Queimadas durante o governo de Argemiro Figueiredo passava por um crescimento econômico devido a produção do algodão, tanto que o interventor da Paraíba financiou em 1935 a construção de uma usina de beneficiamento de algodão em terras queimadenses (RODRIGUES, 2017, p. 48).

A inauguração do Grupo José Tavares, assim como a de demais Grupos Escolares na Paraíba, atuou como figura de destaque numa peça política na qual o ato principal era a

construção da figura de *poder* alicerçada nos pilares da ideia de *progresso* e da chamada *modernidade*. Essa construção foi também pensada dentro da concepção política do *Argemirismo*, uma vez que o Grupo José Tavares se localizava numa região de interesses econômicos e ainda num espaço de alianças políticas.

No discurso de posse de Argemiro Figueiredo como governador constitucional da Paraíba, em 25 de janeiro de 1935, o mesmo evidenciou que seu maior desejo era: “ver a Paraíba inteira transformada numa só e única família, liberta de ódio e preconceitos, merecedora das bênçãos de Deus pelo espírito de sua confraternização e da admiração dos homens pelos surtos de seu progresso” (A UNIÃO, 25 jan. 1935).

A palavra *progresso* tornou-se recorrente nos discursos proferidos pelo governante paraibano, assim como também passou a ser uma palavra associada à sua imagem e obras construídas e noticiadas nas manchetes de jornais.

No tocante à educação, o governo de Argemiro foi bastante movimentado, pelo que é possível perceber nos registros de documentação referentes à criação e remoção de Cadeiras Isoladas, nomeação e transferência de professores, o que atesta que a oscilação das Cadeiras Isoladas na Paraíba persistiu até a primeira metade do século XX.

Nas publicações do jornal *A União*, as ações do governador eram rotineiramente postas como marcas do progresso e renovação do Estado.

“A reforma do systema educacional parahybano, de acordo com a renovação dos quadros do ensino publico orientada pelo Instituto de Educação do Districto Federal, demostra a clara visão do governador Argemiro de Figueirêdo que está sendo o renovador do seu Estado” fala à reportagem da *A União* a educadora cearense Sra. Edith Braga (A UNIÃO, 19 mai. 1936).

Nessa intenção de se consagrar como um governo promissor, Figueiredo utilizava do mecanismo de propagação de sua imagem em todos os âmbitos. Na educação, dá início à construção de obras monumentais, os Grupos Escolares.

Com relação à estrutura arquitetônica dos Grupos que surgiram no Brasil no final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, Souza (1998) as define por *Templos de Civilização*, Faria Filho (2000) as denomina por *Palácios* e Silva (2006) as apresenta como *Vitrines da República*. É interessante perceber que a nomenclatura atribuída por esses autores à estrutura dos Grupos Escolares remete aos pilares de sustentação da organização escolar presente nesse espaço, a ideia de um ensino para unificar, modernizar, civilizar e nacionalizar.

Estruturas que emergiram juntamente com a proclamação da República e o desejo de construir uma imagem moderna para o país, que na Paraíba teve sua emergência a partir de 1930, buscando seguir os modelos das grandes metrópoles, já edificadas cerca de trinta anos antes.

Consistia numa arquitetura de altivez assim como se pretendia ser o *poder* do governante. Nesse sentido, defino a estrutura dos Grupos Escolares na Paraíba por *Arquiteturas do poder*. Essa definição se relaciona com a arquitetura dos prédios escolares, assim como também com a ideia de arquitetura do *poder* governamental que tinha na arquitetura escolar um importante símbolo de poder.

Além de símbolos de modernidade, também símbolos de memória. Nisso consistia o papel da edificação dos Grupos Escolares. Sob a manchete que dizia *Resolvendo o problema da Educação popular na Parahyba*, o jornal *A União* noticiou em 02 de agosto de 1936 a construção de vários Grupos Escolares no Estado, dentre eles, o José Tavares. Vejamos:

**Fotografia 02:** Matéria do jornal *A União*, 02 ago. 1936.



**Fonte:** Arquivo do Espaço Cultural José Lins do Rego, João Pessoa-PB.

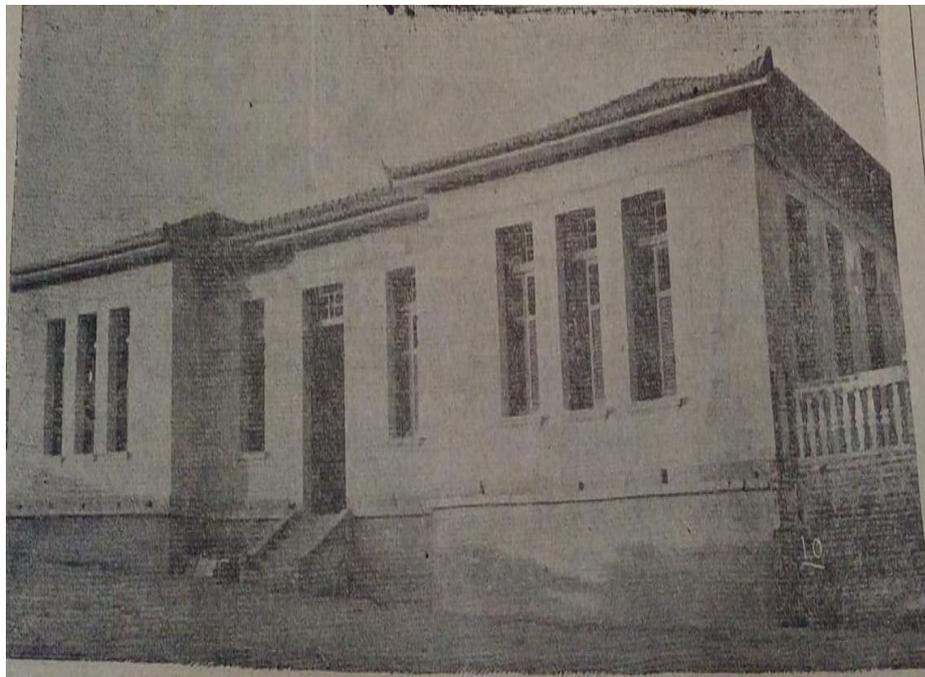
A construção desses Grupos Escolares significou a representação de poder e a possível dedicação para com as questões da educação no estado por parte de Figueiredo. Esses Grupos

funcionaram naquele momento como símbolo de poder governamental que supostamente tinha como objetivo sanar os problemas da educação.

De accôrdo com o plano do Govêrno, de intensificar o mais possível a edificação de novos grupos escolares, a Directoria de Viação e Obras Publicas tem presentamente em construcção onze grupos, principaes districtos possuirão edifícios construídos especialmente para a instalação de grupos escolares (A UNIÃO, 02 ago. 1936).

Percebe-se que esse projeto era estendido às várias localidades do Estado. Vejamos a seguir algumas fotografias publicadas no jornal da *A União* e no *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938), referentes a essas construções:

**Fotografia 03:** Grupo Escolar Clementino Procópio em construção, situado no bairro de São José em Campina Grande-PB, 1936.



**Fonte:** Matéria do jornal *A União*, 02 ago. 1936.  
Arquivo do Espaço Cultural José Lins do Rego, João Pessoa-PB.

**Fotografia 04:** Grupo Escolar Monsenhor Salles, situado em Galante, distrito de Campina Grande-PB, 1936.



**Fonte:** Fotografia do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938).  
Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

**Fotografia 05:** Grupo Escolar de Alagoa Grande em construção, situado em Alagoa Grande-PB, 1936.



**Fonte:** Fotografia do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938).  
Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

**Fotografia 06:** Grupo Escolar de Pilar, situado em Pilar-PB, 1936.



**Fonte:** Fotografia do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938).  
Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

**Fotografia 07:** Grupo Escolar José Tavares em construção, situado em Queimadas-PB, na época distrito de Campina Grande.



**Fonte:** Fotografia do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938).  
Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

A estrutura arquitetônica dos grupos apresentados nas fotografias possuíam arcabouços semelhantes e obedeciam à política higienista que se propagou no início do século XX, momento no qual “o estado passa a investir na construção de escolas arejadas, ventiladas, ambientes mais claros, onde a luz do sol e o vento pudessem ter acesso livre para possibilitar a educação do corpo” (NASCIMENTO, 2013, p. 02).

Sobre a arquitetura dos Grupos Escolares:

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um dos pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museus escolares, sala de professores e administração (FARIA FILHO, VIDAL, 2000, p. 25).

A *planta-tipo* mencionada na fala dos autores corresponde à estrutura que era pensada para os Grupos Escolares. Na Paraíba, essa estrutura arquitetônica era mais simplificada, havendo grupos com 06, 04 e 02 salas de aulas apenas. Com relação à fachada, esta se modificou de acordo com o tempo e o espaço, a princípio buscava seguir um modelo eclético, e com o passar dos anos, foram assumindo fachadas mais simplificadas.

A fotografia número 01, exposta aqui anteriormente, consistia numa planta elaborada pelo *Diretório de Viação e obras públicas – DVOP*<sup>37</sup> que deveria servir como modelo padrão para a construção arquitetônica dos Grupos Escolares.

A Diretoria de Viação e obras publicas tem presentemente em construcção onze grupos escolares que espera concluir ainda este anno, sendo do programma do Govêrno o inicio de outros tantos edificios em diferentes localidades do Estado. Dentro de um anno, salvo imprevistos, todas as sedes de municípios e dos principaes districtos possuirão edificios construídos especialmente para a installação de grupos escolares (PARAHYBA DO NORTE, 1936, p. 41).

Como podemos perceber, a estrutura escolar de Grupo era pensada para os centros urbanos ou para os principais distritos, como foi o caso de Queimadas, por exemplo, que apesar se ser ainda na década de 1930, distrito de Campina Grande, foi contemplado com um Grupo Escolar que deveria seguir os parâmetros da estrutura arquitetônica da *planta-tipo* elaborada pelo DVOP.

A mensagem governamental de 1937 já apresentava a relação dos grupos concluídos:

---

<sup>37</sup> Órgão responsável pelas construções públicas provenientes do governo da Paraíba durante a gestão de Argemiro de Figueiredo (1935-1940).

**Campina Grande** – São José (“CLEMENTINO PROCOPIO”) - 4 salas de aula.  
**Galante** – (“MONSENHOR SALLES”) - 2 salas de aula.  
**Queimadas** – (“JOSÉ TAVARES”) - 2 salas de aula.  
**Pilar** – (“DR. JOSÉ MARIA”) – 4 salas de aula.  
**Alagoa Grande** – (“APPOLONIO ZENAYDE”) – 6 salas de aula.  
**Sapé** – (“GENTIL LINS”) – 4 salas de aula.  
**Mamanguape** – (“PROFESSOR LUIZ APRÍGIO”) – 4 salas de aula.  
**Piancó** – (“ADHEMAR LEITE”) – 4 salas de aula.  
**Misericórdia** – (“D. VICTAL”) – 4 salas de aula.  
**Conceição** – (“JOSÉ LEITE”) – 4 salas de aula (PARAHYBA DO NORTE, 1937, p. 83).

Apenas os Grupos localizados em distritos, Queimadas e Galante, eram compostos de duas salas de aula. Era de grande importância que essa *planta-tipo* fosse seguida pelos municípios que se interessassem em ter um Grupo Escolar edificado em sua municipalidade, pois desde a primeira década do século XX já se falava da relevância de se obedecer à estrutura arquitetônica imposta pelo Estado, algo que fica evidente nas Mensagens governamentais, ressaltando que “quanto a prédios apropriados a instalação das escolas, penso que as administrações locais poderiam construí-los de acordo com a planta apresentada pelo governo do Estado” (PARAHYBA DO NORTE, 1909, p. 22).

A construção de prédios escolares a partir da planta exposta pelo Estado tornou-se uma medida de acordo entre o município e o Estado, pois “a medida que um município tiver um prédio escolar, construído segundo o *typo* archtectonico adoptado, o governo do Estado dar-lhe-á um grupo escolar em substituição às escolas isoladas, icumbindo-se da manutenção do mesmo” (PARAHYBA DO NORTE, 1909, p. 23).

A *planta-tipo* adotada em 1936 para a edificação dos Grupos Escolares na Paraíba consistia numa construção que custava um valor consideravelmente alto. Isso não foi impedimento para que no ano seguinte a *planta-tipo* fosse reelaborada de forma que a construção acarretaria em valores ainda mais altos, pois:

Em 1936, anno em que se iniciou a nova phase de construção, o total consignado por esta Directoria para os grupos escolares montou em 1.342:994\$727, e no primeiro semestre do corrente anno subiu a 287:641\$898, sommando assim 1.630:636\$624, a importância destinada à execução do plano de edificações escolares” (PARAHYBA DO NORTE, 1937, p. 84).

O aumento dos custos na construção dos Grupos Escolares era justificado através do discurso de modernização do espaço escolar. Vejamos:

Prosseguindo no plano de edificação escolar, a Directoria de Viação e Obras Públicas projetou no primeiro semestre deste anno novos typos de grupos escolares para duas, quatro e seis salas de aula, os quais obedecem o desenho sensivelmente diferente dos projectos anteriores, por onde se orientam as construções até 1936. Novos dispositivos em planta e em côrte foram introduzidos nos projectos, de accôrdo com a rápida evolução por que vem passando ultimamente a architectura pedagógica. Os futuros prédios, cuja construcção acaba de ser iniciada, attenderão às mais modernas prescrições que regem o assumpto (PARAHYBA DO NORTE, 1937, p. 84).

As elevações de custos com as obras escolares, entre outras obras edificadas pelo DVOP, foram alvos de críticas ao governo de Argemiro de Figueiredo quando governador da Paraíba (1935-1940). Ao deixar o mandato, Figueiredo chegou a ser acusado de usar o dinheiro público de forma indiscriminada, e ainda de ter deixado o Estado com bastante dívidas.

Em outubro de 1940, o jornal *A União*, órgão oficial do governo, trouxe uma matéria sob a manchete que dizia: “O Sr. Argemiro Figueiredo reduziu a Paraíba a uma situação de espantosa penúria, deixando uma dívida de Cr\$ 27.168.126,00” (A UNIÃO, 20 out. 1940). Com relação à essa denúncia e outras apontadas por Eptácio Pessoa<sup>38</sup>, Figueiredo redigiu em 1940 um documento intitulado *Em Defêsa do meu Governo*, com a finalidade de discorrer sobre as denúncias que lhes eram feitas e defender-se das mesmas.

No ano de 1947 quando Deputado Federal, Argemiro participou de uma sessão parlamentar com a presença do presidente Eurico Gaspar Dutra. Na ocasião foram discutidos assuntos referentes à política administrativa de Figueiredo. Sobre a dívida que ele teria deixado na Paraíba no final de seu mandato como governador, justifica como sendo fruto de uma intriga motivada por ódio contra a sua administração e à sua pessoa. Argemiro ainda afirma que o cálculo apresentado no jornal da União estava errado, pois de acordo com o Deputado:

Mesmo tomando por base o *balanço original* estampada pela “A União”, a verdade é outra bem diferente. Balanço original porque, Sr. Presidente, tão grande era o ódio contra a minha administração, que os meus adversários criaram na ciência das finanças uma figura desconhecida: *Um ano financeiro de nove mês!* Mandaram processar um balanço antes que terminasse administração ainda sob minha responsabilidade! Faltavam apenas três meses exatamente os três meses de maior arrecadação no Estado para findar

---

<sup>38</sup> Eptácio Pessoa Cavalcanti de Albuquerque foi um jornalista e político brasileiro, ocupando o cargo de senador na Paraíba em 1947. Apesar de simpatizar com Getúlio Vargas, apoiou a oposição na Paraíba durante 1935-1940, período no qual Argemiro de Figueiredo governava o estado paraibano. No final de 1940, Eptácio Pessoa teceu uma série de acusações ao governo de Figueiredo, que de certa forma influenciou na saída do mesmo do poder. Ver mais em: SANTANA, 1999.

o ano financeiro. Fizeram mais. Com a paixão desenfreada deitaram numa das conchas da balança em que pesaram a administração que fiz, todos os meus pecados, os meus erros, e na outra, nada puseram exatamente aquela que poderia recolher as minhas poucas virtudes, o trabalho, o esforço cotidiano pela grandeza do Estado. Todo fora levado de roldão pela animosidade dos meus adversários políticos! (FIGUEIREDO, 1947, p. 50-51).

Como é possível perceber no discurso proferido em 1947, Argemiro se coloca como sendo alvo de calúnias e de uma avalanche de ódio contra o seu mandato como governador. Ele atribuiu esse ódio à inveja e cobiça de seus adversários pelo fato de, segundo o mesmo, como governador da Paraíba, ter realizado um número considerável de obras e ser ainda aclamado pelo povo, o que de acordo com Figueiredo, ficou evidente na homenagem que recebeu do povo campinense no ano de 1939.

Campina Grande por todas as suas classes sociais, num sentido de elevado espírito nacionalista e com os sentimentos mais puros de gratidão e reconhecimento, no dia 9 de março do corrente, aproveitando a passagem do aniversário natalício do Dr. Argemiro de Figueirêdo, Interventor Federal neste Estado, prestou carinhosas excepcionais homenagens a S. Excia. que repercutiram vivamente no coração de todo o povo paraibano (PARAHYBA DO NORTE, 1939, p. 03).

O *Departamento de Estatística e Publicidade do Estado da Paraíba – DEP* ficava responsável por noticiar os feitos do governo de Argemiro. Em 1939 reuniu numa espécie de relatório intitulado *A Gratidão de Campina Grande*, uma série de notícias e fotografias, referentes à homenagem prestada por Campina Grande-PB a Figueiredo.

Assim como nesse relatório, no *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938) e nas reportagens referentes aos *5 Anos de Governo* (1940), também reunidas numa espécie de relatório, tinham o objetivo de expor as realizações do governo, numa tentativa de autopromoção. Essa ação do Departamento de Estatística da Paraíba se configurava num dos mecanismos para a promoção do *Argemirismo*.

O *Argemirismo* pode ser pensado como uma identidade política construída por Argemiro através de alianças e a autopromoção de seu governo nos meios de comunicação de grande alcance. Entre as obras que ganhavam destaque na documentação e nos meios de comunicação sempre estava presente os feitos relacionados à agricultura, com ênfase no algodão, e a educação, colocando em evidência a construção dos Grupos Escolares.

Os prédios escolares eram um meio de divulgar a imagem estável, moderna e promissora de governo, tendo a sua arquitetura uma grande importância nesse sentido. Vejamos:

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédios públicos, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações (...) um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental (WOLFF, 1992 apud FARIA FILHO, VIDAL, 2000, p. 24).

A evidência dessas construções era algo considerável, sabendo que funcionariam também como símbolo do poder governamental. Contudo, é importante explicitar que na Paraíba essas arquiteturas monumentais não eram predominantes, pois nos bairros mais afastados dos centros e em localidades que não possuíam uma grande importância política ou econômica, a arquitetura do Grupo Escolar era mais simplificada e menor.

O Grupo edificado em Queimadas em 1937, ganhou uma estrutura suntuosa. Foi o precursor desse modelo de organização do ensino primário na localidade. Seu nome foi uma homenagem ao falecido advogado e deputado paraibano José Tavares Cavalcanti.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> José Tavares Cavalcanti nasceu em 29 de junho de 1907, e era filho de Manoel Tavares de Melo Cavalcante. Formou-se em Direito no ano de 1931, e em 1934 foi eleito Deputado Estadual da Paraíba, assumindo o cargo em 24 de janeiro de 1935. Cerca de dois meses depois, em 03 de Março de 1935, José Tavares sofreu um acidente de carro e veio a falecer. Em ato de homenagem, o interventor da Paraíba, Argemiro de Figueiredo, nomeou o Grupo Escolar inaugurado em 25 de janeiro de 1937 no distrito de Queimadas com o nome do falecido deputado, *Grupo Escolar José Tavares*.

**Fotografia 08:** Grupo Escolar José Tavares no ano de 1938.



**Fonte:** Blog Tataguacú - Disponível em: <<http://tataguassu.blogspot.com.br/p/blog-tataguacu.html>>. Acesso: 16 mai. 2017.

O espaço escolhido para a edificação do Grupo foi no centro da cidade, num território que pertencia à Igreja Católica. Por sua arquitetura suntuosa para a época, o José Tavares tornou-se cartão postal de Queimadas. Possuía um muro baixo e janelas altas, uma estrutura que obedecia aos padrões de higiene estabelecidos na época.

Segundo relatos da professora Esmeralda Belo<sup>40</sup>, o Grupo José Tavares funcionava também como sede de organização documental dos demais estabelecimentos escolares localizados na zona rural e em distritos que faziam limite com Queimadas, mas não possuíam um Grupo Escolar. Essa informação pode se asseverar pelo fato de ser possível encontrar no arquivo do José Tavares documentos referentes a outras escolas.

Era o único Grupo Escolar em Queimadas na época, possuía uma estrutura atrativa e era envolvido por todo um discurso de modernidade. Todos esses fatores contribuía para que o José Tavares fosse um espaço requisitado.

Sabendo que na década de 1930, momento em que o Grupo José Tavares foi edificado, Queimadas ainda era distrito de Campina Grande, proponho no próximo tópico refletir sobre o que teria possivelmente contribuído para que Argemiro de Figueiredo, dentro de sua política

---

<sup>40</sup> Esmeralda Belo Ramos foi aluna do Grupo Escolar José Tavares, concluindo o ensino primário no mesmo em 1961. No ano de 1969 começou a trabalhar no referente Grupo, onde permaneceu lecionando por 27 anos.

*Argemirista*, tenha tomado a decisão de contemplar o distrito queimadense com um Grupo Escolar monumental.

### **1.3 - Queimadas ganha seu primeiro Grupo Escolar**

A cidade de Queimadas-PB permaneceu como distrito de Campina Grande-PB até o ano de 1961. Sendo assim, durante o período identificado por Pinheiro (2002) como *Período de Euforia* (1930-1949), referente à criação de um grande número de Grupos Escolares pela Paraíba, Queimadas ainda era distrito. Nessas condições, a localidade distrital não estava diretamente apta a ter um Grupo Escolar de arquitetura monumental, pois essas arquiteturas escolares eram pensadas em um primeiro momento para os grandes centros paraibanos.

Como entender então o fato de a pequena Queimadas ter sido contemplada com um Grupo Escolar em 1937? Para chegarmos ao cerne da questão é preciso refletir sobre o contexto político e econômico do distrito queimadense naquele momento, como também sobre o quadro político da Paraíba.

No ano de 1935, Argemiro de Figueiredo, então governador do Estado, já tinha como sua aliada política Maria Dulce Barbosa, a futura diretora do Grupo Escolar José Tavares, que só seria arquitetado entre os anos de 1936 e 1937 no distrito.

Tendo frequentado o curso normal no Colégio das Neves em João Pessoa-PB, Dulce Barbosa, se formou professora e em 1935 iniciou sua carreira política pelo Partido Progressista (PP), partido político de Figueiredo, representando o Distrito de Queimadas ao lado de Veneziano Vital<sup>41</sup> na chapa do vereador. Nos anos de 1947, 1951 e 1958, Dulce Barbosa foi eleita vereadora de Campina Grande-PB. Tornando-se em 1962, prefeita de Queimadas quando esta se emancipou politicamente no ano de 1961.

---

<sup>41</sup> Veneziano Vital do Rêgo, conhecido com Major Veneziano, foi um político paraibano bastante conhecido no estado, por vim de uma família tradicional local.

**Fotografia 09:** Maria Dulce Barbosa em 1937.



**Fonte:** Blog Tataguaçu - Disponível em: <<http://tatagussu.blogspot.com.br/p/blog-tatagucu.html>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Na imagem acima temos um registro fotográfico de Maria Dulce Barbosa quando assumiu o posto de diretora do recém-criado Grupo Escolar. Essa fotografia se encontra até os dias atuais nas dependências do antigo Grupo Escolar José Tavares, hoje Escola Estadual de Ensino Fundamental José Tavares.

Maria Dulce Barbosa nasceu no dia 11 de agosto de 1915 em Queimadas, é descendente direta dos habitantes da cidade, nativos da Capivara<sup>42</sup>. De acordo com Lopes (2014), a fazenda da Capivara<sup>43</sup> pode ser pensada como a origem do povoamento de Queimadas.

Por fim é interessante assinalar que alguns sítios atuais, tanto de Queimadas, como de Fagundes, a exemplo do Castanho, Baixa Verde, Muquém, Pinga, Costa, Macacos, Capivara, Jardim, Antão, Bela Vista, Piabas, Barra de João Leite e outros, estão ligados a primitiva fazenda Capivara, mas não sabemos se fora desmembrados dela. Em caso positivo, ela se estendia de norte a sul, indo da serra de Bodopitá (parte do Castanho) até o riacho Caracosinho (Barra de João Leite) (LOPES, 2014, p. 11).

<sup>42</sup> A Capivara é uma antiga sesmaria que se difundiu por todo o município.

<sup>43</sup> A fazenda Capivara teve como primeira proprietária a senhora Ana Teodoro da Conceição, filha de Tereza Pereira de Araújo e João Gonçalves de Oliveira, figuras da segunda metade do século XVIII.

É relevante destacar que a informação do autor posta acima, é interessante para pensar questões relacionadas ao povoamento de Queimadas e à descendência de algumas famílias oriundas da fazenda Capivara, inclusive a família Barbosa. Porém, isso não implica dizer que o povoamento tenha ocorrido necessariamente dentro dessas condições e restritamente nesse local.

É importante pensar que essas informações partem, segundo o autor, de leituras realizadas a partir de Irineu Joffily<sup>44</sup>, Epaminondas Câmara<sup>45</sup>, Elpídio de Almeida<sup>46</sup> e outros. Figuras que prosseguiram com suas pesquisas por meio de uma documentação que registrava em sua maioria, apenas a existência de sujeitos com destaque na região. São documentos que usualmente não trazem a existência de sujeitos pertencentes à classe subalterna, por exemplo.

É necessário ler e analisar essas informações com muita atenção, para não cometer o erro de afirmar que a formação de um povoado e futuramente uma cidade, se deu apenas a partir dos donos de terras.

A cidade de Queimadas está localizada no Planalto da Borborema, na mesorregião do Agreste. Faz limites com Barra de Santana, Caturité, Fagundes, Gado Bravo e Campina Grande, no estado da Paraíba. De acordo com Antônio Correia Lima (2014), “Queimadas era um distrito do município de Campina Grande, localizado numa região seca, distando 15 km da sede municipal, pela rodovia que a liga à cidade de Caruaru, Pernambuco. As terras daquele distrito prestam-se bem à criação de gado e ao plantio de cereais, algodão e agave” (CORREIA LIMA, 2014, p. 123).

Na década de 1930 as lavouras de algodão e agave tinham uma importância muito grande para a economia local de uma cidade. Queimadas, nesse momento estava começando a ganhar sua visibilidade econômica, como se lê:

Outro meio de atividade econômica que surgiu em Queimadas com passar do tempo foi a plantação, comercialização e industrialização de algodão. Na década de 30 foi instalada uma grande usina de algodão na cidade de propriedade de César Ribeiro, no qual oferecia muitos empregos a várias famílias (SILVA, 2014, p. 43).

---

<sup>44</sup> Irineu Joffily exerceu o mandato de Deputado Federal Constituinte pela Paraíba em 1933, renunciando o cargo quando foi promulgada a constituição de 1934 e Getúlio Vargas fora eleito presidente.

<sup>45</sup> Literato paraibano, natural da cidade de Esperança, passou a fazer parte da Academia Paraibana de Letras em 1945. Entre seus escritos mais conhecidos, está a obra *Datas Campinenses* (1947).

<sup>46</sup> Elpídio Josué de Almeida foi médico, historiador e político brasileiro. Formou-se em medicina no ano de 1918 na Faculdade do Rio de Janeiro, e em 1924 veio para Campina Grande-PB, cidade na qual foi eleito prefeito em outubro de 1947, exercendo o cargo até novembro de 1951. Em 1955 foi deputado federal e novamente prefeito de Campina Grande.

A construção dessa usina teve o apoio governamental de Argemiro de Figueiredo, que além de ensinar estabelecer relações econômicas com a localidade, também vinha traçando diálogos políticos visto que “o doutor Argemiro Figueiredo na época desenvolvia uma espécie de ‘política dos coronéis’ contando com o apoio dos donos de fazendas existentes nos distritos, é perceptível a presença de Dulce Barbosa nesse âmbito, atuando enquanto sua correligionária no então distrito de Queimadas” (SILVA, 2014, p. 48).

É interessante entendermos a chamada política dos coronéis para pensarmos o que era a perspectiva do *Argemirismo*. Figueiredo quando governador da Paraíba traçou alianças com a elite agrária local, sabendo que esta exercia forte influência em suas regiões. Tratava-se de figuras conhecidas como os *coronéis* locais. Uma estrutura que lembra o *Clientelismo* do século XIX, e que se ressignificou no início do século XX com a *política dos governadores*<sup>47</sup>.

Ao ascender à presidência em 1930, Getúlio Vargas se afirmou contra essa *política dos governadores* imperante no Brasil. Contudo, essa forma de fazer política não desapareceu por completo a partir de 1930, sobretudo nas regiões interioranas que tinham uma política bastante arraigada, se confundindo inclusive, com a própria cultura local. “Pode-se afirmar que, durante a interventoria *argemirista*, as mesmas práticas políticas que supostamente tinham sido superadas pela *Revolução*, que nas interventorias anteriores apareciam timidamente, passam a não mais se esconder” (SILVA, 2017, p. 82-83).

Tanto com a elite agrária como também com os intelectuais locais, Figueiredo buscou alianças, pois o mesmo percebia que esses intelectuais também exerciam influência na população. Inclusive, boa parte dessa intelectualidade na década de 1930, eram filhos e filhas dessa elite agrária que haviam saído de sua localidade para estudar e que ao retornar, passaram a exercer um papel na organização política, social e cultural da localidade em que residiam.

Os filhos das famílias tradicionais, em sua grande maioria, saíam para estudar nos grandes centros e voltavam para exercício de cargos públicos locais como – Doutores, mais acúmulo de capital simbólico, o que permitem o exercício legítimo da dominação política local, como sendo aqueles mais preparados para o ofício da governança local (MONTEIRO, 2009, p. 40).

---

<sup>47</sup> De acordo com Luiz Mário Burity (2017), a *política dos governadores* foi instrumentalizada no governo Campos Sales (1898-1902) e dava reconhecida autonomia para as elites estaduais.

Quando Maria Dulce Barbosa retornou para Queimadas diplomada como professora, começou imediatamente a atuar na educação municipal, passando a ocupar o cargo de diretora, em 1937, do recém-formado Grupo Escolar José Tavares.

Apesar de Queimadas na década de 1930 ainda ser um distrito, o Grupo Escolar construído nessa localidade seguiu os padrões de uma arquitetura monumental, pensada para os grandes centros. O que pode ser justificado pelo fato de Queimadas naquele momento estar construindo sua importância econômica para o Estado através das lavouras de algodão e agave. E também pela questão das simpatias políticas que Figueiredo nutria nas terras queimadenses, inclusive com o pai de Dulce Barbosa, João Barbosa.

De certa forma a figura política de Dulce Barbosa vai ser construída num cenário que está entrelaçado e caracterizado por aspectos de uma elite local, ela não vem das classes mais simples, ela apresenta laços políticos a partir de seu pai João Barbosa detentor de fazendas e popularmente conhecido entre o meio popular, como também a influência, ensinamentos e apoio nas artimanhas políticas do ilustre político Doutor Argemiro de Figueiredo (SILVA, 2014, p. 48).

A partir da fala de Silva (2014), fica evidente a relação existente entre Figueiredo e a família Barbosa, se estreitando ainda mais no momento em que Dulce Barbosa se tornou efetivamente correligionária do Partido Progressista – PP. Agraciar Queimadas com um monumental Grupo Escolar faz sentido dentro desse contexto de relações políticas que Argemiro mantinha naquela localidade, o que também pode ser entendido a partir do diálogo sobre a *grande e a pequena política*, na qual esta última dá subsídio à primeira.

Grande política (alta política) – pequena política (política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela dominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (GRAMSCI, 2013, apud SILVA, 2017, p. 21).

A relação estabelecida com a família Barbosa, assim como com outras oligarquias do interior da Paraíba, consistia também em um meio de exercer controle de uma ponta à outra do Estado, o que segundo Waniery Loyvia Silva (2017), levou a uma expressiva modernização a partir de 1937:

Em nossa visão, essas mudanças substanciais só podem ser verificadas a partir de 1937, quando Argemiro de Figueiredo, enquanto interventor paraibano, identificado sob todos os aspectos com a política ideológica do Estado Novo, expande a modernização da capital para as demais cidades do interior do estado, visando assim criar um novo estilo de vida e de organização social, que levaria ao progresso. Essa ideia de modernização e progresso foi muito explorada em seus discursos, que procuram demonstrar sempre, as aquisições de “novos maquinários”, a modernização e dinamização da produção agrícola, os novos prédios que eram construídos do interior ao litoral e os melhoramentos feitos nos setores da saúde e educação. A Paraíba passou a figurar enquanto um símbolo de modernidade para os outros estados (SILVA, 2017, p. 121-122).

Fica claro o interesse de Argemiro em expandir o seu domínio para o interior do Estado, como uma tentativa de construir a imagem de um governo marcado pela modernização. Esse interesse compactuava com as linhas que teciam a política *argemirista*.

A professora Maria Dulce Babosa assumiu a direção do Grupo Escolar José Tavares com presteza, o transformando, segundo Monteiro (2009), em modelo para a região. A sua atuação como professora, diretora e prefeita de Queimadas na década de 1960 construiu para Dulce Barbosa uma imagem que se cristalizou no tempo. Vejamos:

Sua essência é envolvida pelo reconhecimento que se desenvolveu no imaginário da população, permitindo através de suas atitudes a construção de uma imagem idônea e justa que seria perpetuada no meio social perpassando períodos e cristalizando sua representação enquanto um ser que deixaria sua marca na História (SILVA, 2014, p. 46).

As palavras de Seu Aluizio com relação às memórias sobre a diretora Maria Dulce Barbosa, apontam que “ela sempre andava em cima do direito, né?! As coisas dela, todo feriado ela gostava de fazer, de marchar na rua e tudo mais. Levava os alunos pra missa” (Aluizio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

A fala do narrador é bastante contundente no sentido de lembrar Dulce Barbosa como uma figura de caráter e respeito. Sua fala ainda permite que possamos observar a conexão que a memória de seu Aluizio faz com relação ao que seria uma boa gestora escolar, que de acordo com o mesmo, seria aquela que atribui atenção às ações que fazem parte da Cultura Escolar, como promover na escola a comemoração de datas festivas e desfiles cívicos.

A presteza com que Dulce Barbosa assumiu a direção do José Tavares não foi o suficiente para ela ser poupada de alvo de especulações e acusações de beneficiamento político, pois sua nomeação para o cargo de diretora do Grupo Escolar, assim como a

nomeação de sua irmã, Maria de Lourdes Barbosa, como professora, em 1940 foram motivos de críticas feitas por Epiácio Pessoa ao governo de Figueiredo.

Entre as acusações feitas por Epiácio ao governador da Paraíba, estava a de supostamente ter beneficiado seus familiares com cargos públicos. Uma prática que hoje se caracteriza como nepotismo<sup>48</sup>.

Em defesa das acusações sofridas, Figueiredo redigiu em 1940 um documento semelhante a um dossiê administrativo com 186 páginas, no qual ele esclarecia suas ações quando governador do Estado. Com relação à denúncia de designação de 26 parentes para cargos públicos, entre os quais a nomeação de Dulce Barbosa e Maria de Lourdes Barbosa, Figueiredo afirmou:

Ora, cinco anos de govêrno justificariam um numero bem maior de parentes nomeados, sem que isso se pudesse chamar oligarquia. Eu me sentiria envergonhado se o acusador, ao envez de apontar os parentes que nomeei, indicassem os que porventura não honrassem a função. Não fiz nomeações contra a lei; e a moral só me vedava nomear parentes incapazes. Mas, o diabo é que na lista dos vinte e seis parentes há uns, cujo gráo é tão remoto que torna irrisória a citação (FIGUEIREDO, 1940, p. 158).

Entre esses casos apontados como um parentesco remoto está o caso de Maria de Lourdes Barbosa e Maria Dulce Barbosa. Ainda de acordo com Figueiredo, Dulce Barbosa já ocupava o cargo de professora quando ele iniciou a sua gestão como governador do Estado. Ele teria apenas a promovido para o cargo de diretora.

De fato, Dulce Barbosa já pertencia ao quadro educacional do distrito de Queimadas, o que é possível de ser constatado na lista de *nomeações de adjuntos* publicada na edição número 06 e 07 da *Revista do Ensino* (1933).

Segundo Figueiredo, o seu governo foi escopo de sentimentos hediondos desde o início de sua candidatura para o cargo de governador, quando enfrentou oposições por parte de líderes políticos de Umbuzeiro-PB e Patos-PB, na figura de Carlos Pessoa<sup>49</sup> e Ernani Sátiro<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Nepotismo pode ser entendido como uma prática na qual o administrador público usa de suas atribuições para nomear, contratar ou favorecer familiares. Sendo os mesmos por uma questão sanguínea ou por afinidade. A prática do nepotismo é algo que viola a garantia constitucional da imparcialidade administrativa.

<sup>49</sup> Carlos Pessoa foi prefeito de Aroeiras-PB e Deputado Estadual por vários mandatos na Paraíba. Era casado com Terezinha Pessoa, que também exerceu o mandato de Deputada Estadual na Paraíba, e pai de Carlito Pessoa, que exerceu o cargo de prefeito de Umbuzeiro-PB.

<sup>50</sup> Ernani Aires Sátiro de Sousa exerceu oito mandatos de Deputado Federal pela Paraíba. Foi prefeito de João Pessoa-PB e governador da Paraíba (1971-1975).

Na campanha política para eleição de 1935, eu fui aclamado pela classe comerciária de Campina Grande, para orientar o movimento oposicionista. (...) Lembro-me que fazia parte da nossa comitiva o então estudante Ernani Sátiro, eloquente e cheio de entusiasmo. Aqui em Campina Grande escolhemos como propaganda nos nossos comícios o slogan “vota em ti mesmo”, com a finalidade de despertar a classe para apoiar a oposição ao partido do governo, representado aqui pelo Dr. Argemiro de Figueiredo, com o apoio do então Ministro José Américo (CORREIA LIMA, 2014, p. 120).

A fala acima foi proferida por Antônio Correia Lima<sup>51</sup> em seu livro de memórias publicado em 2014. Na passagem mencionada, Correia Lima discorre sobre sua atuação política no momento da candidatura de Figueiredo para governador da Paraíba. Como podemos perceber, Correia Lima se colocava na oposição a Figueiredo, mas de acordo com o mesmo: “não conseguimos grandes vantagens, porque o Dr. Argemiro era filho da terra e dirigia o partido com muita firmeza e inteligência política” (CORREIA LIMA, 2014, p. 120).

Correia Lima ainda destaca que o momento político pelo qual passava o país como um todo, beneficiou Figueiredo, sabendo que “a campanha foi desenvolvida com muita desvantagem para a oposição porque ainda estávamos sob o domínio absoluto de Getúlio Vargas, como presidente da República e José Américo, como Ministro da Viação” (CORREIA LIMA, 2014, p. 120).

Em 1945, Correia Lima casou-se com a irmã de Dulce Barbosa, Maria de Lourdes Barbosa. É importante lembrar que Antônio Correia Lima no momento da candidatura de Argemiro de Figueiredo para governador da Paraíba, fez oposição ao mesmo. Uma oposição que possivelmente foi desfeita no momento em que ocorreu o casamento com Maria de Lourdes Barbosa, uma vez que a família Barbosa prestava apoio político a Figueiredo.

Vejamos a fotografia abaixo:

---

<sup>51</sup>Antônio Correia Lima nasceu em Areia-PB em 02 de março de 1910. Era filho de Manoel Firmino Correia Lima e de Joanna Azevedo Correia Lima. Viveu sua infância no Engenho Pirauá, o Engenho que dá origem ao título do seu livro de memórias, organizado por seus filhos e netos. Seu pai era Senhor de Engenho e tinha ativa participação na política local, tendo sido vice-prefeito de Areia. Após a venda do Engenho Pirauá, a família Correia Lima mudou-se para Recife-PE, onde Antônio cursou a Academia do Comércio de Pernambuco, graduando-se Bacharel em Ciências Econômicas e Contábeis em 1930. Ao vir para Campina Grande-PB trabalhou como contador e gerente do Banco do Brasil. Fazendeiro e pecuarista, exerceu liderança regional e após casar-se com Maria de Lourdes Barbosa, se fixou definitivamente na Paraíba. Exerceu a carreira de professor, e foi admitido na década de 1960 como catedrático da cadeira de História do Pensamento Econômico na Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Em 1964, cursou a Faculdade de Direito da UFPB, concluindo o curso juntamente com sua filha mais velha no ano de 1968.

**Fotografia 10:** Maria de Lourdes Barbosa e Antônio Correia Lima.



**Fonte:** Arquivo pessoal de Ana Cecília Holanda Correia Lima, disponível no livro *Começou no Pirauá* (2014).

À época, 1945, Argemiro estava concorrendo ao cargo de Deputado Federal pela Paraíba, e ao lograr êxito, se encarregou de limpar a imagem do seu governo quando governador do Estado. Imagem que havia sido manchada pelas acusações feitas por Epitácio Pessoa, como foi dito anteriormente. Apesar de que, ainda em 1940, Figueiredo já havia tomado como preocupação a defesa de seu governo, colocando como um de seus argumentos o apoio político dos adversários que havia conquistado durante cinco anos como governador.

Comecei por tomar em consideração as vitórias oposicionistas na primeira eleição municipal da segunda fase da República. E a examinar com interesse as reclamações que proviam dos adversários. Dêsse modo, através das pontes erguidas pelos atos de justiça e pelo sentimento com que eram vistas as ações divergentes, puderam trazer seu apoio ao meu govêrno, o Sr. Carlos Pessôa, de Umbuzeiro, o Sr. Ernani Sátiro, de Patos, ambos figuras prestigiosas do ultimo partido de oposição que aqui se bateu na imprensa e nas urnas (FIGUEIREDO, 1940, p. 26).

A fala de Argemiro é interessante para pensar o que Martha Falcão Santana (1999) identifica como *Argemirismo*. Uma conciliação de interesses entre governo e o poder oligárquico, somando-se ainda à aliança com os intelectuais a serviço do governo e ampla divulgação da máquina estatal nos meios de comunicação em massa. Para promover essa conciliação, Argemiro buscou fazer uma política administrativa com uma imagem moderna e

negociações com os líderes locais, prestando assistência às questões e problemas oriundos de suas localidades.

**Fotografia 11:** O Interventor Argemiro de Figueiredo em seu Gabinete de Trabalho.



**Fonte:** Fotografia do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938).  
Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

A fotografia acima faz parte do material publicado no *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo*, uma produção de 1938 que teve como finalidade mostrar as obras empreendidas pelo mesmo durante os seus primeiros anos de gestão governamental. A fotografia se encontra nas páginas iniciais do álbum e segue influenciando na construção da imagem de um governante dedicado ao trabalho em prol da prosperidade do Estado, o que pode ser atestado a partir da visualização das fotografias seguintes que consistem nas obras que foram edificadas pelo governador.

Além da imagem de um governante devoto ao trabalho, a fotografia 11 permite ainda a construção da ideia de um gestor pronto a atender as demandas que porventura surgissem. Argemiro dispunha de uma agenda de atendimento organizada, com ênfase nas audiências públicas.

Do figurino administrativo inaugurado por João Pessoa, adotou o hábito de abrir as portas do Palácio da Redenção às audiências públicas. Passou a receber, às tardes das 4<sup>o</sup> feiras, os prefeitos que, oriundos dos pontos mais distantes do estado, hospedavam-se, preferencialmente, no Paraíba Palace Hotel, no centro, e no Hotel Globo, no Varadouro. Nas 5<sup>a</sup> feiras à tarde,

Argemiro recebia, a partir das 14 horas, o povo em geral, estendendo-se as audiências até às 21 horas e prosseguindo as audiências públicas nas 6<sup>o</sup> feiras, em Campina Grande, sua terra natal, para onde viajava nos finais de semana (SANTANA, 1999, p. 217).

Os acordos firmados com as oligarquias transitavam por todas as esferas sociais, inclusive na educação, espaço no qual é possível perceber o papel da intelectualidade. De acordo com Gramsci, “o grupo no poder utiliza os intelectuais não somente para ganhar o apoio das massas, mas também para moldá-las ideologicamente e moralmente, de acordo com a sua própria visão do mundo” (GRAMSCI, 1983 apud SANTANA, 1999, p. 158).

Os intelectuais que aderiam à política *argemirista* usualmente desenvolviam ou passavam a desenvolver cargos públicos, como é possível aferir a partir da observação feita por Waniery Loyvia (2017):

Entre os anos de 1935 e 1937 é possível perceber através das publicações no órgão oficial do Estado, o progressivo aumento do número de intelectuais que passaram a se alinhar com o projeto político argemirista. Dentre essa elite intelectual cooptada constam médicos, professores (as), advogados, membros da elite política e muitos jornalistas, a exemplo de Orris Barbosa, que mais tarde veio a ser o editor do jornal *A União*, Tancredo de Carvalho e Luiz Pinto (fundadores do *Jornal da Parahyba*); os professores Sizenando Costa e José de Mello (diretor do Ensino Primário na Paraíba), dentre muitos outros nomes (SILVA, 2017, p. 80).

Nessa perspectiva, esses intelectuais deveriam atuar dentro dos parâmetros da propaganda governamental *argemirista*. No que concerne à educação, teriam de exercer sua função em comunhão com a construção de uma Cultura Escolar que ensejava a formação de uma identidade brasileira com base no nacionalismo, colocando em evidência valores como o amor à pátria, a amizade, o trabalho como um elemento edificador de caráter, honestidade, fraternidade e coragem.

O Grupo Escolar José Tavares, assim como outros espaços escolares inaugurados na década de 1930 na Paraíba, deveria ser arquitetado nos parâmetros da *planta-tipo* apresentada anteriormente, com duas salas de aula. De acordo com a professora Maria do Carmo Brito<sup>52</sup> em entrevista concedida ao Blog Tataguáçu<sup>53</sup>, o José Tavares possuía uma biblioteca e todos os meses eram realizadas sessões cívicas literárias nesse espaço. Uma característica que se

<sup>52</sup> Maria do Carmo Brito, conhecida como Carminha Brito, foi professora do Grupo Escolar José Tavares e em 2015, na ocasião dos 78 anos do Grupo Escolar, falou ao blog Tataguáçu sobre a história da instituição a partir dos relatos narrados por Maria Dulce Barbosa.

<sup>53</sup> Blog criado em 2009 pelo professor José Ezequiel Lopes, ensejando resguardar a memória histórica e fotográfica de Queimadas-PB. Cf. <<http://tataguassu.blogspot.com/>>.

encaixava à Cultura Escolar pensada naquele momento, uma cultura voltada para a nacionalismo.

É importante ressaltar que a partir de 1930, a sociedade brasileira vivenciou um momento de mudança política devido a ascensão de Getúlio Vargas à presidência brasileira. Como será aqui discutido posteriormente, o governo Vargas (1930-1945) foi de grande importância no que condiz à organização e desenvolvimento de planos e medidas voltadas para a esfera escolar.

Getúlio Vargas acentuou no espaço escolar uma educação que já era um ensino nacionalista desde os tempos de D. Pedro I e que a partir de 1930 se apresentava sob o prisma de construção de uma nova identidade e imagem para o Brasil, pois como foi discutido anteriormente, o objetivo era apagar as marcas de um Brasil ainda colonial.

Com a proclamação da República, o ideário nacional-patriótico assumiu novas proporções e a escola foi um espaço privilegiado para sua difusão. Mantendo seus princípios básicos, essa ideologia – forjada pelos grupos sociais dominantes, para a construção da nação mediante a busca incessante de uma identidade nacional – foi se reconfigurando a cada novo momento da história do Brasil (PINHEIRO, 2002, p. 196).

Como é possível perceber a partir da fala de Pinheiro, a busca pela construção de uma identidade nacional marcada pelos tracejados de seu tempo foi algo comum a cada novo momento ou rumo que a História do Brasil tomava. Com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência brasileira e a consagração de Argemiro de Figueiredo à frente do governo na Paraíba, não foi diferente no sentido de buscar por uma identidade nacional.

O próximo capítulo foi elaborado para discutirmos a relação do Governo de Getúlio Vargas com a educação, assim como também a criação do *Ministério da Educação e Saúde Pública - MESP* e sua influência no projeto de construção da identidade brasileira a partir da chamada República Nova, instaurada em 1930. Foi nesse contexto que se planejou a Cultura Escolar proposta ao espaço do Grupo Escolar José Tavares.

No próximo capítulo abordaremos também a questão da *paraibanidade* e sua relação com a Cultura Escolar projetada para o espaço dos Grupos Escolares emergentes na década de 1930 na Paraíba.

## CAPÍTULO II: BRASILIDADE E PARAIBANIDADE – UM DIÁLOGO DE IDENTIDADES

Esse capítulo foi pensado para discutir o projeto de identidade nacional arquitetado no governo de Getúlio Vargas quando presidente do Brasil, dando maior ênfase ao período compreendido entre 1935 e 1940. Ensejo discutir as tensões que envolveram a construção dessa identidade nacional paralelo à edificação de uma identidade paraibana.

O presidente Vargas sempre se mostrou contrário à política regionalista, afirmando que o regionalismo se opunha ao sentimento de nacionalismo que deveria prevalecer como um laço de união entre todos os estados brasileiros.

Sob o objetivo de pôr fim ao regional e glorificar o nacional, Getúlio Vargas realizou em 27 de novembro de 1937, na praia do Russel<sup>54</sup>, uma cerimônia cívica na qual foram queimadas as bandeiras de todos os estados perante o altar da Pátria.

**Fotografia 12:** Cerimônia de incineração das bandeiras estaduais no Rio de Janeiro no ano de 1937.



**Fonte:** Disponível no Histoblog – História Geral: <<http://histoblogsu.blogspot.com/2009/08/o-plano-cohen-e-queima-de-bandeiras-no.html>>. Acesso em 01 jun. 2017.

---

<sup>54</sup> A praia do Russel se localizava onde hoje se encontra o Hotel da Glória, no Rio de Janeiro. Era uma continuação da Praia do Flamengo, que desapareceu com a criação do Aterro do Flamengo na década de 1960.

Além do Presidente, estiveram presentes nessa cerimônia todos os ministros dos Estados, autoridades cívicas e militares, e uma grande multidão de expectadores. A atitude de Getúlio Vargas expressou claramente o seu desejo de construir uma identidade única para país, apagando as diversidades regionais.

A incineração das bandeiras pode ser entendida como um ato de supremacia por parte de Vargas, sabendo que a bandeira de um estado é o seu maior símbolo. Assim, como discute Maria Helena Capelato (1998b), o governo Vargas, em especial o período do Estado Novo (1937-1945), foi um momento político marcado pelo autoritarismo e forte nacionalismo que apelava para a construção de uma identidade nacional através de símbolos, imagens, ideias e a criação de mitos, sendo o próprio Vargas mitificado como um herói da pátria.

O espaço escolar foi pensado como meio de grande relevância para a construção dessa identidade brasileira. Entretanto, é importante pensar se atos como a incineração das bandeiras estaduais foram suficientes para impor e cristalizar a identidade nacional de forma a conseguir apagar o regionalismo, pois apesar de se propor um governo marcado por controles, “cabe lembrar que mesmo os regimes que levaram esse controle ao extremo não conseguiram atingir o objetivo de formar a ‘opinião única’” (CAPELATO, 1999, p. 178).

## **2.1 – No ABC do Nacionalismo: Parâmetros da Educação no Governo Vargas**

A partir de 1930, o Brasil passou a vivenciar uma nova organização em sua situação política devido à ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República. Isso influenciou também no campo da educação, pois:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1999, p. 59).

No que condiz à ação do Estado, é importante destacar a atuação do *Ministério da Educação e Saúde Pública*, um órgão criado em 14 de novembro de 1930 e que em um primeiro momento se desenvolveu sob a direção de Francisco Campos (1930-1932). Esse Ministério apresentou normas e planos voltados para a educação brasileira que seguiu

influenciando a organização escolar não só no período Vargas (1930-1945), mas também nos anos subsequentes.

Francisco Campos já tinha experiência como reformador educacional em Minas Gerais nos anos de 1920, espaço no qual agia seguindo os pressupostos da *Escola Nova*<sup>55</sup>. O trabalho feito por Campos como ministro teve suas preocupações em torno do Ensino Secundário e Técnico, uma vez que os postulados da *Escola Nova* apontavam para a urgente necessidade de preparar os jovens para o momento de crescimento industrial pelo qual passava o país na década de 1930.

Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas (CAMPOS, 1931, p. 03).

Como é possível observar a partir das palavras acima enunciadas pelo ministro, o ensino secundário deveria capacitar o jovem para ingressar no Ensino Superior, mas, sobretudo, preparar para desenvolver faculdades associadas à atividade humana que podem ser entendidas também como uma associação ao trabalho. Esse fator colocava o Ensino Secundário numa perspectiva dualística, entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

Francisco Campos como ministro da educação e saúde teve importante apoio da Igreja Católica, principalmente pelo fato do mesmo, juntamente com o presidente Vargas, ter consentido o fim do ensino laico, facilitando a volta do ensino religioso católico às salas de aula, sobretudo no Ensino Primário.

A Reforma implantada por Campos na Educação Nacional não apresentava propostas concretas no que diz respeito ao Ensino Primário pois as intenções do ministro se voltaram mais firmemente para o segundo grau (Ensino Médio). Campos objetivava a construção de uma política econômica que tivesse por meta o crescimento industrial do país, partindo de uma ótica intervencionista na educação como medida de preparar o jovem para o mercado de trabalho.

---

<sup>55</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que surgiu no fim do século XIX na Europa e ganhou força na primeira metade do século XX. Esse movimento chegou ao Brasil através de educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Campos entendia que para alavancar esse crescimento industrial no país era necessário reformar o Ensino Secundário e Técnico sob o objetivo de formar profissionais numa perspectiva nacionalista e para o trabalho. Posteriormente, na Constituição de 1937, esse objetivo foi evidenciado no artigo 132. Vejamos:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e protecção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho annual nos campos e officinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento physico, de maneira a preparal-a ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

As visões e reflexões feitas sobre a educação na década de 1930 apresentavam divergências que culminaram em 1931 na criação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros.

Quando se reuniu em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, à qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação, a polêmica em torno do ensino leigo e da escola pública se tornou tão acirrada, que não houve clima, nem condições para atender o pedido do Governo, com o que ficou configurada a falta de uma definição objetiva do que era e do que pretendia o movimento renovador. Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torna-los públicos, através de um documento endereçado “Ao Povo e ao Governo”. Surge, pois, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 (ROMANELLI, 1999, p. 144).

Esse Manifesto apresentava propostas para o sistema nacional de educação e traçava um panorama da situação educacional no Brasil. Partia de divergências relacionadas à obrigatoriedade e gratuidade para todos no Ensino Elementar, o estabelecimento de um currículo escolar laico e a educação de maneira conjunta para o sexo masculino e feminino.

Essas divergências encontraram como um de seus opositores eminentes a Igreja Católica que, por sua vez, não desejava perder a influência que ainda possuía e que estava buscando retomar de forma mais intensa.

Na Paraíba, o maior propagador dos ideais da *Escola Nova* foi José Baptista de Mello, que em 1935, a mando do Governador Argemiro de Figueiredo, foi estudar nas metrópoles do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro e os processos educacionais para poder adotá-los no estado.

Foi também um dos responsáveis pela adoção do projeto *Cruzada Nacional de Educação* na Paraíba.

Ensejando inserir as convicções presentes no Manifesto da Escola Nova no contexto educacional da Paraíba, os gestores escolares paraibanos “recorreram à publicação da *Revista Ensino*, à realização de semanas pedagógicas e ao intercâmbio de professores, inspetores, diretores de grupos escolares com profissionais de outros estados” (PINHEIRO, 2002, p. 187).

Os pressupostos da Escola Nova circularam de forma intensa no que condiz à formação dos professores paraibanos em espaços como a *Escola de Aperfeiçoamento de Professores*<sup>56</sup>, estabelecida no ano de 1934 e que se tornou mais tarde o *Instituto de Educação da Paraíba*<sup>57</sup>.

Após um período considerável de debates em torno da organização educacional brasileira, no plano de educação pensado na Constituição de 1934, foi admitida boa parte das reflexões propostas no *Manifesto Pioneiro*. Entre elas estava a de que o Ensino Primário deveria se dar de forma integral, gratuita, irrestrita aos adultos e com frequência obrigatória.

Com relação à questão financeira e à educação, a Constituição previa que era dever dos Estados e Distrito Federal, planejar e manter o sistema educativo em suas localidades. Para cumprir com essa manutenção, o governo estadual paraibano arrecadava uma porcentagem dos municípios.

Não deve ser estranho aos srs. Prefeitos municipaes os gastos extraordinários feitos pelo govêrno, principalmente em matéria de saúde publica e Instrucção. Agora mesmo, essas despesas foram grandemente elevadas com a installação de onze novos Grupos Escolares, todos modernos e de aparelhamento custoso, além da expansão que tem experimentado o serviço de combate às endemias rurais. Assim sendo, não é demasiado que o Govêrno reclame dos srs. Chefes das edilidades o fiel cumprimento do dispositivo legal que obriga a contribuição dos municípios para aquellas obras, em que eles são diretamente interessados (A UNIÃO, 05 fev. 1937).

É possível perceber que os governantes municipais nem sempre ficavam satisfeitos com a distribuição da renda necessária à manutenção da educação e saúde pública. Essa

---

<sup>56</sup> A Escola de Aperfeiçoamento de Professores foi fundada por meio do decreto n°. 497, de 12 de março de 1934. Funcionou durante algum tempo num dos salões do Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello, localizado em João Pessoa-PB.

<sup>57</sup> O Instituto de Educação da Paraíba, localizado em João Pessoa – PB foi projetado nos mesmos moldes dos Institutos edificados na Capital Federal, Rio de Janeiro na época, pelo escolanovista Anísio Teixeira, o responsável por trazer os pressupostos da Escola Nova para o Brasil. Atualmente, nesse Instituto funciona o Liceu Paraibano.

questão acarretava na Paraíba o uso de artifícios como *erros* provavelmente intencionais no cálculo da porcentagem a ser destinada à contribuição, como informa o jornal *A União* ao evidenciar que “essas quotas devem ser calculadas sobre o rendimento bruto dos municípios e não de líquido, como o fizeram alguns. As contribuições devem ser de 10% para a instrução e 5% destinados ao combate às endemias rurais” (A UNIÃO, 05 fev. 1937).

A organização e manutenção da educação pública permanecem na Constituição Federal de 1937 como uma medida também cabível aos Estados. Neste ano, em 10 de novembro, o presidente Getúlio Vargas instalou no Brasil uma ditadura com denominação de *Estado Novo* (1937-1945), sob o pretexto de uma suposta ameaça comunista<sup>58</sup>. Foi outorgada uma nova Constituição, elaborada por Francisco Campos e inspirada na Constituição fascista da Polônia.

A nova Constituição apresentava seu dever financeiro para com a educação de forma um tanto simplória. Basta pensar no fato de que a gratuidade do Ensino Primário passou a existir apenas de forma parcial. Vejamos:

O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matricula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

O governo eximiu-se da responsabilidade financeira para com o Ensino Primário e transferiu para os que não podiam notoriamente alegar escassez de recursos a incumbência de contribuir mensalmente com a caixa escolar<sup>59</sup>, e assim financiar o ensino daqueles que não despusessem de nenhum poder aquisitivo. A gratuidade do Ensino Primário ficou dessa maneira, apenas no papel.

Para administrar a Caixa Escolar existia uma agremiação, na qual era eleito e empossado representantes para os cargos de presidente, secretário, tesoureiro e Conselheiro Fiscal.

Em circular ao direito desta folha, a secretaria da Caixa Escolar “Abel da Silva”, anexa ao Grupo “Duarte da Silva” comunico haver sido eleita e empossada, em 15 de abril ultimo a nova diretoria dessa agremiação para o

---

<sup>58</sup> Afirmando existir um plano comunista, o *Plano Cohen*, uma manobra política arquitetada pelo militar integralista, Olympio Mourão Filho, Getúlio Vargas fechou o Congresso Nacional em 10 de novembro de 1937 e outorgou uma nova Constituição de caráter ditatorial.

<sup>59</sup> Dinheiro reservado para cobrir as despesas escolares dos alunos menos favorecidos economicamente.

período social 1944-1945, que ficou assim constituída: presidente, Eulina Henriques Malheiros; Secretária, Mariêta Anselmo Rodrigues Lima; Tesoureira, Iracema Maria de Lima. Conselho Fiscal: Ana Candida Abatn (?), Ana da Gama Melo e Dulce Massa de Freitas (A UNIÃO, 27 abr. 1944).

O Grupo Escolar Abel da Silva está localizado na cidade de Ingá-PB e se encontrava no ano de 1944 como anexo de um Grupo Escolar maior, o Duarte da Silva, localizado em João Pessoa-PB.

No livro de matrícula do Grupo Escolar José Tavares do ano de 1944, foi identificado um espaço reservado para as informações referentes à contribuição do aluno para com a Caixa Escolar. Nas instruções de preenchimento desse livro em sua Coluna XX da 2ª parte - seção B, é mencionado o artigo 130 da Constituição de 1937, citado aqui anteriormente. Vejamos:

COLUNA XX – A Constituição Federal, art. 130, diz que, “por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou que notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a Caixa Escolar”. Assim o aluno deve declarar quanto por mês, pode contribuir para a Caixa Escolar (PARAHYBA DO NORTE, 1944, p. 02).

Pelo que foi averiguado, o informe da citação acima deveria estar presente em todos os livros de matrículas dos estabelecimentos estaduais da Paraíba. As informações sobre seu preenchimento constavam nas instruções que recebia o nome de *Livro de escrituração uniformizado do Movimento Didático das Escolas Primárias*.

A nomenclatura que recebia esse livro induz a refletir sobre a questão da uniformização como um critério apontado pelo poder governamental enquanto uma necessidade ao desenvolvimento das Escolas Primárias.

Como já foi discutido anteriormente, a necessidade de uniformização do Ensino Primário na Paraíba já era algo mencionado nos Relatórios e Mensagens governamentais desde a segunda metade do século XIX. Mas foi a partir das primeiras décadas do século XX que a urgência dessa possível necessidade se tornou mais aparente no sentido de que uma organização escolar uniforme garantiria uma melhor administração estadual.

Nessa legislação está plenamente determinada a intervenção do executivo estadual no serviço de instrução pública, de modo a ficar sempre a administração municipal na dependência da ação dos poderes do Estado [...]. D’ahi decorre a necessidade de mentel-o uniforme, de modo a evitar que cada localidade tenha um systema ou um programa de ensino (PARAHYBA DO NORTE, 1909, p. 18-19).

Durante o Governo Vargas, a intervenção do executivo estadual na instrução pública municipal foi mantida tendo em vista que a questão dessa intervenção era também entendida como uma das facilitadoras do novo projeto de educação nacional idealizada por aquele que foi o segundo ministro da educação e saúde pública, Gustavo Capanema (1934-1945).

Durante a sua gestão como ministro, Gustavo Capanema contou com o apoio de intelectuais como Carlos Drummond Andrade<sup>60</sup>, Mário de Andrade, Anísio Teixeira, Manuel Bandeira, Heitor Villa-Lobos, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros nomes da literatura, cultura, educação e música brasileira.

Em *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo*, Maria Helena Capelato (1998b) apresenta uma discussão sobre o uso de símbolos e imagens associados à propaganda política elaborada por Getúlio Vargas (1937) e Juan Domingo Perón (1945-1955). A autora observa que as propagandas do governo dos referentes líderes políticos partiram do objetivo de construir uma cultura política nacionalista na qual os intelectuais tinham o papel de propagadores.

No Brasil, esses intelectuais atuaram junto a Capanema no que condiz a projetos e propostas voltadas para a educação nacional ensejando a construção de uma nova imagem para o Brasil e para o brasileiro. Uma imagem moderna e nacionalista.

O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, em ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais, da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (CAPANEMA, 1942 apud NUNES, 1999, p. 102).

A fala acima foi proferida por Capanema durante o pronunciamento da Lei Orgânica para o Ensino Secundário, o Decreto de Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Na mesma, fica evidente o caráter nacionalista que desejava atribuir à educação.

O ministro entendia a educação e a saúde como caminhos para regenerar a população, pois compactuava com o pensamento de médicos e antropólogos<sup>61</sup> que apresentavam uma

---

<sup>60</sup> Atuou como chefe de gabinete de Gustavo Capanema.

<sup>61</sup> Edgar Roquette Pinto, antropólogo que fez parte da administração do sistema escolar do Rio de Janeiro (1931-1935), foi membro da Sociedade Eugênica e da Liga da Higiene Mental. Afrânio Peixoto, médico que comandou o sistema escolar do Rio de Janeiro entre 1917-1922, também fez parte da Liga da Higiene Mental. Fernando de Azevedo, coordenou as reformas do sistema escolar do Rio de Janeiro (1926-1930). É importante destacar que as

visão negativa e determinista da mistura racial ocorrida no Brasil no decorrer do século XIX, colocando esta como causa de uma possível degeneração da população brasileira<sup>62</sup>.

Com acesso à saúde e a uma educação patriótica, Capanema acreditava que o futuro brasileiro estaria salvo e regenerado. Sendo assim, educação e saúde começaram a caminhar cada vez mais próximas. Nas escolas, passou a ser comum a existência de disciplinas relacionadas à questão de higiene e à prática física, como por exemplo, a Educação Física, que na época era conhecida por Ginástica.

Na Paraíba, o representante governamental Argemiro de Figueiredo, no momento do emergir da ditadura do Estado Novo, seguiu apoiando a nova Constituição brasileira, expressando palavras e gestos de estima e evidenciando que “precisavamos de uma ação educativa e forte para a formação de uma mentalidade verdadeiramente nacionalista, como base espiritual de uma pátria forte. É essa a Missão que vos cabe” (A UNIÃO, 13 nov. 1937).

Essas palavras fizeram parte do discurso de Figueiredo numa matéria jornalística que colocava a Constituição de 1937 como um advento do Estado moderno no Brasil e atribuía ao Lyceu Paraibano a *Missão* de construir em seu espaço uma Cultura Escolar dentro dos ditames pedagógicos desse novo momento pelo qual passava o país.

As datas comemorativas relacionadas à História Nacional passaram na Paraíba a serem momentos de enaltecimento ao governo e à pessoa de Getúlio Vargas. Vejamos:

Ahi está o exemplo de outras nações. Vistas como Mussolini salvou do chãos o seu grande povo; como Hitler reorganizou e restabeleceu a unidade da grande Pátria allemã; como Salazar soergueu do abysmo a gloriosa nação portugêsa. Porque não veríeis agora, quando o exigia imperiosamente a realidade brasileira, o Brasil liberto de todas as desordens- a desordem econômica e a financeira, a desordem social e a desordem politica-liberto por esse homem providencial predestinado que é o sr. Getúlio Vargas? Não faço a apologia de outros govêrnos constituídos em ressonância com os sentimentos e tradições de povos estrangeiros. – O que aplaudo e defendo em meu nome e no vosso, é o govêrno brasileiro. E o nosso govêrno, firmado pela Constituição de 10 de novembro; govêrno forte dentro de uma democracia racional (A UNIÃO, 21 nov. 1937).

As palavras acima foram pronunciadas por Argemiro de Figueiredo no Dia da Bandeira num discurso eloquente diante do *Altar da Pátria*<sup>63</sup>. A matéria no jornal se apresentava sobre a chamada que dizia “*Verdades proferidas de coração aberto*”.

---

Reformas Escolares promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública tinham início primeiramente no Rio de Janeiro, por ser na época a capital brasileira e de lá partia para o restante do país.

<sup>62</sup> Ver mais em: RODRIGUES, 2017.

<sup>63</sup> Monumento edificado na Praça João Pessoa, localizada na cidade de João Pessoa-PB.

Figueiredo expressava claramente seu apoio ao governo Vargas e o saudava, assim como também ao seu ideal nacionalista. Momentos cívicos como o Dia da Bandeira eram transformados em verdadeiras festas de homenagens e oportunidades de estreitar os laços com o governo federal.

Para que a nossa terra mantenha bem alto e bem vivo, o seu culto à bandeira da Patria, o governador Argemiro de Figueirêdo lavrou hontem um decreto da mais nobre significação cívica, considerando feriado estadual o dia de hoje, sob os justos considerandos de que “no actual momento em que se procuram estreitar ainda mais os laços da Federação Brasileira”, o culto à Bandeira Nacional é o maior estímulo ao sentimento de brasilidade (A UNIÃO, 19 nov. 1937).

A palavra *brasilidade* mencionada na matéria do jornal *A União*, remete à ideia de constituição de memória e identidade brasileira a partir da construção e inserção dos símbolos nacionais no cotidiano, assim como discute Capaleto (1998).

Pode ser pensado também como a busca da construção de um sentimento de pertencimento à pátria brasileira, sabendo que ocasiões como o Dia da Bandeira eram vistas como solenidades cívicas que assumiam um sentido “de viva fé nacionalista e forte sentimento de brasilidade” (A UNIÃO, 19 nov. 1937).

Os símbolos nacionais, alguns dos quais revestidos em patrimônio cultural, tinham um caráter identitário, memorialístico. Diante disso, o ministro Capanema também atuou na política de preservação do patrimônio cultural nacional, influenciando na construção do *Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN*<sup>64</sup>.

Entre os objetivos da construção do SPHAN estava a de construir, preservar e difundir uma memória nacionalista. Segundo Cláudia Engler Cury (2013), o SPHAN, que posteriormente se transformou no Decreto-Lei nº 25, inaugurou as políticas culturais no Brasil. As mesmas ensejavam, de acordo com a autora, engendrar identidades e memórias:

A concepção do papel do Estado com relação à cultura, na Era Vargas, esteve associada, entre outros elementos, à criação de instituições e ações de governo que possibilitaram *ambientes de expansão da cultura*. Referem-se aos princípios norteadores do projeto de *identidade nacional e brasilidade* que seria instaurado a partir de então a criação não só do SPHAN, em 1937,

---

<sup>64</sup> Órgão criado por meio de um Decreto presidencial assinado em 30 de novembro de 1937. O SPHAN ficou sob os cuidados do Ministério da Educação e Saúde, sendo Rodrigo Melo Franco de Andrade convidado pelo ministro Gustavo Capanema para dirigi-lo. O SPHAN ficou sob a direção de Andrade entre os anos de 1937 a 1969. A instituição tornou-se posteriormente Departamento, Instituto, Secretaria e retornou novamente ao título de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), denominação atual.

como também do Instituto Nacional do Livro, o Instituto Nacional de Cinema Educativo, o Serviço Nacional do Teatro, e o Serviço de Radiodifusão Educativa, além do apoio direto a projetos de caráter individual, como o de Portinari e o de Villa-Lobos (CURY, 2013, p. 60-61).

É perceptível a partir da fala de Cury (2013), que o projeto de construção da identidade nacional estava inteiramente conectado com a criação de órgãos de atuação cultural e educativa. Pode-se aferir também que esses órgãos amparados pelo governo federal atuavam ainda na construção de uma memória nacional que tinha no espaço escolar um meio profícuo de atuação.

Pela primeira vez num regime republicano o termo *patrimônio cultural* era apontado na Constituição:

Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional (BRASIL, 1937).

As Constituições de 1946 e 1967 apontaram apenas para a proteção do poder público no que se referem às obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico. De acordo com o Artigo 175 da Constituição de 1946, “as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotado de particular beleza ficam sob a proteção do poder público” (BRASIL, 1946).

Já o Artigo 172, parágrafo único da Constituição de 1967, trazia que: “ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens notáveis, bem como as jazidas arqueológicas” (BRASIL, 1967).

O termo *patrimônio cultural* voltou a ser mencionado novamente apenas na Constituição de 1988, ressaltando a necessidade de defesa, valorização, preservação e punição em caso de danos e ameaças aos mesmos. Ainda nessa Constituição, o patrimônio cultural é apontado como referência à identidade e memórias de diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

É interessante refletir sobre as variáveis que envolvem a questão do Patrimônio Cultural assim como também sobre as políticas culturais que transitaram no Brasil em momentos históricos específicos e que apresentavam relação direta com a construção da

memória e identidade brasileira. Refletir sobre essas questões é pensar o conceito de *identidade* dentro de uma ideia de mutabilidade, posto que em cada período da história brasileira marcado por novas configurações políticas, se buscou a (re)construção identitária. Sobre a fabricação de uma identidade nacional, Stuart Hall (2006) afirma:

Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural* (HALL, 2006, p. 48-49).

Aplicando o pensamento de Hall à questão da *brasilidade*, esta seria formada por um conjunto de elementos que representam a cultura nacional como o hino, a bandeira e feriados nacionais, como o Dia da Independência e da Proclamação da República. E o *ser* brasileiro, ou melhor, o significado de ser brasileiro, encontra sentidos nessa construção da *brasilidade*.

Os elementos de formação e representação da *brasilidade* transitam pelo que Eric Hobsbawm e Torence Ranges (2017) discute como sendo a *Invenção das Tradições*:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBBSAWM, RANGES, 2017, p. 08).

A construção da *brasilidade* se dá a partir da invenção de uma tradição nacional, que segue influenciando na formação de uma identidade brasileira. Uma identidade que de acordo com os interesses governamentais *varguistas*, deveria ser singular e apegada a um passado. Como bem evidenciou Hobsbawm e Ranges (2017), se trata de um passado historicamente apropriado a essa identidade nacional que se deseja fabricar.

Nessa perspectiva, “heróis” nacionais como os *bandeirantes*, e os mitos, como a *fábula das três raças*, se propagaram na construção da História e Geografia do Brasil.

A escola primária brasileira teve um papel fundamental na construção da identidade e do sentimento nacional. A difusão dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos assim como dos *mitos de origem* e dos heróis a serem reverenciados e imitados foram realizados através da escola (MÜLLER, 2006, p. 198).

A escola primária funcionava como um laboratório de fabricação da identidade nacional. Uma fabricação pensada a partir do véis da *identidade sociológica* discutida por Stuart Hall (2006). De acordo com o mesmo, é possível pensar o conceito de identidade a partir de três concepções: *Iluminista*<sup>65</sup>, *Sociológica*<sup>66</sup> e *Pós-moderna*<sup>67</sup>.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘partes de nós’, contribuir para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p. 12).

A *identidade sociológica* parte de um princípio de interação entre o que está no interior do sujeito e o que circula no exterior do espaço no qual esse sujeito se encontra. Sendo que esse exterior atua de forma a desejar ditar ao sujeito o que *ser* e o que *consumir*, ambições que se aplicam à lógica da modernidade, como foi discutido anteriormente.

A criança encontrava no espaço escolar planejado pelo *Ministério da Educação e Saúde Pública*, um espaço de introjeção de símbolos e ideologias que representavam a cultura nacional e operavam na construção da memória e identidade brasileira. Sendo assim, a *identidade sociológica* era a concepção de identidade desejada na trama apresentada pelo Ministério da Educação naquele momento.

O projeto de construção da identidade nacional idealizado durante o governo Vargas, problematizou a fabricação da identidade brasileira numa perspectiva singular e também seletiva:

Ao longo da Era Vargas, “o olhar” que *determinou* aquilo que deveria fazer parte da *memória nacional* e, portanto, constituir-se em *identidade nacional* celebrou o período colonial, a arte barroca, *nossa* origem e tradição luso-brasileira, o bandeirantismo e a bravura do povo paulista, em detrimento das diversas influências imigratórias e étnicas (CURY, 2013, p. 54).

---

<sup>65</sup> Identidade pautada no individualismo do *sujeito do iluminismo*, unificada e dotada pela razão que parte de seu interior, tendo início ao nascer e permanecendo essencialmente a mesma ao longo de toda a sua existência. A identidade é pensada aqui como algo que nasce já formada com o indivíduo.

<sup>66</sup> Na *identidade sociológica* o sujeito não é independente ou autossuficiente, apresentando a complexidade do mundo moderno no qual o seu interior é formado na relação com outras pessoas ou vivências, que trazem para ele valores, sentidos e visões de mundo.

<sup>67</sup> Esta concepção *pós-moderna* pensa a identidade como algo plural, subjetivo e passível de mudanças. A identidade aqui consiste numa figura geométrica aberta e contínua, apresentando relações com o lugar social e vivências de cada sujeito.

Cláudia Cury (2013) destaca claramente que a memória nacional durante a Era Vargas foi cuidadosamente selecionada a fim de se construir uma identidade brasileira homogênea e fruto dessa memória seletiva. Tudo aquilo que fugisse dessa seletividade, sejam povos ou culturas, foi colocado na seara do *folclore brasileiro*, como foi o caso dos indígenas. Quando não ficava restrito ao espaço folclórico, era colocado como uma cultura inferiorizada, como por exemplo, a cultura africana e afro-brasileira, que para ser “incorporada” na sociedade brasileira no pós-escravidão fora necessário adotar um posicionamento *assimilacionista*<sup>68</sup> como discutiu Florestan Fernandes (1965).

Diante da nova organização social pela qual passava o país nas primeiras décadas do século XX, “o estado varguista incorporou, por sua vez, a miscigenação e a negritude condenada pela geração de Alberto Torres, desde que se “comportassem” dentro das regras impostas pelo rigor do trabalho industrial, ordem e patriotismo” (CURY, 2013, p. 66). Uma assertiva que contradiz indiretamente o discurso de uma escola aberta para todos, uma vez que impõe condições para essa aceitação.

Na Chamada Era Vargas (1930-1945), a escola foi vista como um dos palcos principais de atuação do espetáculo da *brasilidade*, usando como elemento facilitador artifícios pertencentes ao universo da Cultura Escolar.

O projeto de construção identitária varguista encontrou pontos de confluência com o projeto *Modernista*<sup>69</sup>. Mário de Andrade, um dos ícones do Movimento Modernista no país, foi inclusive convidado por Gustavo Capanema em 1936, a desenvolver o anteprojeto que posteriormente deu origem ao SPHAN.

Durante a segunda fase do Modernismo no Brasil (1930-1945), existiu entre os intelectuais envolvidos no mesmo, uma preocupação com relação à construção de uma identidade essencialmente brasileira e livre da ação estrangeira. Esse fato comungou com as intenções varguistas de erguer a imagem de um país nacionalista.

Textos de teor nacionalista escritos por modernistas, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, entre outros nomes que também escreveram literaturas nesse sentido, a citar Olavo Bilac e Gonçalves Dias, são usualmente encontrados nos materiais didáticos utilizados no Ensino primário, e não só durante a Era Vargas (1930-1945), mas também nos anos subsequentes.

---

<sup>68</sup> Sugere a possibilidade de assimilação da cultura vista como dominante pela cultura vista com subalternizada.

<sup>69</sup> Foi um movimento cultural, artístico e literário da primeira metade do século XX, teve como marco inicial a *Semana da Arte Moderna*, em 1922. Entre as características do movimento está a ruptura com o tradicionalismo em sua primeira fase, conhecida por *fase heroica* (1922-1930). Seu segundo momento, a *fase de consolidação* (1930-1945), se caracterizou pelas temáticas nacionalistas e regionalistas. A última fase foi marcada pela diversidade da prosa e ficou conhecida como fase *Pós-modernista* (1945-1980).

Foi nessa conjuntura de ascensão de uma ditadura nacionalista, o Estado Novo, que o Grupo Escolar José Tavares, assim como outros mais, foram construídos e inaugurados pela Paraíba. Pensar esse momento pelo qual passava o país se faz importante para lançar reflexões sobre a Cultura Escolar que se propôs construir. Uma Cultura que no que concerne aos planos desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, podem apresentar disparidades em sua efetivação, o que será discutido posteriormente.

No próximo tópico a discussão se dará sob a luz da categoria de análise *Cultura Escolar* em diálogo com os objetivos traçados pelo Ministério da Educação com relação à construção de uma identidade brasileira e de uma nova imagem para o país, partindo do viés educacional.

## **2.2 - Introjetando Condutas e Arquetando Identidade: por um Projeto de Cultura Escolar**

Direcionar uma discussão pelas trilhas da *Cultura Escolar* é estabelecer diálogos com as relações culturais e políticas contemporâneas ao momento problematizado. É ter consciência que Cultura Escolar abrange todo um universo que vai além da cultura material, tratando-se também de um conjunto de normas, práticas e condutas a introjetar ou inculcar, como evidencia Dominique Julia (2001).

Cultura Escolar consiste numa categoria de análise aos estudos em História da Educação, que vem apresentado cada vez mais aproximações com a História na sua relação com a metodologia de pesquisa e levantamento documental.

Entre os nomes que realizaram estudos consideráveis nesse caminho, é possível mencionar André Chervel (1998), Jean Claude Forquin (1992), Dominique Julia (2001) e Antônio Viñao Frago (1995), estes apresentaram uma vertente de discussão sobre Cultura Escolar.

Interrogando-se pelas práticas cotidianas presentes no espaço escolar como elementos formadores da Cultura Escolar, Dominique Julia (2001) afirma serem essas práticas o ponto principal da investigação que ambiciona traçar reflexões no campo da História da Educação. As práticas para o autor se apresentam sob uma ação de introjeção de condutas.

Julia (2002) chama atenção para a obra de André Chervel como influência para suas análises, dando ênfase a um artigo publicado por Chervel (1990), no qual o autor discorda do pensamento de Yves Chevallard (1985) com relação à noção de transposição didática<sup>70</sup>.

Para Chervel, a escola é capaz de produzir um conhecimento próprio e específico que pode originar-se da instituição escolar. O autor realizou estudos sobre a ortografia e a gramática francesa a fim de atestar que as dificuldades referentes ao ensino e aprendizagem gramatical levaram ao surgimento de alternativas, medidas e soluções no interior da própria escola, pensadas por sujeitos que faziam parte daquele meio.

O autor enseja evidenciar que a instituição escolar não consiste exatamente ou estritamente num meio propício à reprodução e passividade, tratando-se de um espaço de criação humana que tem na Cultura Escolar a tônica de sua ação.

Diferentemente de Chervel, que pensa a Cultura Escolar como algo original e tinha seus interesses mais voltados para a questão da construção dos saberes escolares, Dominique Julia (2001) percebe a Cultura Escolar como um conjunto de práticas introjetadas no sujeito escolar.

Jean Claude Forquin (1992), por sua vez, adjetiva a Cultura Escolar como partindo de um caráter seletivo em decorrência de fatores sociais, políticos e ideológicos. Forquin discute a existência na instituição escolar de uma interação entre a *atuação institucional*, advinda do currículo oficial, a *atuação docente*, o currículo colocado em ação pelo professor e a *atuação discente*, o currículo que é aprendido pelo alunado.

Forquin, assim como Chervel, pensa a Cultura Escolar como fruto de uma atividade criadora e original, afirmando ser essa Cultura “verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*” (FORQUIN, 1992, p. 35).

Já Antonio Viñao Frago (2000) aponta que Cultura Escolar abarca tudo o que se passa no interior da escolar e não consiste numa perspectiva neutra. Diferentemente de Julia (2001), que divide a Cultura Escolar em duas vertentes, Primária e Secundária, Viñao Frago afirma ser a Cultura Escolar algo comum a todas as fases do ensino. O autor conceitua Cultura Escolar da seguinte forma:

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teoria, ideais, principio, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y

---

<sup>70</sup> De acordo com Yves Chevallard (1985), transposição didática consiste em adaptar um conhecimento científico produzido no espaço acadêmico em um conhecimento escolar que possa ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno do ensino básico.

pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego nu puestas em entredicho y que proporcionen estrategias para integrarse em dichas institucionais, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo e el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, asi como para hacer frene a las exigências y limitaciones que dichas tareas implican a conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistência em el tempo, su institucionalización y uma relativa autonomia que le permite generar produtos específicos – por exemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 02-03).

Como é possível perceber, para Viñao Frago (2000), a Cultura Escolar é um conjunto de teorias, ideais e normas numa perspectiva geral, mas que ao entrar em contato com um espaço escolar específico, interage de forma a desenvolver estratégias prontas a auxiliar o desenvolvimento escolar de cada instituição de forma singular. Ou seja, em cada espaço, a Cultura Escolar apresenta traços comuns a todos os demais espaços escolares, mas também leva à criação de elementos próprios de cada espaço, o que permite a fabricação de produtos específicos, ou ainda, a ressignificação a partir da ideia de uma adaptação àquele meio em particular.

A discussão feita por Viñao Frago leva a se pensar a Cultura Escolar como algo que consiste de certa forma num caminho para a construção de uma cultura independente pois em cada espaço escolar existem pontos comuns a todos os demais, como também existem pontos singulares. Isso é possível de acontecer pelo fato de que no espaço escolar circula uma multidão de identidades, culturas e subjetividades, sendo necessária a elaboração de mais de uma prática, forma de fazer ou de transmitir conhecimento, que gere eficácia naquele meio.

Refletindo sobre os posicionamentos dos autores apresentados aqui, é possível dialogar sobre a relação dessas reflexões com o contexto de *existência*<sup>71</sup> do Grupo Escolar José Tavares. Em 1937, ano no qual o Grupo estava sendo inaugurando, reverberava os planos e medidas pensados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Os mesmos ensejavam a construção de uma nova identidade para o Brasil, pautada na noção de *brasilidade*. Nessa intenção, o espaço escolar passou a ser palco de atuação dos objetivos traçados pelo Ministério da Educação em prol da construção dessa identidade nacional.

---

<sup>71</sup> O sentido de existência do Grupo Escolar consiste nessa dissertação para além de uma existência arquitetônica, transcendendo para uma existência a partir dos sujeitos que circulam no espaço escolar. Entendemos que o que de fato doa sentidos do existir a um lugar são as práticas realizadas nesse mesmo lugar pelos sujeitos que ali estão.

Dentro dessa atuação, a Cultura Escolar consistia num meio pelo qual a *brasilidade* seria introjetada de tal forma que impregnaria o sujeito em sua íntima existência, arquitetando a sua identidade e construindo uma conduta genuinamente brasileira.

A introjeção de conduta a serviço da construção de uma identidade nacional aliada à Cultura Escolar pode ser pensada a partir da discussão promovida por Dominique Julia (2001), na qual o mesmo problematiza a Cultura Escolar como práticas que viabilizam a introjeção de comportamentos e normas.

Essa introjeção era assistida pelo governo federal que agia em parceria com os governos estaduais. Na Paraíba, no momento da emergência do Grupo Escolar José Tavares, o poder governamental estava nas mãos de Argemiro de Figueiredo. O mesmo idealizou uma Cultura Escolar que convergia para a *arquitetação* e difusão do poder político. Sua imagem deveria estar presente, ainda que em símbolos.

O retrato do governador Argemiro de Figueirêdo foi apposto ante-hontem no salão principal do Grupo Escolar “José Tavares”, de Queimadas, no município de Campina Grande. Essa homenagem ao chefe do executivo parahybano teve uma significação especial, revestindo-se do maior brilhantismo (A UNIÃO, 03 mar. 1937).

Como é possível aferir através da notícia acima publicada no jornal *A União*, a representação do governador estava presente nas obras públicas edificadas em seu governo.

O retrato de Argemiro foi posto no José Tavares pouco mais de um mês de sua inauguração. Durante esse ato ocorreu no Grupo Escolar toda uma celebração acompanhada pelo prefeito de Campina Grande na época, Vergniaud Borborema Wanderley (1935-1938), a diretora do Grupo, Maria Dulce Barbosa, e o inspetor regional de Ensino. Em Campina Grande, a notícia foi divulgada da seguinte forma:

Campina Grande, 2 – Realizou-se hontem no Grupo Escolar “José Tavares”, em Queimadas num ambiente da maior cordialidade, a apposição do retrato do governador Argemiro de Figueirêdo, que se fez representar pelo sr. Prefeito municipal. Esteve presente á solenidade o inspetor regional do Ensino, além dos representantes da imprensa e figuras da maior projecção politica e commercial desta cidade. A distincta professora Dulce Barbosa organizou um variado programma, constando do mesmo um grande desfile de 160 alumnos. Por ocasião da apposição do retrato do Chefe do Executivo parahybano, cuja solenidade teve lugar no salão de honra do Grupo Escolar, falaram o professor Almeida Barrêto, a senhorita Dulce Barbosa, o sr. Lopes Andrade e o professor José Bento. Em agradecimento, falou o representante do governador Argemiro de Figueirêdo que exaltou a obra de assistência escolar realizada na actual administração. Em seguida foi inaugurada a

exposição de trabalhos, sendo servida aos presentes uma taça de “champagne” (A UNIÃO, 03 mar. 1937).

O ato de pôr o retrato do governador no Grupo Escolar além de ser um ato de homenagem ao governante, também consistia em levar para aquele espaço um símbolo de poder *Argemirista*. Os olhos e as mãos do governante almejavam estar metaforicamente representados em todo o Estado. A representação traz em seu fazer a função, segundo Ankersmit (2012), de tornar presente algo fisicamente ausente. A cerimônia de aposição do poder de Figueiredo era realizada nos espaços escolares com grande esplendor. Vejamos a fotografia 13:

**Fotografia 13:** Interior do Pátio do Grupo Escolar Epitácio Pessoa, fotografia publicada no jornal *A União*, 10 set. 1937.



**Fonte:** Arquivo do Espaço Cultural José Lins do Rego, João Pessoa-PB.

Essa fotografia foi feita no Grupo Escolar Epitácio Pessoa, localizado em João Pessoa-PB, no momento em que estava sendo posto o retrato do governador Argemiro no referente Grupo Escolar, em setembro de 1937. Na legenda da foto<sup>72</sup> publicada no jornal *A União*, foi

<sup>72</sup> “NO GRUPO ESCOLAR EPITACIO PESSÔA – Ao alto, quando era inaugurado o retrato do governador Argemiro de Figueirêdo, vendo-se sua excia. Ladeado de professores e auxiliares do Govêrno. No segundo plano filas de alumnos no pateo interno do moderno estabelecimento de ensino desta capital” (A UNIÃO, 10 set. 1937).

dada ênfase a esse momento como uma solenidade acompanhada por professores, funcionários e alunos.

É possível perceber que a fotografia se apresenta em três planos. Do lado direito se encontra uma fileira de professores e funcionários do governo, do lado esquerdo temos os alunos da instituição, o que deixa o plano central para o retrato do governador, dando-lhe maior destaque.

Estar no centro da arquitetura escolar constrói em torno da representação da figura do governante uma simbologia de respeito, e ao mesmo tempo o atribui um caráter de estar constantemente presente naquele espaço. Tudo isso comunga com a ideia de uma *arquitetação* do poder governamental. Um poder, portanto, figurativamente onipresente.

Ainda na legenda da fotografia 13, a palavra *moderno* é mencionada para se referir ao estabelecimento de ensino. O que é interessante pensar no sentido de que as obras construídas e inauguradas por Figueiredo se apresentaram frequentemente nos meios de comunicação atreladas às palavras que remetem à ideia de inovação.

Entretanto, o Grupo Escolar Epitácio Pessoa já havia sido inaugurado no ano de 1918 pelo Decreto nº 879, de 10 de janeiro de 1918. Contudo, a legenda colocada na fotografia que foi publicada no jornal dava a entender que esse Grupo estava sendo inaugurado naquele momento em que havia sido posto o retrato do governador, em setembro de 1937, quando na verdade se tratava apenas de uma reforma que havia sido realizada no governo de Figueiredo.

**Grupo Escolar “Epitácio Pessoa”**, nesta capital – Reforma e ampliação que equivaleram virtualmente à construção de um novo e amplo edifício, com modernas instalações para Jardim da Infância, auditório e cinema educativo. O antigo prédio, que dispunha apenas de uma área coberta de 406 metros quadrados, possui hoje 1.121 metros quadrados, tendo além das instalações mencionadas, 7 salas de aula, sala para a diretoria e professores, biblioteca, gabinete dentário, amplas seções sanitárias (inclusive banheiros, lavabos e bebedouros) e dependências para almoxarifado, depósito e cantina (PARAHYBA DO NORTE, 1937, p. 83).

O Grupo Escolar Epitácio Pessoa era um dos maiores grupos da Paraíba e após a reforma empreendida no governo de Figueiredo, era como se a existência desse Grupo Escolar passasse a ser reavivada a partir do momento em que a representação do governador, configurada na reforma realizada e na aposição de seu retrato, colocado no plano central do pátio interno do espaço escolar, tivesse doado nova vida ao Grupo sob a luz da chamada modernidade. A presença simbólica do governador é entendida aqui como uma emanção de existência moderna que veio levar ao espaço escolar a luz do progresso.

Ter a imagem de Figueiredo posta no plano arquitetônico central do Grupo Escolar era levar para aquele espaço e para sua Cultura Escolar a representação do mesmo. Com relação ao conceito de *representação*, Roger Chartier (2009) traz que:

As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, *produzem* as brechas que rompem as sociedades e as incorporam nos indivíduos. Conduzir a história da cultura escrita dando-lhe como pedra fundamental a história das representações é, pois, vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, como as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos (CHARTIER, 2009, p. 51-52).

De acordo com o autor, a energia que existe na ação da representação de algo ou de alguém doa veracidade ao que emana dessa representação. No caso do Governador Figueiredo, a energia de sua representação no espaço escolar assim como também nos meios de comunicação, o conferia *poder*.

Pensando o conceito de *poder* como algo que não se possui naturalmente, sendo necessário traçar teias de relações e representações para construir e exercer a figura de *poder*, Figueiredo usava de artifícios políticos na intenção de se promover. Entre esses artifícios, estava o de vivificar sua imagem no espaço escolar de forma tão profícua que a mesma se confundisse com a Cultura Escolar presente naquele meio.

É interessante refletir sobre as aspirações políticas de Figueiredo com relação à Cultura Escolar, dentro da perspectiva discutida por Vinão Frago (2000), de que Cultura Escolar consiste num universo de teorias e normas que se aplicam num sentido geral em todos os espaços escolares, mas que também apresenta suas singularidades em cada espaço específico.

Embora Vargas tenha imposto o fim de uma divisão identitária em estados no auge da ditadura do Estado Novo, em nome de uma única identidade, brasileira<sup>73</sup>, ainda assim é possível perceber que na Cultura Escolar atuante nos Grupos paraibanos existiam características que levavam a uma identidade de Estado, para além de uma identidade nacional.

De acordo com Vinão Frago (2000), fenômenos como esse estão relacionados ao fato de que cada espaço escolar forma uma cultura independente. A Cultura Escolar circulante

---

<sup>73</sup> O que ficou explícito a partir da cerimônia da queima das bandeiras dos estados brasileiros em 27 de novembro de 1937.

num Grupo não será restritamente a mesma a circular em outro, pois existem particularidades de um espaço para o outro que influenciam diretamente na Cultura atuante em cada um.

A Cultura Escolar também não pode ser pensada numa direção única, por comungar com os apontamentos de Forquin (1992), de que no espaço escolar interagem três concepções de atuação: a *institucional*, a *docente* e a *discente*. Existem entre essas três ações uma disparidade que pode ser percebida na fala do narrador Aluizio Araújo:

E as matérias, Geografia, Geometria, História do Brasil; e assim por aí (...). Pois é, eu tinha muito abuso era de História do Brasil. (...) Tinha História do Brasil, todinha, decorar aquelas lições todinha. Fazia cópia, ditado, a professora corrigia, quando as palavras erradas ela botava a gente pra corrigir, e assim (*breve silêncio*) ... Aí no final do ano tinha os exames, né?! Pois é, e fazia o exame e assim quem tirava nota baixinha demais não passava, ficava na mesma classe (Aluizio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

Ao falar sobre os componentes curriculares vigentes na época, Seu Aluizio Araújo não esconde em palavras nem em gestos o incômodo que lhe causava o componente *História do Brasil*. O mesmo justifica esse incômodo pela intensidade de conteúdo que era ministrado e as longas lições que deviam ser decoradas.

A fala de Seu Aluizio revela o que Forquin (1992) discute com relação à atuação *institucional*, *docente* e *discente*. Percebe-se que existia um currículo com pontos expressivos de preocupação em construir um conhecimento nacionalista. Essa preocupação ganhava corporeidade nas mãos das professoras que aplicavam à mesma a sua metodologia de ensino, que como evidencia a fala de Seu Aluizio, trazia muito do ato do decorar. O professor fazia uso do currículo institucional aliado à sua prática docente.

A gente tinha que estudar pra ir dá a lição à professora, tinha as cadeiras, a gente quando ia dá aquela lição a gente se levantava e dava, começava, principalmente História do Brasil, a gente se levantava e começava. Aí depois a professora parava, mandava outro aluno continuar a lição. Geografia a gente ia pro mapa, tinha o mapa do Brasil, pois é. A Paraíba a gente ia estudar todo aquele e rio, lagoa, essas coisas (Aluizio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

Além da ação institucional e docente, Seu Aluizio deixa transparecer a partir de sua fala que a ação discente também estava presente, quando ele declara o *abuso que sentia de História do Brasil*.

Entende-se que no Grupo Escolar José Tavares em seus primeiros anos de atuação existia uma Cultura Escolar que apresentava o diálogo entre o *currículo institucional*, o *currículo real* e o *currículo aprendido*. Desse diálogo curricular, se constrói de acordo com Forquin (1992), hábitos originais, levando a uma Cultura Escolar própria àquele espaço em particular.

É sabido que havia uma preocupação com a uniformização num sentido geral pois o presidente Vargas atribuiu aos poderes estaduais e municipais a tarefa de contribuir financeiramente e uniformizar a Cultura Escolar em todo país. Vejamos a matéria publicada no jornal *A União*:

O desdobramento dos cuidados referentes ao ensino primário não tem sido menor sob constante atenção do presidente da República. É bem recente a reorganização do ensino fundamental em todo o território da União, que, para isso, celebrou convênios com os Estados. Através desses convênios, que equivale ao desdobramento da letra constitucional referente à obrigatoriedade da inclusão nos orçamentos estaduais e municipais de quotas para a manutenção de escolas primárias, o governo. Assim, processa a uniformização do ensino em todo o país. Facilita-se, dessa maneira, o estabelecimento de condições para uma tarefa essencialmente nacionalizadora. Graças aos cuidados e atenções do senhor Getúlio Vargas (A UNIÃO, 13 abr. 1944).

A uniformização escolar primária garantiria supostamente o estabelecimento de um ensino pautado nos ideais nacionalistas. Essa uniformização se estendia a todos os aspectos escolares. Vejamos na fotografia 14 uma das turmas do Grupo Escolar José Tavares:

**Fotografia 14:** Alunos do Grupo José Tavares nos fundos da escola (1947).



**Fonte:** Blog Tataguacú - Disponível em: <<http://tataguassu.blogspot.com.br/p/blog-tataguacu.html>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

A fotografia 14 apresenta a proposta de uma imagem que objetiva mostrar o padrão de organização existente no espaço escolar. Os alunos aparecem todos uniformizados colocados num plano de arrumação no qual os meninos, que estão em minoria, são colocados no plano frontal, dando visibilidade à formação de uma fileira de meninas com a professora em destaque no meio dessa fileira, acompanhada de uma criança um pouco menor à sua frente.

É concebível perceber alguns pontos na fotografia que destoam do seu possível objetivo, pois de forma sutil, alguns alunos e alunas quebram com a ideia de uma pose estática, dando à sua imagem na fotografia toques pessoais e de identidade.

Percebe-se que a segunda moça da esquerda para a direita apresenta certa intimidade com o fotografar, sem timidez coloca a mão na cintura e empodera sua face, encarando aquele que a fotografa.

Mais tímidas, as demais meninas expõem poses um tanto comedidas, com exceção da terceira aluna da direita para a esquerda, que não muito preocupada com a tensão do fotografar, se mostra numa postura tranquila e até um tanto questionadora.

Nas mãos da sétima aluna da direita para a esquerda, é possível avistar algo que ela expõe para ser fotografado. Talvez tenha a ver com algum prêmio recebido pela turma, a julgar pelo fato da pose atenta da professora diante do que a aluna expõe. É possível chegar a essa conclusão também pelo fato de que naquele momento em que o registro fotográfico foi

feito, a fotografia ainda não havia se popularizado por completo, e sendo assim, só eram feitas fotografias nas escolas em momentos de solenidade ou de grande relevância.

Talvez tenha sido algum prêmio relacionado à Educação Física pois nas mãos do segundo garoto da esquerda para a direita se encontra uma bola de futebol. É importante lembrar também que naquela época a prática da Educação Física nas escolas era uma das exigências curriculares.

A fotografia foi feita nos fundos da escola, local no qual possivelmente eram realizadas as aulas de Educação Física, mais uma observação que nos leva a deduzir que se tratasse de um momento relacionado à prática física.

**Fotografia 15:** Alunos do Grupo Escolar José Tavares em frente à escola no final dos anos 1930.



**Fonte:** Blog Tataguá - Disponível em: <<http://tataguassu.blogspot.com.br/p/blog-tataguacu.html>>. Acesso em 06 ago. 2017.

A fotografia 15 apresenta o registro de um grupo de seis alunos em frente ao Grupo Escolar José Tavares no final dos anos de 1930. Nessa fotografia se encontra o narrador Aluizio Araújo, a primeira criança da esquerda para a direita. Com relação à essa lembrança, o narrador diz:

Oxe, mas minha Nossa Senhora! Aqui é Zé Francisco, Durval, Hermes, Valter, Anastácio e minha pessoa aqui. (...) Ah... traz muitas lembranças demais... Todos eles, todos eles que estão aqui acho que já... Nunca mais eu

vi. Principalmente Hermes, já morreu. Durval já morreu. Esse daqui nunca mais eu vi, eles saíram, ele saiu de Queimadas pra estudar noutro canto e de tudo que tá aqui parece que só tem vivo eu mesmo, sei não (Aluizio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

Seu Aluizio aparenta lembrar claramente e com carinho de cada um de seus colegas presentes na fotografia. Ao falar sobre eles, não se deteve a explicar o momento no qual se passou a foto, mas sim a esboçar a saudade que sentia de cada um, buscando palavras para não ter que pronunciar a figura da morte.

Nessa fotografia, a terceira criança da esquerda para a direita aparece sem um dos sapatos, com a cabeça baixa e uma expressão que deixa a desejar no sentido de que não se sabe ao certo se sua expressão parte de um desolamento real ou de uma ironia diante da situação. Analisando a imagem, é perceptível que os meninos, com exceção do que está sem o sapato, se mostram com expressões sorridentes, e alguns direcionam o seu olhar para a criança que aparece no plano central da fotografia. É possível aferir que exista uma relação entre o motivo do aluno estar sem o sapato e a expressão risonha dos demais alunos.

Existem especulações<sup>74</sup> que apontam para este fato como uma medida punitiva que era aplicada nas escolas. Na entrevista com Seu Aluizio o questionei a esse respeito, porém, o mesmo não respondeu de forma direta.

A situação exposta na fotografia é interessante também para pensarmos sobre os conflitos existentes no espaço escolar. A Escola é também uma arena de conflitos e tensões, pois trata-se de um espaço no qual se constrói relações humanas que nem sempre se dão de forma harmoniosa. A imagem da criança sem o sapato inquieta por não sabermos exatamente o motivo, na mesma proporção que também comove.

A fotografia 15, assim como a 14, consiste em registros do cotidiano escolar do Grupo José Tavares, que por sua vez, assevera o pensamento de que a imposição de uma uniformização escolar nem sempre se aplicava de forma restrita, tendo em vista que em momentos como na fotografia 14, os discentes deixam transparecer marcas de sua personalidade, o que confere ao espaço escolar toda a originalidade presente na criação humana no trânsito da Cultura Escolar, assim como discute Chervel (1990).

No registro fotográfico 15, ainda é possível ir mais além, pois acreditando que o aluno sem o sapato estaria sob castigo, os demais não expressam facialmente preocupação com uma possível ameaça de também serem tocados por esse castigo. Ou se trataria talvez de uma “brincadeira” entre as crianças presentes na fotografia?

---

<sup>74</sup> Alguns relatos não oficiais postados em blogs amadores que circulam sobre a cidade de Queimadas-PB.

São análises e questionamentos que engrandecem ainda mais o pesquisar pois a fonte fotográfica reside na margem do que ainda pode ser escrito. Tal como uma poesia, pode contar além do que aconteceu, chegando à sensibilidade do que poderia ter acontecido. É exatamente na margem do que poderia ter sido que a fotografia encontra seu ponto de confluência com a memória e a oralidade. Por vezes, as narrativas da memória apresentam incertezas que transitam pelo universo do que foi e do que poderia ser.

Segundo Ecléa Bosi (2003), “os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade. Narrativas seguras e unilineares correm sempre o perigo de deslizar para o estereótipo” (BOSI, 2003, p. 64). A autora ainda afirma que “não temos, pois, o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade. Ele, como todos nós, conta a *sua* verdade” (BOSI, 2003, p. 65).

Ao ser questionado sobre o fato de um dos alunos da fotografia 15 estar sem os sapatos, o narrador Aluizio Araújo apresenta uma memória de silêncio, não se preocupando em responder o questionamento. O que ele recorda a partir da fotografia são apenas as lembranças de companheirismo que estão marcadas no registro fotográfico, mas que transcendem e provocam em nosso narrador o medo do esquecimento, o que fica evidente quando o mesmo pede para ficar com a cópia da fotografia, apesar da original já o pertencer.

**Fotografia 16:** Narrador Aluizio Araújo durante o momento da entrevista, apreciando o registro fotográfico no qual se encontra juntamente com seus colegas no ano de 1937.



**Fonte:** Acervo da autora. 08 set. 2017.

A memória relacionada ao fato que levou o aluno a estar sem o sapato não teve espaço na reconstrução memorialística realizada por Seu Aluízio, o que é entendível, sabendo que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas, refazer, reconstruir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55). Seu Aluízio priorizou em sua fala sobre o passado existente na fotografia 15, as sensações e emoções que estava sentindo no presente.

No próximo tópico proponho uma reflexão sobre a *paraibanidade*, pois apesar dos Grupos Escolares construídos durante a chamada *Era Vargas* (1930-1945) terem sido pensados dentro dos parâmetros nacionalistas idealizados pelo *MESP*, acreditamos que no tocante aos Grupos que se constituíram no espaço paraibano, esses parâmetros nacionalistas coexistiram com os propostos pelo governo estadual. Venho pensar como a *paraibanidade* dialogava com a *brasilidade* no que concerne ao espaço escolar.

### **2.3 - Construir a *brasilidade* e viver a *paraibanidade***

Em 1838 foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto *Histórico e Geográfico Brasileiro* – *IHGB*, que por sua vez ensejava construir uma história para a pátria brasileira. A partir da ação do IHGB, o Brasil deixaria de ser um país “sem” história. É importante destacar que a história feita por este Instituto tinha a função de atuar na construção memorialista e identitária da nação, para tanto, acreditava que essa história só poderia e deveria ser escrita a partir dos sujeitos e documentos oficiais do estado.

A história pensada pelo IHGB se assemelhava a uma história feita a partir dos parâmetros positivistas<sup>75</sup>, e juntamente com outras instituições como o Colégio Pedro II<sup>76</sup>, Arquivo Público e a Academia Imperial de Belas Artes<sup>77</sup>, foi responsável por construir a memória de um país “independente”, forte e promissor. O IHGB também se encarregou de criar um calendário cívico e uma política de incentivo para a fundação de Institutos Históricos

---

<sup>75</sup> O positivismo consiste numa corrente filosófica que surgiu no começo do século XIX na França, tendo como um de seus principais nomes o filósofo e sociólogo Augusto Comte. O positivismo propõe pressupostos à pesquisa historiográfica que dialogam com a perspectiva da Escola Metódica no sentido de buscar a neutralidade/imparcialidade diante da pesquisa científica e a adoção apenas de fontes escritas e oficiais, acreditando serem esses pressupostos o caminho para se chegar a uma verdade positiva dos fatos.

<sup>76</sup> O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição de ensino público, localizado no Rio de Janeiro. O terceiro mais antigo colégio em atividade no país, o seu nome é uma homenagem ao Imperador D. Pedro II.

<sup>77</sup> A *Academia Imperial de Belas Artes* (AIBA) foi fundada por D. João VI no Rio de Janeiro para funcionar como uma escola superior de arte. Assumiu papel de destaque nos rumos da arte nacional durante a segunda metade do século XIX, se tornando um dos principais centros do programa cultural nacionalista durante o império de D. Pedro II. Com advento da República, a AIBA passou a se chamar *Escola Nacional de Belas Artes*, perdendo sua autonomia em 1931 e sendo anexada à Universidade do Rio de Janeiro. Atualmente constitui uma das unidades de ensino da UFRJ, a *Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro*.

e Geográficos locais na tentativa de que os mesmos contribuíssem na construção da história do país.

Apesar de na segunda metade do século XIX já se falar na necessidade de se criar os Institutos Históricos e Geográficos locais, na Paraíba essa necessidade só se concretizou em 12 de outubro de 1905 com a criação do *Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba – IHGP*. As intenções dos fundadores<sup>78</sup> do Instituto paraibano se davam sob a ambição de construir uma história para a Paraíba, que julgavam ser um estado “sem” história ou apenas com uma história escrita pelas lentes pernambucanas<sup>79</sup>. A partir da criação do IHGP a Paraíba ganhava uma história escrita pelos paraibanos e que objetivava demonstrar a grandeza do estado.

A tarefa primordial do IHGP foi de organizar, catalogar e mapear as fontes existentes e que poderiam dar subsídio para a escrita da história da Paraíba e glorificação de seu passado. Uma tarefa que não foi fácil pois de acordo com Margarida Maria Dias (1996), “a necessidade de ‘ser bem conhecida’ deixava claro que o processo histórico paraibano ainda não era do domínio nem dos paraibanos de uma forma geral, nem dos intelectuais que viam a necessidade de conhecê-la” (DIAS, 1996, p. 37).

O desconhecimento da história da Paraíba e a falta de informações conferiu um desafio à tarefa do IHGP em seus primeiros anos de funcionamento, muitas dificuldades, que também provinham das oscilações da política oligárquica da primeira República.

Em 1909, o IHGP começou a publicação de sua revista que seguiu até o ano de 1993, tendo apenas 25 volumes publicados. O número consideravelmente baixo de publicações da Revista com relação ao período pode ser justificado segundo Dias (1996) pelas dificuldades econômicas pelas quais passavam a entidade e ainda a questão das gestões governamentais que nem sempre autorizavam a publicação pela gráfica do estado.

Nas previsões dos Estatutos do IHGP, a Revista deveria servir para reproduzir os documentos, os retratos de homens ilustres, de monumentos, paisagens e publicar as memórias, conferências e outros estudos. A apresentação da Revista número 01 deixava claro que, indo além da concretização dos objetivos do Instituto Histórico, esse periódico carregava também toda a concepção do que era história, para que servia, como ela deveria ser analisada (DIAS, 1996, p. 46).

<sup>78</sup> O IHGP nasceu de uma comissão formada para organizar as comemorações do dia 07 de setembro de 1905. Dessa comissão foi formada uma subcomissão para desenvolver o projeto de Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba.

<sup>79</sup> O IHGP tinha a preocupação de produzir uma história desmembrada da de Pernambuco na tentativa de criar uma identidade para a Paraíba e estabelecer uma relação de igualdade com Pernambuco. Já que historicamente a Paraíba apresentava uma condição de subordinação econômica que teve início com a ocupação do território, visto que a Paraíba perdeu muitas possibilidades de desenvolvimento comercial devido estar geograficamente em posição desfavorável de comunicação com o sertão se comparado com a posição geográfica do Pernambuco.

A fala de Dias é bastante contundente para pensarmos o objetivo do IHGP que transcendia ao desejo de construir uma história para a Paraíba, ensejando traçar os parâmetros do que é a história e como deve ser analisada. Apesar do Instituto paraibano não definir com exatidão uma linha teórico-metodológica, é possível aferir que as pesquisas realizadas se aproximavam da concepção positivista da história, no que tange, por exemplo, ao tratamento das fontes e aos documentos utilizados.

O Instituto paraibano também trazia envolto em seus diálogos o interesse de fazer nascer o sentimento de pertencimento, idolatria e identidade paraibana, a *paraibanidade*. Segundo Dias (1996), “essa paraibanidade pode ser definida como a identidade paraibana, criada pelo IHGP para conceituar uma personalidade específica, circunscrita pelo espaço tido como paraibano e formado por algumas características e valores” (DIAS, 1996, p. 50). Entre esses valores ganhava destaque a questão da origem paraibana advinda supostamente da bravura e capacidade de comunicação do administrador colonial João Tavares<sup>80</sup> para com os Tabajaras<sup>81</sup>. Esse fato atribuía à Paraíba o diferencial de ter hipoteticamente nascido de um “acordo de paz” firmado com os indígenas.

A versão expressa pelo IHGP com relação à origem da Paraíba excluía a luta e presença dos Potiguaras<sup>82</sup> no território paraibano. O que atesta a questão da história pensada pelo Instituto paraibano ser uma escrita que marginalizava as minorias e dava ênfase a personagens oficiais.

De acordo com Margarida Dias (1996), ainda que na Paraíba não tivesse havido nenhum resquício republicano, o IHGP se encarregou de construir a imagem de um Estado republicano por excelência, pois apesar:

De não ter havido nenhum Partido Republicano na Paraíba, nem a existência de clubes republicanos, nem tampouco um jornal que reivindicasse para si o estatuto de órgão de defesa de ideias republicanas, os historiadores do IHGP tratam o 15 de novembro como a culminância da vocação republicana da Paraíba (DIAS, 1996, p. 62).

---

<sup>80</sup> João Tavares foi um administrador colonial a serviço da coroa portuguesa. Foi o segundo governador da Capitania Real da Paraíba, sendo sucedido por Frutuoso Barbosa.

<sup>81</sup> Os Tabajaras foram povos indígenas que habitaram no litoral do Brasil no espaço entre a foz do Rio Paraíba e a Ilha de Itamaracá.

<sup>82</sup> Os Potiguaras foram grupos indígenas brasileiros que no século XVI residiam em dois trechos do litoral do Brasil. Na Paraíba se encontravam nas proximidades onde hoje se localiza João Pessoa. Foi um dos grupos indígenas que resistiu por mais tempo aos invasores portugueses, realizando alianças com os ingleses e franceses.

O intuito era edificar a imagem de um Estado nacionalista e que teve participação no processo de formação do país como República. Essa edificação se dava envolvida pela construção do sentimento de *paraibanidade* pois o IHGP se encarregava de associar a esse processo de formação da República nomes paraibanos.

A necessidade de defesa da República ainda em 1905, quando da fundação do IHGP é bastante clara, para isso valem todos os recursos possíveis no sentido de reconstituir os heróis que vinham desde André Vital de Negreiros, passavam por Peregrino de Carvalho, Maciel Pinheiro, Aristides Lobos e pelos fatos dos quais foram personagens, formando esse logo caminho histórico, para o qual o IHGP, a Paraíba caminhou sozinha (DIAS, 1996, p. 60-61).

É importante ressaltar ainda a partir de Dias (1996), que as narrativas da história da Paraíba feitas pelo IHGP partiam de um lugar social e foi a partir desse lugar que se construiu um passado para o estado paraibano. Os fundadores do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba tinham como atividade cargos públicos ou burocráticos e atuação de destaque na imprensa local. Buscavam a todo o momento ressaltar a suposta participação da Paraíba nos caminhos que levaram à Proclamação da República, tecendo as características de uma identidade paraibana que seria marcada por um caráter pacífico associado à bravura e à intrepidez. Segundo Pinheiro (1997):

Para que fosse construída a identidade do Homem e da Cultura paraibana (paraibanidade) era necessário, acima de tudo, resgatar os seus heróis, as datas e fatos que marcaram a sua história, além das especificidades culturais (musicais, folclórica, etc.), os **grandes educadores** e os feitos do povo paraibano (PINHEIRO, 1997, p. 210).

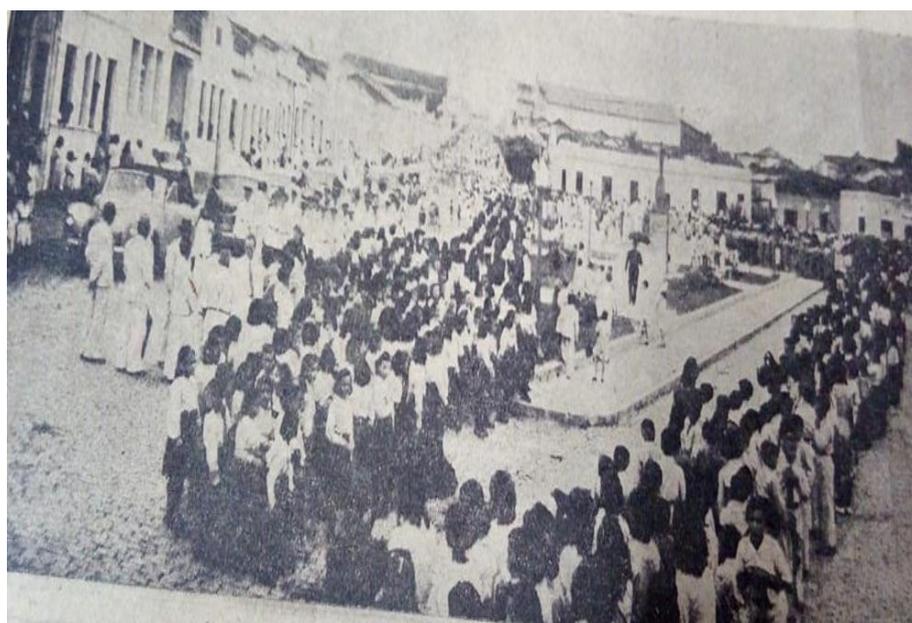
A colocação do autor traz para nossa discussão o papel da escola e da figura dos grandes educadores na construção dessa *paraibanidade* tendo em vista que é no espaço escolar que boa parte desse resgate e representatividade da cultura local e nacional é feita.

De acordo com a professora Maria do Carmo Brito, a partir de relatos que a mesma obteve de Maria Dulce Barbosa, no Grupo Escolar José Tavares “as festas e formaturas, visitas às cidades históricas da Paraíba e conhecimento dos ‘vultos’ paraibanos, esses eram pontos obrigatórios no calendário escolar” (BRITO, 2015, apud RODRIGUES, 2017, p. 50-51). As informações apontadas pela professora são importantes para pensarmos a Cultura

Escolar que transitava pelo espaço do José Tavares como uma cultura que ensejava construir uma identidade nacional em comunhão com uma identidade também paraibana.

No universo escolar, as comemorações cívicas como o 07 de setembro, Dia da Bandeira, 15 de novembro, somados às datas festivas estaduais, ganhavam/ganham no espaço escolar paraibano toda uma áurea investida do que é ser brasileiro e paraibano, o que está intimamente associado à construção identitária.

**Fotografia 17:** Aspectos das comemorações do Dia da Juventude em Campina Grande, publicada no *Jornal A União*, 26 abr. 1941.



**Fonte:** Arquivo do Espaço Cultural José Lins do Rego, João Pessoa-PB.

Na fotografia acima temos um registro da comemoração do *Dia da Juventude*, 19 de agosto, uma data bastante festejada em Campina Grande-PB pelos estudantes que seguiam em desfile pelas principais ruas da cidade. Além do dia da juventude, “nesta data o país festejava o natalício do presidente, dia perfeito para solenizar a juventude que o governo de Getúlio Vargas tanto exaltava como a ‘menina dos olhos’ da nação” (SILVA, 2011, p. 40).

De acordo com Maria Raquel Silva (2011), festividades como o *Dia da Juventude* têm o papel de fortalecer e ressignificar a cultura histórica, como também buscar consolidar a unidade nacional brasileira. Como vimos, os Grupos Escolares foram estruturas educacionais que deveriam apresentar em sua Cultura Escolar mecanismos a serviço da construção de uma identidade brasileira, a *brasilidade*. Na Paraíba, essa intenção coexistiu juntamente com a construção de uma identidade paraibana.

O governador da Paraíba, ao que demonstra as fontes analisadas, apoiava firmemente o governo de Getúlio Vargas na presidência do Brasil. Em 1947, num discurso proferido diante do presidente Eurico Gaspar Dutra, Figueiredo justifica da seguinte forma seu apoio ao governo Vargas durante o período em que seu deu o Golpe do Estado Novo:

Ainda hoje a quem me pergunta se era ou não necessário o movimento processado em 1937, pedirei que se dirija ao Exército Nacional e à grande parte da Nação que, àquele tempo, apoiaram o movimento como imperativo de salvação pública. Vê-se, sr. presidente, que se cometi erro de imprevisão, apoiando o movimento de 1937, o fiz levado por dois motivos imperiosos – primeiro a solidariedade indefectível que eu hipotecará, em nome da Paraíba ao Sr. Getúlio Vargas e, em segundo, a natureza do movimento: imperativo de salvação Nacional (FIGUEIREDO, 1947, p. 16).

Percebe-se na fala de Figueiredo, o caráter revolucionário e salvacionista que o mesmo associava a imagem do que ele chama de *Movimento de 1937*, tendo se utilizado disso para justificar o apoio prestado ao governo Vargas. O governante paraibano curvou-se aos ditames varguistas, o que em 1937 custou-lhe um mal-estar com José Américo de Almeida<sup>83</sup> que já havia se afastado da vida pública quando ocupava o cargo de Ministro de Viação e Obras Públicas.

É importante destacar que apesar do total apoio prestado ao governo Vargas, Figueiredo assimilou a política nacional e o desejo de construir a *brasilidade* num diálogo com a política estadual *Argemirista*, de forma a construir uma identidade também paraibana, a *paraibanidade*. Para tanto, criou na Paraíba uma série de órgãos e programas que apresentavam uma similitude com mecanismos de atuação federal, mas com um conteúdo que contemplava a Paraíba.

Assim como Vargas, em comunhão com seu Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, Argemiro de Figueiredo em parceria com José Baptista de Mello, inspetor Técnico do Ensino na Paraíba, desenvolveu todo um projeto educacional voltado para o espaço escolar com a finalidade de construir uma identidade envolvida pelos parâmetros da Cultura Escolar que circulava naquele espaço.

Tratava-se de um espaço escolar no qual se construía a *brasilidade* e se vivia a *paraibanidade*. Dentro dessa perspectiva, o próximo capítulo traz uma discussão sobre o

---

<sup>83</sup> José Américo de Almeida foi ministro de Viação e Obras Públicas durante o governo de Argemiro de Figueiredo, senador, ministro do Tribunal de Contas da União, governador da Paraíba, fundador da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e seu primeiro reitor. Apoiou o movimento de 1930 e chegou a ser pré-candidato à Presidência da República nas eleições que ocorreriam em 1938. Porém, em razão do golpe dado por Getúlio Vargas em 1937, não ocorreram tais eleições.

projeto educacional desenvolvido por José Baptista de Mello e as tensões que envolveram o mesmo, assim como os programas governamentais a serviço da educação paraibana durante o governo de Figueiredo e o seu diálogo com os interesses educacionais a nível nacional.

No próximo capítulo, o leitor se enredará também pelos meandros da memória na sua relação com a Cultura Escolar no Grupo José Tavares no ensejo de perceber os sentidos doado ao espaço escolar na relação da construção identitária entre sujeito e espaço. O objetivo é contribuir para um entendimento de como atuava a Cultura Escolar pensada para aquele espaço a partir das memórias de nosso narrador, Aluizio Araújo.

**CAPÍTULO III:**  
**“ÓH PÁTRIA AMADA, IDOLATRADA, SALVE! SALVE!” – CULTURA ESCOLAR E  
IDENTIDADE PARA ARQUITETAR**

Para pensar a perspectiva do nacionalismo a partir da década de 1930 no que concerne a Cultura Escolar é interessante dialogar com o trabalho tecido por Vânia Cristina da Silva (2011), cujo qual, inspirou o título desse capítulo. Vânia Cristina discorre sobre a realização de festividades escolares e cívicas na Paraíba durante o período do Estado Novo (1937-1945), acontecimentos que buscava solidificar o sentimento de nacionalismo e reforçar o poder *estadonovista*. A autora discute a repercussão que essas comemorações cívicas tiveram na Paraíba, o que é interessante para esta pesquisa, sabendo que Argemiro de Figueiredo seguiu apoiando firmemente o Golpe do Estado Novo.

Como vimos, foi a partir de 1930 que a organização escolar primária em Grupo teve forte emergência na Paraíba, momento definido por Pinheiro (2002) como *período de euforia* (1930-1949). Um período que pode ser entendido a partir do diálogo com o chamado *Otimismo Pedagógico*, que por sua vez contribuiu significativamente para a propagação da imagem da escola como meio de possível ascensão social, modernização e civilidade.

A busca por instrução foi fruto das mudanças no cenário político, social, econômico e cultural ocorrido desde as primeiras décadas do século XX que geraram novas necessidades sociais, sendo uma delas, a de escolarização. Além, disso, no mesmo período tivemos um movimento que ficou conhecido pela historiografia como 'otimismo pedagógico', ou seja, a crença de que pela renovação dos padrões didáticos e pedagógico se modernizaria o país (SILVA, 2011, p. 61).

Escolarizar/civilizar a população era uma necessidade que se fazia urgente diante da construção da imagem de um “novo” país. Os altos índices de analfabetismo, o descontrole social fruto da mudança estrutural pelo qual passou o país a partir da abolição da escravatura e Proclamação da República, não era exatamente o quadro sociocultural desejado pelo governo republicano que estava se formando.

Dentro desse contexto, a escola estava sendo vista como um dos espaços no qual ocorreria o processo de regeneração, civilização e nacionalização da população brasileira. Os Grupos Escolares foram pensados como espaços propícios a esse processo pois eram estruturas modernas nas quais o ensino se daria de forma unificada.

O colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus*, que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001, p. 22).

A fala de Dominique Julia é interessante para se refletir sobre a percepção do espaço escolar como meio de construção de condutas, modelagem de comportamentos e formação de identidade. O autor ainda dá ênfase à relação existente entre a instituição escolar e a estrutura política, uma relação que tem na Cultura Escolar o seu elo.

Esse elo é algo que Martha Maria Chagas (1998) também dialoga sobre, encontrando na construção do *Otimismo Pedagógico* as marcas da relação existente entre os interesses políticos e a educação, o que segundo a autora se revela claramente no exercício da *Associação Brasileira de Educação*.

Na Paraíba durante a década de 1930 a presença política na esfera educacional esteve a cargo do *Argemirismo*. É exatamente sobre os programas e criação de órgãos voltados para a educação, sobretudo, primária, durante o governo de Argemiro de Figueiredo, que esse capítulo se detém em seu primeiro momento.

Em seguida, ensejamos dialogar sobre a relação estabelecida entre o sujeito escolar e a Cultura Escolar no espaço do Grupo Escolar José Tavares. Desejamos a partir deste diálogo, confrontar elementos que são discutidos por Forquin (1992) sobre os currículos *institucional, real e o aprendido*.

A discussão com Forquin se faz importante e necessária para chegarmos aos caminhos da memória de Seu Aluizio, pois diante de todo o contexto social, cultural e político que influenciou na emanção de planos e medidas pensadas para nortear a Cultura Escolar, partimos do princípio de que existiam/resistiam fendas que davam espaço a vivências que agiam *ressignificando* esse espaço e influenciando na produção das *experiências*.

É no espaço dessas vivências que encontro as falas de Seu Aluizio com relação às suas experiências no Grupo Escolar José Tavares. São experiências que fissuram o plano de identidade brasileira gestado para atuar no universo escolar primário. Nesse espaço também se apresenta uma estrutura política com particularidades que transcenderam ao desejo de unidade federativa expressado por Getúlio Vargas. São estas fendas que trazem um projeto de identidade brasileira, mas que era pensado dentro de um contexto paraibano, o que revelava a chamada *paraibanidade*. Tínhamos parâmetros de uma educação nacional com contornos paraibanos. Essa é a discussão que pretendo debruçar-me no último momento desse trabalho.

### 3.1 – “Construir uma pátria Forte, é essa a missão que vos cabe!”: O Argemirismo na educação

As palavras que intitulam este tópico parafraseiam um trecho que fez parte do discurso de Argemiro de Figueiredo publicado na edição de 13 de novembro de 1937 no jornal *A União*, poucos dias após o Golpe do Estado Novo. Na ocasião, Figueiredo proferiu um discurso no qual agradecia a solidariedade do corpo docente do *Lyceu Paraibano* para com a ação interventora nacional e conseqüentemente estadual, pois Getúlio Vargas manteve o governador paraibano no poder, tendo passado a ser o *interventor* do Estado.

Demonstrando total apoio à ditadura do Estado Novo, Argemiro encarregou-se de edificar ações na Paraíba em prol do novo regime autoritário. A justificativa partia da necessidade de se construir uma pátria forte, nacionalista e livre da suposta ameaça comunista. Dentro dessa perspectiva, o governador, que a partir de novembro de 1937 passou a ser o interventor da Paraíba, estruturou órgãos e programas semelhantes aos planejados por Vargas, mas que traziam também a arquitetura de uma identidade estadual, ainda que isso fosse algo que havia sido condenado pelo presidente Vargas através da cerimônia de incineração das bandeiras estaduais.

Na educação, o presidente em comunhão com o seu Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, apresentou um quadro de ações em prol da construção de uma identidade brasileira. Órgãos como o *Departamento de Imprensa e Propaganda* e o programa radiofônico *A Voz do Brasil*, tiveram ampla atuação na construção da *brasilidade*.

No calendário escolar paraibano foram instituídos feriados referentes ao governo varguista, assim como aponta Vânia Cristina (2011), se passou a comemorar no espaço escolar o aniversário de Getúlio Vargas, Dia da Juventude e Dia da Raça.

Além da adoção desses feriados, o governador paraibano estabeleceu ações como a criação do *Diretório de Viação e Obras Públicas*, *Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade*<sup>84</sup>, o *Cinema e Rádio Educativo* e a *Rádio Tabajara*<sup>85</sup>, órgãos responsáveis por difundir os ideais nacionalistas, mas também por divulgar as obras do governo Figueiredo e propagar a sua imagem governamental de forma a atribuí-lhe um caráter moderno e promissor.

---

<sup>84</sup> O Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade do estado da Paraíba em 1937 teve como chefe da seção educativa o professor José Baptista de Mello.

<sup>85</sup> A Rádio Tabajara começou a funcionar em 1937 e teve como seu primeiro presidente José Baptista de Mello.

O controle exercido sobre os meios de comunicação teve papel fundamental durante o governo Vargas, assim como também no governo *argemirista*, sabendo que:

A propaganda política é estratégica para o exercício do poder em qualquer regime, mas naqueles de tendências totalitárias ela adquire força muito maior porque o Estado, graças ao monopólio dos meios de comunicação, exerce censura rigorosa sobre o conjunto das informações e as manipula (CAPELATO, 1999, p. 169).

Com relação ao crescimento de propagandas políticas nos meios de comunicação em massa, Capelato (1998a) destaca:

A propaganda política, entendida como fenômeno da sociedade e da cultura de massas, adquiriu enorme importância nas décadas de 30 e 40, quando ocorreu, em âmbito mundial, um avanço considerável dos meios de comunicação. A versão nazista, que se inspirou na publicidade comercial norte-americana teve enorme impacto não só na Europa, mas também na América. O regime brasileiro procurou seguir esse modelo (CAPELATO, 1998a, p. 210).

Ao que parece, a autora aponta que o crescimento mencionado apresentou durante as décadas de 30 e 40 uma relação estreita com os regimes autoritários. No que concerne à experiência brasileira, podemos pensar no governo Vargas como um período de forte propaganda política de caráter também ideológico, uma vez que primava pela construção de uma imagem de governante mitificada pelos meios de comunicação.

O Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade do Estado da Paraíba foi criado pela Lei nº 103, de 19 de dezembro de 1936, sendo regulamentado pelo Decreto nº 757, de 1º de fevereiro de 1936. De acordo com a Mensagem apresentada pelo governador Argemiro de Figueiredo no ano de 1937, esse Departamento foi criado:

Visando centralizar todas as atividades oficiais em matéria de propaganda e publicidade, o Departamento vem, tanto quanto possível, preenchendo a sua finalidade, procurando tornar conhecida a Parahyba, através de boletins, comunicados e, sobretudo da “Radio Tabajara”, montada ainda sob o regime de experiência, pela firma BYINGTON & Cia (PARAHYBA DO NORTE, 1937, p. 138).

Fica entendido que o objetivo do estado ao criar esse Departamento consistia em tornar a Paraíba conhecida e conseqüentemente propagar a imagem do Estado assim como a

de seu governante e as obras empreendidas pelo mesmo. A finalidade era de expandir a imagem de um governo promissor que seguia rumo ao progresso do Estado e à modernidade. Para que essa finalidade se cumprisse e abrangesse todo o território paraibano, o Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade passou a publicar os chamados *Boletins de Educação*.

Conforme é de conhecimento geral, o departamento iniciou a publicação do “Boletim de Educação” que reúne trimestralmente as palestras de natureza educativa, lidas ao microfone de P.R.I – 4. Essas palestras que reputamos de grande utilidade, especialmente para as gentes do campo, têm visado ensinamentos de agricultura, de hygiene e educação domestica. Fôram enviados aos prefeitos do interior do Estado, para serem distribuídos gratuitamente, mil exemplares do 1º “Boletim de Educação” (PARAHYBA DO NORTE, 1937, p. 138).

É interessante observar a partir da fala acima, que esses boletins tinham também a intenção de levar para o espaço rural a modernidade que estava se desenvolvendo no urbano. Ação que colocava o rural como o lugar do atraso, sendo necessário o apoio do espaço urbano, visto como o moderno, para que o rural tivesse acesso a questões como higiene, educação doméstica e o trabalho agrícola. “O mundo urbano, afinal, se tornava cenário prioritário de efetivação do projeto moderno, o que implicava em um descompasso para com o mundo rural, que não podendo livrar-se dele, teve de adaptá-lo aos seus pujantes ‘vazios demográficos’” (BURITY, 2017, p. 38-39).

Os *Boletins de Educação* eram lidos no microfone do estúdio P R I – 4 da Rádio Tabajara, logo após eram emitidos e encaminhados para os espaços no qual ainda não havia sinal de rádio.

A rádio e, sobretudo, o conteúdo que a mesma transmitia, era de grande importância na vida da população, uma vez que “sob todos os pontos de vista, especialmente na parte que diz respeito à educação das massas, a sua actuação é bem conhecida (...) Temos procurado dar aos programmas irradiados uma feição tanto quanto possível, educativa” (PARAHYBA DO NORTE, 1937, p. 139).

**Fotografia 18:** Studio da P R I – 4 – Rádio Tabajara da Paraíba, 1938.



**Fonte:** Fotografia do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938).  
Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

A fotografia acima faz parte do conteúdo do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938), no qual o mesmo elenca suas principais obras, de forma a desejar mostrar a importância das mesmas para o progresso e modernização do Estado. A Rádio Tabajara tinha grande relevância nesse sentido, pois era um dos meios pela qual se fazia a propaganda do Estado.

Para que o Departamento atinja à sua real finalidade, faz-se necessário que esteja aparelhado de tudo quanto possa servir para a propaganda de Estado. Estão sendo dados os primeiros passos neste sentido. Teremos no futuro sede dos trabalhos – uma sala expositiva em que figurarão quadros representativos de todas as atividades do Estado, bem como uma biblioteca de obras paraibanas, um pequeno museu, etc (PARAHYBA DO NORTE, 1937, p. 139).

Propagar a imagem do Estado e de seu governo era algo que Figueiredo ambicionava, e para tanto não poupava gastos nem esforços. O projeto de construir salas para expor quadros das obras do Estado, biblioteca com obras paraibanas e um museu, demonstram também a intenção de transmitir conhecimento a partir de elementos de uma cultura paraibana, o que revela a presença de traços da construção da *paraibanidade* em diálogo com a educação ou com órgãos e programas que foram pensados para atuar na área educacional.

Os serviços do Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade do Estado da Paraíba se apresentavam divididos em três seções, uma seção educativa, uma seção de divulgação e publicidade, e uma última seção destinada a assuntos técnicos e econômicos. Essa divisão demonstra como o foco de interesse desse Departamento se baseava nas questões referentes à educação e propaganda da máquina governamental, o que nos remete à discussão feita por Chagas (1998) no sentido de apontar a relação de interesses existentes entre a política e a educação.

Os meios de comunicação e entretenimento como o rádio e o cinema, tecnologias que representavam símbolos da modernidade, foram vistos por Figueiredo como instrumentos políticos, pois se tratava de comunicadores com alcance em massa. Logo em seu primeiro ano como governador, Argemiro se encarregou de dar início à construção da emissora de rádio, e assim “dentro de poucos meses com a montagem de nossa emissora, os serviços serão iniciados, e, então em dias e horas determinadas, serão ouvidas em todo o Estado aulas e palestras educativas” (PARAHYBA DO NORTE, 1936, p. 19).

**Fotografia 19:** Estação da Rádio Tabajara – João Pessoa, 1938.



**Fonte:** Fotografia do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938).  
Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

Fica explícita a finalidade educativa que a rádio tinha, assim como também a intervenção governamental nessa finalidade, o que também acontecia com o programa

*Cinema Educativo*. A criação do *Cinema e da Rádio Educativa* eram apontados como um meio:

Para melhor se integrar a Parahyba nos processos novos de ensino, foi preciso introduzir em nossas escolas o radio e cinema educativo. Neste sentido o Govêrno já adquiriu dois projectores de cinema e celebrou um contracto de locação de filmes para o ensino primário e secundario com o Instituto Cine-Educativo do Rio de Janeiro (PARAHYBA DO NORTE, 1936, p. 19).

O governador da Paraíba agia dentro dos ditames nacionais, pois:

Os ideólogos nacionalistas, artífices do Estado Novo, defendiam o projeto de radiodifusão educativa com vistas à formação da consciência nacional considerada indispensável à integração nacional; no Estado Novo, o veículo foi valorizado como instrumento de propaganda política do regime (CAPELATO, 1999, p. 176).

A Rádio foi um importante meio de comunicação e propaganda política durante o período do Governo Vargas, tendo o seu apogeu durante o Estado Novo, momento no qual o programa radiofônico *Hora do Brasil* passou a se chamar *A Voz do Brasil*. O presidente Vargas, nesse sentido, representava a voz da nação brasileira.

**Fotografia 20:** Getúlio Vargas utilizando o rádio para promover o seu governo, em 1937.



**Fonte:** MARQUES, 2006.

Sendo a rádio um meio de comunicação de longo alcance e fácil entendimento pois as propagandas políticas tinham entre suas características, de acordo com Capelato (1999), a simplificação de ideias para atingir as massas incultas, foi amplamente utilizada para interesses políticos e também educativos numa perspectiva nacionalista.

Após a inauguração da Rádio Tabajara, Argemiro de Figueiredo assinou um decreto no qual criava um serviço radiofônico de transmissão em praça pública das mensagens governamentais que deveriam ir ao ar meia hora antes da *Voz do Brasil*. A atitude do governante paraibano pode ser entendida a partir dos apontamentos de Silva (2017) de que o Figueiredo buscava construir para si uma imagem de benfeitor semelhante a que Vargas também ensejava construir. Sendo assim:

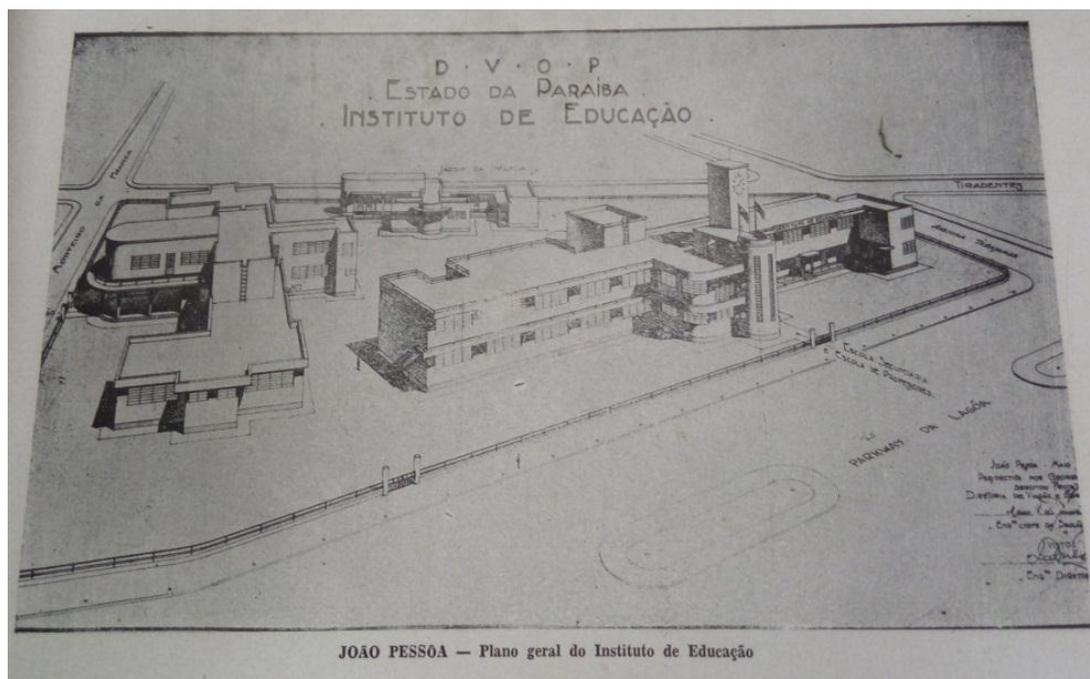
No que tange à manipulação das informações e de opinião pública, contribuíram na fabricação da imagem de benfeitores, tanto no panorama nacional quanto local e na construção da legitimidade de Getúlio Vargas enquanto “condutor dos destinos da nação” e de Argemiro de Figueiredo como “paladino defensor da Paraíba” (SILVA, 2017, p. 81).

O ato de colocar em praça pública um serviço de transmissão radiofônico pode ser entendido também como um meio de fazer a voz do governante chegar a todos os espaços e para todos, inclusive no interior, pois “muito se insistia no fato de que o rádio deveria estar voltado para o homem do interior, contribuindo para o seu desenvolvimento e integração na coletividade nacional” (CAPELATO, 1999, p. 176).

Com relação à questão arquitetônica, esta ficava a cargo do *Diretório de Viação e Obras Públicas*. Foi realizado um número considerável de obras com destaque para o *Instituto de Educação da Paraíba*, uma construção idealizada por José Baptista de Melo, Inspetor do Ensino Primário, no início do governo de Argemiro de Figueiredo.

Baptista de Mello compactuava com os ideais da *Escola Nova* e suas ações voltadas para à educação na Paraíba se estendiam à formação de professores, chegando a projetar o *Instituto de Educação da Paraíba*, espaço reservado para a formação dos futuros mestres.

**Fotografia 21:** Plano Geral do Instituto de Educação da Paraíba.



**Fonte:** Fotografia do *Álbum de Realizações do Governo de Argemiro de Figueiredo* (1938). Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

Mello teve importante atuação na educação paraibana, tendo ocupado por 12 anos o cargo de diretor do primeiro Grupo Escolar do Estado, Thomaz Mindello, até o ano de 1930 quando deixou o cargo para assumir a Inspetoria Técnica de Ensino. Residiu no cargo de Inspetor do ensino até o final de 1935.

Utilizando sua experiência de professor primário e inspetor de ensino, Mello reestruturou completamente o ensino primário. Desde a supressão de nomeações indevidas até a modernização dos programas de ensino, passando pela construção de novos grupos escolares no interior do Estado, até a colocação em circulação de uma *Revista do Ensino* para ser distribuída trimestralmente a todos os professores, podemos identificar em sua gestão à frente do ensino primário e normal da Paraíba uma verdadeira “reforma Baptista de Mello”, nos moldes da reforma Lourenço Filho no Ceará ou de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (KULESZA, 2011, p. 03-04).

Wojciech Kulesza (2011) destaca a importância de Mello no desenvolvimento da Educação, sobretudo, no Ensino Primário, na Paraíba. Quando Argemiro de Figueiredo foi empossado governador do Estado, certificou a continuação da reforma educacional e permanência de Baptista de Mello na pasta da Educação.

Com relação à sua simpatia para com as ideias da *Escola Nova*, Baptista de Mello (1956) afirmava que “a escola nova, vitoriosa em toda parte, veio alterar completamente, o ensino primário que, atualmente, obedece a uma orientação mais consentânea às necessidades do aluno” (MELLO, 1956, p. 100).

Após participar da *VI Conferências Nacionais de Educação* no ano de 1934, em Fortaleza, José Baptista de Mello foi enviado por Figueiredo em abril de 1935 para o Rio de Janeiro e São Paulo, a fim de atestar as modernas conquistas pedagógicas do Sul, e assim, adquirir aportes para a construção do projeto de reforma educacional na Paraíba. Em seu relatório de viagem, atesta que:

Ali [no Rio de Janeiro] tive a grata satisfação de me pôr logo em contato com o sr. dr. M. A. Teixeira de Freitas, Diretor Geral de Informações e Estatísticas do Ministério da Educação – espírito brilhante e senhor de uma das maiores capacidades de organização de que se orgulha o Brasil. O dr. Teixeira de Freitas, meu velho amigo, gentilmente prontificou-se a me apresentar a todas as autoridades de ensino do Rio, com solicitude e bondade do seu espírito patriótico. Assim é que tive o ensejo de conviver por largos dias com esses mestres admiráveis que são Anísio Teixeira, Lourenço Filho (MELLO, 1935 apud KULESZA, 2011, p. 06-07).

Como é possível perceber, as palavras de Mello demonstram a profunda admiração que o mesmo nutria pela figura e trabalho desenvolvido pelo *escolanovista* Anísio Teixeira. Inspirando-se em seus projetos para edificar a obra do *Instituto de Educação da Paraíba*, que “após breve discussão, a Assembleia Legislativa da Paraíba aprova a reforma da instrução pública elaborada por Mello através da lei nº 16, que é sancionada por Argemiro de Figueiredo em 13 de dezembro de 1935” (KULESZA, 2011, p. 07). Logo após o parecer favorável para a construção do Instituto, Mello em entrevista concedida ao jornal *A União*, aponta Figueiredo como um benemérito da instrução pública no Estado.

Apesar de governador ter enviado Baptista de Mello às metrópoles do Sul para conhecer o que de mais moderno havia voltado para a educação, no *Plano de Reforma da Instrução Pública da Paraíba* mencionava que ele não tinha “a veleidade de querer transplantar para o nosso Estado os trabalhos notáveis que realizam o Rio e São Paulo. Além da impossibilidade material, o nosso meio não comportaria ainda uma renovação completa no seu aparelhamento de educação” (MELLO, 1956, p. 116). A fala de Mello é interessante para refletirmos sobre o fato de que na Paraíba a Reforma da Instrução Pública teve uma inspiração no Sul, porém, suas bases se deram dentro das possibilidades e contexto paraibano. Fato que dava às construções arquitetônicas escolares uma identidade paraibana.

Na obra empreendida para ser o Instituto de Educação, o corpo docente teria que cumprir o papel de preparar os filhos da Paraíba dentro do dever para com a cultura e o civismo, como atesta o discurso proferido por Figueiredo e publicado no jornal *A União*:

Para a vossa classe, pobre de recursos materiais, mas rica de patriotismo e nobreza, rica principalmente pela grandeza de sua finalidade, devem volta-se as vistas dos responsáveis pelos poderes públicos (...). Quando necessitamos preparar o elemento humano para continuar a obra de cultura e civismo da nacionalidade é que se faz mais precisa a ação dos educadores que terão de exercer, diante do quadro doloroso das classes desorganizadas, decisivas influências para a recomposição social... (A UNIÃO, 14 dez. 1935).

É notória a preocupação do governador para que essa educação civilizadora se voltasse principalmente para as classes que ele chama de *desorganizadas*, com a finalidade de influenciar na organização social, o que é importante para pensarmos quem seriam essas classes supostamente desorganizadas, dentro do contexto social vivenciando no Brasil na década de 1930. Um momento no qual a população negra e pobre ainda buscava por um lugar na sociedade, uma vez que a abolição da escravatura em 1888 não veio com uma garantia de lugar social para essa população.

A emergência da República no Brasil conduziu para o governo brasileiro a necessidade de uma reorganização social, que na educação se mostrou claramente na relação existente entre a política e educação no sentido de levar para o espaço educacional uma Cultura Escolar que segundo Chagas (1998), ensejava *moldar* a população numa *fôrma* cívica. A fala de Argemiro demonstra que essa Cultura Escolar também era pensada para atuar no espaço escolar paraibano.

A partir de 1937, o projeto da *Escola Nova* começou a encontrar entraves na Paraíba por fatores relacionados à política de alianças com as oligarquias. Vejamos:

Com o apoio decisivo da Igreja, Argemiro silenciava no Estado os setores nos quais seriam capazes de repercutir os anseios de renovação da educação propalados no sudeste do país, anseios estes que seriam totalmente desfeitos pelo golpe de novembro. Desde muito antes, no entanto, Argemiro vinha adequando à máquina estatal ao autoritarismo oligárquico (KULESZA, 2011, p. 08).

Os anseios mencionados na fala de Kulesza se referem à de uma educação que estaria supostamente se voltando para os ideais do Comunismo. É preciso lembrar que o golpe de 1937 foi dado por Getúlio Vargas sob a alegação de existência de um Plano Comunista com

finalidade de fazer uma revolução no país, o *Plano Cohen*. Dentro dessa trama, o espaço educacional estava sendo visto como meio que poderia estar propício à difusão do Comunismo, sendo necessária a implementação de um ensino que reprimisse o pensamento comunista dentro das escolas.

Nessa perspectiva, em outubro de 1937 foi instalada em João Pessoa a *Comissão de Propaganda contra o Comunismo*, com funcionamento no gabinete do diretor do Lyceu Paraibano. De acordo com Gurjão (1994), em novembro do mesmo ano o governador assinou um decreto que obrigou os professores do Estado a modificar suas aulas para um foco de civismo, por meio de violentas divulgações anticomunistas.

É exatamente através da priorização dada pelo governo ao ensino médio para as elites que, na Paraíba, o autoritarismo político virá desfigurar o projeto de educação popular no qual o Instituto de Educação desempenhara papel fundamental. Nesta direção, já no início de 1936 Argemiro nomeia monsenhor Pedro Anísio para diretor geral do recém-criado Departamento da Educação, afastando José Baptista de Mello para o cargo técnico no Departamento de Estatística (KULESZA, 2011, p. 09-10).

A nomeação do Monsenhor Pedro Anísio para o cargo de diretor do Departamento de Educação representou a volta expressiva da interferência da Igreja Católica nos assuntos relacionados à educação, algo que interveio diretamente nos pressupostos da *Escola Nova*, como por exemplo, no que diz respeito à proposta de um ensino laico. A partir desse momento, o ideal de uma educação popular e totalmente gratuita também passou a sustentar-se em linhas sensíveis.

Com seu afastamento do Departamento de Educação, José Baptista de Mello esboçou uma sensação de frustração para com os rumos que a reforma da instrução na Paraíba estava tomando. Em 1936 escreveu a obra *Evolução do Ensino na Paraíba*, na qual de acordo com o mesmo, se encarregou de traçar um panorama dos caminhos que o ensino teria traçado no estado, do período colonial até o ano de 1935. Em 1956 o livro ganhou sua segunda edição com uma revisão de dados e o acréscimo dos anos subsequentes a 1935.

No livro é notável na fala de Mello a empolgação com relação ao trato com a educação no governo de Anthenor Navarro<sup>86</sup> (1930-1932). Mello (1956) afirma que com Navarro teve “o ensino público a sua fase de maior desenvolvimento. Inúmeros foram os atos do jovem

---

<sup>86</sup> Antenor de França Navarro iniciou como governador da Paraíba em 1930. Permaneceu no cargo até 1932, quando um acidente de avião litoral da Bahia o tirou a vida fatalmente.

administrador em benefício da Instrução que constituiu o ponto de maior atenção de seu governo” (MELLO, 1956, p. 96).

Com relação ao governo de Figueiredo e à reforma da Instrução Pública, Mello aponta como pontapé inicial a construção do Instituto de Educação. Coloca em destaque ainda o grande número de obras que foram realizadas pelo governador, finalizando sua fala dando ênfase aos gastos empreendidos na construção das obras que “em consequência de tão grandes iniciativas, as despesas com o movimento educacional do Estado, que em 1934 foram de Cr\$ 2.283.360,00, ascenderam, em 1939, a Cr\$ 5.280. 333,00, ou seja, um acréscimo de mais de 100%” (MELLO, 1956, p. 125).

A escrita de Mello em *Evolução do Ensino na Paraíba* traz, dentro do que se podia escrever na época<sup>87</sup>, certo desapontamento com os rumos da educação, que segundo o mesmo, havia começado a apresentar crescimento e progresso expressivos no governo de Anthonor Navarro.

Compreendendo que na educação repousa a grandeza da nacionalidade que a Revolução procurara arrancar dos vícios que acumulara, por quatro décadas, voltou-se resoluta à solução do grave problema, rompendo com os velhos preconceitos políticos que prendiam, a escola ao grante dos interesses partidários, deu-lhes a liberdade indispensável à conquista de sua efetiva finalidade (MELLO, 1956, p. 96).

A fala acima é interessante para refletir sobre o fato do desapontamento de Mello para com a educação paraibana estar relacionado à política *Argemirista*. É sabido que Figueiredo estabeleceu uma política de alianças com as oligarquias paraibanas a fim de se consagrar no poder.

Se o apoio da oligarquia açucareira ao governo Argemiro de Figueiredo contribuiu para a expansão de seu prestígio político na área litorânea, a adesão do deputado Ernani Satyro garantiu-lhe o apoio do município de Patos e áreas adjacentes, consolidando a conciliação do litoral ao sertão, ficando na oposição apenas Itabaiana e Umbuzeiro (SANTANA, 1999, p. 232).

Como demonstra a fala de Martha Falcão Santana (1999), Argemiro conseguiu amplo apoio das oligarquias paraibanas, com exceção de Itabaiana e Umbuzeiro, o reduto da família Pessoa. Em carta enviada a Argemiro de Figueiredo, José Américo de Almeida se reportou da

---

<sup>87</sup> Lembrando que a Paraíba no momento em que Mello escreveu a obra, 1936, já estava envolvida pelo clima ditatorial do Estado Novo.

seguinte forma à política de alianças feitas pelo governante paraibano: “Seu poder de agremiação, movido de um espírito conciliador, por excelência, assegura, por outro lado, a harmonia das forças políticas” (AMÉRICO, s/d apud SANTANA, 1999, p. 163).

José Américo era ministro de Viação e Obras Públicas no início da gestão de Argemiro, entretanto, decidiu abandonar o cargo e afastou-se da vida pública. Muitos foram os pedidos para que o mesmo permanecesse como ministro, porém, “inúteis foram os apelos em sentido contrário, solicitando a permanência de José Américo no comando da política. Tanto a Assembleia Legislativa quanto o governo do estado fizeram-lhe veementes pedidos nesse sentido, chagando, este último, a solicitar a intervenção do próprio Vargas” (SANTANA, 1999, p. 164).

O afastamento de José Américo foi alvo de uma série de especulações, e segundo Marta Falcão Santana (1999), foram muitas as razões para tal acontecimento, dentre as quais, a política de conciliação empreendida por Argemiro, tendo sido a pedra de toque responsável pelo afastamento de Américo.

A relação de José Américo com o governo *argemirista* se agravou no ano de 1937, quando Figueiredo apoiou o Golpe do Estado Novo, sabendo que nas eleições que ocorreriam em 1938, Américo estaria candidato à presidência. Com relação a esse episódio, ao ser questionado por José Joffily<sup>88</sup>, Argemiro de Figueiredo afirma que:

V. Ex.<sup>a</sup> é bastante inteligente para compreender que os homens são meros acidentes, meros detalhes, impotentes para impedir a eclosão dos grandes fenômenos sociais e políticos.

Não estava o homem em causa, não havia quebra da solidariedade política ou de apóio da Paraíba ao nome do eminente paraibano.

Em causa estava a mudança de regime como imperativo de salvação nacional (FIGUEIREDO, 1947, p. 16).

A fala de Figueiredo é bastante contundente para pensar o apoio que o mesmo prestou ao governo Vargas, sobretudo a partir de 1937, momento no qual o governador impôs à Paraíba uma forte campanha contra o comunismo, o que de certa forma compactuava com a trama do *Plano Cohen*.

Em continuação à série de palestras nacionalistas, realizadas por estudantes do Lyceu Parahybano o Comité Permanente de Educação Cívica reuniu-se, hontem, mais uma vez no salão nobre do Lyceu Parahybano, tendo

---

<sup>88</sup> José Joffilly Bezerra de Melo, constituinte de 1946 pela Paraíba e Deputado Federal pelo mesmo estado de 1946 a 1963.

discursado, na ocasião, o preparatoriano Jamil Danner, sobre os perigos do comunismo. Ao termino, o orador, que discorreu brilhantemente sobre o assumpto, foi muito aplaudido, tendo o dr. Josa Magalhães, presidente da sessão, palavras de franco elogio à actuação da mocidade, no combate às investidas do credo vermelho no Brasil (A UNIÃO, 05 nov. 1937).

Passaram a ser realizadas palestras de alerta à suposta ameaça comunista, e no espaço escolar, momentos como o *Dia da Bandeira*, 19 de novembro, além de serem marcados pelo sentimento nacionalista, tornaram-se também uma oportunidade de combate ao comunismo.

Attendendo à solicitação feita pela junta de Defesa Nacional, as festas cívicas promovidas no dia 19 de corrente, revestir-se-ão de excepcional brilhantismo e caráter cívico.

Ficam, assim, avisados todos os inspectores technicos administrativos e auxiliares do ensino, bem como os regentes de cadeiras do interior, que no dia acima mencionado deverão convocar todos os alumnos sob sua orientação, afim de que sejam promovidas festas comemorativas ao DIA DA BANDEIRA, as quais constarão de sessões cívicas, desfiles escolares, conferencias contra o comunismo e todos os demais meios possíveis de exaltação e fé patriótica (A UNIÃO, 09 nov. 1937).

A política de conciliação *argemirista* e o forte apoio ao governo do Estado Novo trouxeram para Argemiro o desafio político de José Américo de Almeida e a decepção de José Baptista de Mello. Além de deixar a impressão de um governo que estava rompendo com a tradição política idealizada a partir do movimento de 1930<sup>89</sup>, pois “na Paraíba, desde sua posse Argemiro trata de recompor seu governo através do concurso das várias facções oligárquicas reconduzindo o Estado à situação política anterior à revolução de 30” (SANTANA, 1999, p. 209).

É sabido que Baptista de Mello aparentemente não aprovava posturas de apadrinhamento político e troca de favores no tocante à pasta da educação, o que se pode aferir a partir de colocações que o mesmo já vinha pontuando em edições da *Revista do Ensino* ao afirmar que “a fiscalização técnica regional age com eficiência direta nesses estabelecimentos, selecionando-se ainda o professorado que anteriormente, era composto na

---

<sup>89</sup> O movimento de 1930, também conhecido como revolução de 1930, foi liderado pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, tendo nesse último como representante João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. Foi um movimento que teve como pauta o fim da política dos governadores e levou ao Golpe de 1930, que depôs o presidente Washington Luís, impediu a posse do presidente eleito, Júlio Prestes, e levou ao fim da chamada República Velha. Esse movimento inaugurou uma nova República no país, liderada pelo presidente Getúlio Vargas. De acordo com Santos Neto (2007) o movimento de 1930 fez emergir “um novo pacto de poder estatizado e de conduta moralizadora que, no caso do Norte e Nordeste, teve à frente Juarez Távora e José Américo de Almeida” (SANTOS NETO, 2007, p. 44).

sua maioria, de afilhados políticos, semi-alfabetizados, ou relapsos no cumprimento dos seus deveres” (REVISTA DO ENSINO, 1933b, p. 56-57).

A simpatia que Baptista de Mello esboçava pelo governo de Anthenor Navarro provavelmente estava relacionada ao fato da interventoria de Navarro ter representado uma interferência no poder local, reprimindo políticas de apadrinhamentos, por exemplo.

De 1931 a 1932, o funcionalismo paraibano foi completamente reduzido e subordinado às ordens da interventoria. O Estado ditou as determinações e as funções a serem exercidas sem a interferência do poder local. As remoções e exonerações atingiram principalmente os “filhotes” do poder local que, na maioria dos casos, não exerciam regularmente suas funções; na medida em que a interventoria reorganizou o quadro funcional da Paraíba, também redistribuiu tais funções, criou outras e equiparou os vencimentos de acordo com os encargos e aptidões (SANTOS NETO, 2007, p. 45).

O governo de Figueiredo representou de certa forma a volta dessa política de alianças com o poder local. Essa era uma estratégia do governante para se marcar no poder e estender o seu domínio.

Diferentemente de Navarro, Argemiro de Figueiredo se encarregou de construir uma imagem de Estado associado à sua própria imagem, se colocando como elemento central e edificador. Sua figura era assim mitificada e confundida com o próprio Estado. Anthenor Navarro, por sua vez, pensava o Estado como condutor do destino do povo, pois:

Ele não projetou a sua imagem acima de todos os interesses para criar, em volta do seu nome, um mito ou peso político; ao contrário, sua administração colocou o Estado acima de todos os interesses. Foi o Estado que foi personificado como aquele que poderia conduzir os destinos do povo paraibano e, dentro dessa personificação, estava a figura do interventor (SANTOS NETO, 2007, p. 57).

Navarro colocou o Estado acima da interventoria, enquanto que Argemiro pensou a sua ação como interventor, como responsável por direcionar o Estado rumo ao progresso.

A política *Argemirista* possivelmente compactuou para o desapontamento de José Baptista de Mello que desempenhava a função de Inspetor do Ensino Primário, e era um dos nomes esperados para ocupar o cargo de Diretor do Departamento de Educação. Porém, quando este Departamento foi regulamentado pela Lei nº 16, de 13 de dezembro de 1935, entrou em cena o Monsenhor Pedro Anísio, que representou a volta de uma organização educacional partindo dos princípios do catolicismo.

Pedro Anísio foi o escolhido para ficar à frente do recém-criado Departamento de Educação e também se tornou Diretor da *Revista do Ensino*. A postura de Anísio com relação à organização escolar na Paraíba ia contra o projeto da *Escola Nova*.

A “Escola Nova”, onde quer que foi implantada, rompeu com as tradições católicas, banuiu de suas aulas o ensino religiosos e todos os símbolos cristãos, proclamou a autonomia do aluno, que, doravante, será livre de todo o freio autoritativo, não dependendo senão de si e, por acréscimo, fez da vida terrena o último fim do homem. [...] Vê-se, por toda a parte, o empenho de laicizar a escola, a tendência para a socialização do menino, com o fito manifesto de furtá-lo às diretivas da família e da Igreja (ANÍSIO, 1935, p. 28-29).

Na fala de Pedro Anísio fica claro o seu desprezo pelos ideais da *Escola Nova*, apontando os mesmos como uma influência nefasta por romper com as tradições católicas ao afastar da educação o ensino religioso.

Em 1935, Anísio escreveu o *Tratado de Pedagogia*, uma obra na qual discute sobre o sistema educativo considerado por ele adequado às necessidades do corpo docente, para o pleno desenvolvimento e formação do sujeito. O autor acreditava ser a referente obra uma ação de orientação e equilíbrio, e de acordo com o mesmo, “em nenhum setor da cultura moderna, e muito particularmente da nossa cultura brasileira, é tão necessária uma palavra de ordem e bom senso no setor pedagógico” (ANÍSIO, 1935, p. 07).

Pedro Anísio entendia a escola como um espaço para a formação de condutas voltadas para a postura cristã e cívica, afirmando ser “importante, pois, respeitar a infância, dar-lhe sempre lições de bons exemplos, afugentá-la das pessoas ridículas, exercitar-lhe, desde cedo, a sensibilidade e conduzi-la à formação dos hábitos e das virtudes cristãs e cívicas” (ANÍSIO, 1935, p. 68).

A proposta de ensino laico aparenta ser o ponto de maior crítica por parte de Anísio em seu *Tratado Pedagógico*:

Historicamente, já o vimos, a moral sempre foi religiosa; o laicismo produto da filosofia moderna, não tem raízes na História. O que esta nos ensina é que o abaixamento do nível religioso traz sempre consigo a decadência moral. (...) O laicismo é, pois, contra a natureza do homem que é essencialmente, como disse ilustre professor da sorbonne, um animal religioso (ANÍSIO, 1935, p. 232).

Apresentando uma visão diferente de Anísio, Mello escreveu a *Evolução do Ensino na Parahyba*, obra com a qual o autor presenteou o Diretor do Departamento de Educação. Um acontecimento que foi noticiado da seguinte maneira:

Ao Director do Departamento de Educação, foi ofertado pelo autor – J. Baptista de Mello, “EVOLUÇÃO DO ENSINO NA PARAHYA”. Encerra o referido trabalho, documentado estudo evolutivo sobre a instrução do nosso Estado, num cyclo histórico, dos tempos coloniais até os nossos dias (REVISTA DO ENSINO, 1936c, p. 93).

Apesar de José Baptista de Mello não compactuar com as ideias de Pedro Anísio, e aparentemente não simpatizar com alguns métodos empreendidos pela política de conciliação *argemirista*, Mello se manteve na cúpula governamental de Argemiro, e em 1937 passou a chefiar a Seção Educativa do Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade do Estado, sendo nomeado no mesmo ano o primeiro presidente da Rádio Tabajara.

José Baptista de Mello passou a se ocupar também com o projeto de *Cruzada Nacional de Educação* na Paraíba, um projeto que também está relacionado com o aumento do número de Grupos Escolares no Estado. No próximo tópico, acompanharemos uma discussão sobre o mesmo.

### **3.2 - A Cruzada Nacional de Educação e Combate ao analfabetismo na Paraíba**

A ampliação do número de Grupos Escolares construídos na Paraíba também apresentou conexão com um projeto voltado para a erradicação do analfabetismo, que recebeu o nome de *Cruzada Nacional de Educação*. Esse projeto tinha como objetivo central combater o analfabetismo das massas. Na Paraíba, o aumento da demanda de instituições escolares primárias foi pensado como uma alternativa para esse combate.

A Parahyba, pelo seu Govêrno e pelos componentes do Nucleo Regional da Cruzada Nacional de Educação, está profundamente empenhada no combate ao analphabetismo, de accôrdo com a suas possibilidades, esforçando-se para diminuir o numero dos que não sabem ler, para maior engrandecimento moral e material do Estado. Tudo está se fazendo em benefício da educação do povo parahybano, num objectivo immediato de dotar todos os nossos municípios de escolas suficientes para a formação intelectual das crianças, dentro de uma orientação pratica e sadia (A UNIÃO, 22 mai. 1937).

Tratava-se de um projeto nacional elaborado no Rio de Janeiro sob a liderança de Gustavo Armbrust<sup>90</sup>. Na Paraíba, o projeto se desenvolveu por meio da ação de Matêus Augusto de Oliveira<sup>91</sup>, presidente, José Baptista de Mello, vice-presidente, e Lylia Guedes exercendo o cargo de secretária.

Fica evidente na matéria publicada no jornal *A União* de 22 de maio de 1937, que sanar o analfabetismo por meio da ampliação do número de escolas era visto como uma medida de civilizar moralmente e compactuar com o crescimento e produtividade do Estado.

Segundo as palavras de Argemiro de Figueiredo em telegrama a Gustavo Armbrust:

Este governo prosseguindo na campanha contra o analfabetismo já creou durante este anno 96 escolas primarias em diversos municípios do Estado, além de 8 installadas sob os auspícios do Nucleo Regional que tem desenvolvido forte propaganda através do radio e da imprensa. Podeis ficar certo de que a Parahyba continuará o grandioso movimento patriótico cujos fructos já vão se tornando conhecidos (A UNIÃO, 22 mai. 1937).

Combater a taxa do analfabetismo no Estado era importante pois a elevação dessa taxa consistia em ter uma população marcada pelo atraso, o que não era interessante para um governo que ambicionava edificar uma imagem de progresso.

Apesar da construção de um maior número de espaços dedicados à instrução primária, ainda sim as taxas de analfabetismo na Paraíba na primeira metade do século XX eram alarmantes. Essa situação se enquadra no que Diana Soares Galliza (1993) define por *Modernização sem desenvolvimento*.

Galliza (1993) aponta que a Paraíba foi alvo de uma *modernização fragmentada*<sup>92</sup>. Segundo a autora, o espaço que apresenta uma modernização sem desenvolvimento demonstra claramente traços de desigualdade socioeconômica, desemprego, pobreza, baixo nível de educação e uma sensível mobilidade social.

Partindo dessa linha de pensamento, o projeto de modernização na Paraíba pode ser pensado como um processo que não apresentou desenvolvimento pelo menos não em um

---

<sup>90</sup> Gustavo Armbrust era diplomado em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e especialista em doenças mentais, um curso que realizou na Alemanha. Clinicou por pouco tempo pois dedicou seus estudos à área da educação. Em 1932 quando teve início a Cruzada Nacional de Educação, em prol da alfabetização das massas, Armbrust passou a integrar o projeto, tornando-se coordenador e presidente do mesmo.

<sup>91</sup> Matêus Augusto de Oliveira exerceu até 1937 a função de Diretor do Liceu Paraibano e integrou a Cruzada Nacional de Educação na Paraíba na função de presidente. Em 1938 foi empossado como o novo Diretor do Departamento de Educação, em substituição ao Monsenhor Pedro Anísio.

<sup>92</sup> Conceito discutido pelo professor Holandês Jan Henderink, que por sua vez não aborda a modernização como um sintoma do desenvolvimento, pensando-a pelo prisma do subdesenvolvimento, que define por modernização fragmentada.

sentido amplo. No que diz respeito à expansão do Grupos Escolares como parte desse projeto de modernização, podemos refletir sobre um procedimento que se estendeu apenas pelo espaço urbano ou de interesses correlacionados com a política *argemirista*.

Na edição da *Revista do Ensino* de 1936b, a baixa frequência de alunos é apresentada como um agravante para o problema do analfabetismo.

Todos os pedagogos convêm em que o problema da frequência escolar é, de sua natureza, complexo; tem causas as mas variadas, taes entre outras, a mudança de sede, e a doença, a pobreza, o descaso dos paes, o desinteresse dos alumnos, a natureza da região, as longas caminhadas, a desadaptação do prédio escolar, a insuficiência das salas, a superlotação das aulas, as rivalidades políticas, licenças e remoções durante o período lectivo (REVISTA DO ENSINO, 1936b, p. 05).

A citação acima pode ser entendida como uma tentativa de justificar a baixa frequência escolar apontando para tanto, um conjunto de possíveis causas. O que nos leva a pensar sobre o fato de que o aumento do número de unidades escolares não veio acompanhado de mecanismos eficazes para a permanência do aluno na escola. Ou seja, não apresentou desenvolvimento.

Com relação à Queimadas, no ano de 1936, o ensino primário público funcionava ainda em Escola Elementar, e de acordo com dados apresentado pela *Revista do Ensino* (1936b), haviam 178 alunos matriculados, com frequência de 121 discentes, o que em porcentagem representa 67,92% de frequência.

É importante ressaltar que identificar a modernização na Paraíba como fragmentada, não significa dizer que não ocorreram alterações na conjuntura paraibana. Galliza (1993) enseja chamar atenção para o fato de que essas mudanças não foram substanciais se pensarmos nas relações sociais e nos grupos menos abastados economicamente.

Essa modernização fragmentada influenciou torrencialmente nos resultados dos dados educacionais subsequentes. Diante dessa questão, buscava-se por estratégias que contornassem a existência de altos índices de analfabetismo, entre as quais a negativa desse indicador.

Cotejam-se estatísticas em que figuramos em situação desfavorável sem que se examine a fundo a procedência e o valor dos dados, para verificar se os elementos confrontados são razoavelmente passíveis de uma comparação concludentes. A verdade, porém, é que não sabemos ao certo qual seja nossa taxa real de analfabetismo. O censo de 1920 fixou essa taxa em 75,5% para todas as idades, de onde uma população alfabetizada de 24,5%. Deu-nos o

mesmo recenseamento a relação de 64,9 analphabetos para cada habitantes do grupo de mais de 15 anos e a de 69,1 para o grupo de 7 e mais anos. Essas taxas indicavam um progresso precário sobre as dos Censos anteriores sugerindo uma impressão alarmante de ineficiência da obra escolar. Acontece, porém, que as nossas estatísticas militares parecem justificar uma impressão menos pessimista como se vê no livro “100 anos de Instrução Publica” do professor Sud Mennucci, onde figura um quadro sobre o grau de instrução dos conscriptos em que se registra a taxa de 70,4% de alfabetizados contra 29,6% de iletrados, o que é aproximadamente, o inverso do que proclamou o Censo de 1920. O conflito de resultados representado por essa inversão indica, possivelmente, que, em matéria de analphabetismo, todas as reservas são necessarias na utilização dos índices numéricos (A UNIÃO, 08 mai. 1936).

Assim como na matéria publicada n’A *União* de 08 de maio de 1936, na edição de 09 de julho de 1937, era apontado que:

A nota publicada por esses dias, num dos grandes órgãos da imprensa do Recife acerca do índice de analphabetos da Parahyba, não pode passar em julgado, sem um reparo siquer de nossa parte. Assoalhe-se, não de hoje, senão de longa data que a Parahyba ocupa o 2º lugar entre os Estados da Federação que possuem relativamente maior número de analphabetos. A força de tanto repetir-se, a balela vai logrando foros de verdades vehiculada através de revistas, jornaes e opúsculos que, aliás, nenhum documento, nenhum dado seguro podem alegar em abono de asserto, que não sejam estatísticas inescrupulosas e imperfeitas e todas anteriores ao anno de 1930. Já o anno elipso, em relatório apresentado ao Exmo. Sr. Governador, o Director do Departamento de Educação Mons. Pedro Anísio restabelecia a verdade dos factos, reduzindo às suas devidas proporções o falho argumento das estatísticas. Para completar elucidação do assumpto, basta-nos transcrever o capitulo “Alphabetização” do referido relatório (A UNIÃO, 09 jul. 1937).

É perceptível que existia uma preocupação em mostrar que após 1930, ano no qual o presidente Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil, a taxa de analfabetismo possivelmente havia apresentado redução, sendo considerado falso qualquer documento que afirmasse o contrário. Tratava-se do interesse de promover o Estado perante o poder federal, se encarregando de mostrar uma Paraíba promissora no que diz respeito ao quesito educação.

Na edição de 1936C da *Revista do Ensino*, a *Cruzada de Educação* é apontada como um movimento que convocava o corpo docente a dedicar suas forças e atenção a esse projeto.

Louvores a cruzada nacional de Educação, composta de moços que, compreendendo a gravidade da situação e despresando parte de seus afazeres, dão as melhores das suas energias em prol da educação do povo. [...] Ensinemos, portanto, a seus filhos cultivar o seu solo aproveitar as suas

riquezas e incrementar as suas industrias (REVISTA DO ENSINO, 1936c, p. 40).

É interessante perceber o tom salvacionista que era associado ao projeto, uma vez que a *Cruzada de Educação* ensejava um movimento de salvação por enxergar os iletrados como incapazes de gerir a própria vida e inúteis na perspectiva de construir a imagem de um país do progresso pelas lentas da modernidade e do trabalho. É evidente que por trás desse objetivo de alfabetizar as massas, existiam interesses relacionados à adequação da população e à política vigente.

A *Cruzada Nacional de Educação* também tinha um caráter religioso, o que estava relacionado com o lugar social de Gustavo Armbrust que por mais de vinte anos propagou o cristianismo como membro da Igreja Presbiteriana. Com relação à presença de Armbrust na Paraíba, foi “ansiosamente esperada, tivemos a honrosa visita do esforçado e digno brasileiro Dr. Gustavo Armbrust que, numa romagem de civismo, veio até nós impor o catecismo da Cruzada Nacional de Educação, realizando uma brilhante conferencia, a 19 de agosto no salão nobre da Escola Normal Official” (REVISTA DO ENSINO, 1937a, p. 04).

A partir de 1937, a *Revista do Ensino* se dedicou a publicações que se referiam à questão do analfabetismo como um problema que estava se encaminhando para resolução. Encarregava-se também de desmentir as estatísticas federais apresentadas:

Sem recearmos desmentido das estatísticas, podemos afirmar que o problemas da alfabetização na Parahya está virtualmente resolvido. Por mais que pareça optimista, a nossa asserção escuda-se em dados positivos e seguros como passamos a provar. [...] Já no anno de 1931, a matricula ascendia a 32.343 e no numero de unidades escolares a 537. Nos anos seguintes continu’ a o movimento ascensional de alphabetização, creando-se escolas e installando-se grupos escolares em todos os municípios, [...] Quando se propala que a Parahyba se apresenta no mappa dos Estados, com 82,35 de alumnos fora da escola, commette-se anacronismo; é da Parahyba antes de 1930 que se trata e não da Parahyba de hoje, com sua organização escolar à altura de suas necessidades (REVISTA DO ENSINO, 1937a, p. 49-50).

Os dados apresentados, segundo a *Revista do Ensino*, eram desatualizados, pois as informações atualizadas apontavam para um maior número de crianças matriculadas no ensino primário. Porém, é importante refletir sobre o fato de que nas edições anteriores da mesma revista, era apresentada uma discrepância com relação ao número de alunos matriculados e à frequência.

Na edição de 1937 foi abordado o crescimento no número de matrículas, enquanto que a questão da frequência não aparece. Talvez estivéssemos diante de mais uma problemática, a *evasão escolar*.

O próximo tópico apresenta uma discussão sobre as memórias de Seu Aluízio em correlação com a Cultura Escolar do Grupo Escolar José Tavares, um espaço que nasceu dentro da conjuntura política e social na qual este trabalho se detém.

### 3.3 - Entre histórias e meandros da memória: sutilezas do contar

Se juntava um bocado<sup>93</sup> de aluno e ia à cidade, era muito pequena. Aí tinha aqueles vagalumezinhos que saía de noite ascendendo àquela luzinha. Saía aquele magote<sup>94</sup> de um bocado de aluno, os meninos pegando aqueles vagalumezinhos, botando no ouvido, e ia até pedaço da noite. E lá se vai! (Aluízio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

Mais do que um sentimento nostálgico, a fala de Seu Aluízio traz uma sensação de liberdade. Quase consigo sentir a brisa suave da noite, o barulho das risadas e as emoções da amizade. Por alguns instantes, as memórias de meu narrador me levaram até às minhas lembranças de infância. A narrativa tem esse poder mágico de tocar o íntimo e despertar através das lembranças do outro, as nossas memórias.

A fala de Seu Aluízio é de uma infância escolar que o emocionou ao ser narrada. São memórias que despertaram lembranças de seus colegas. Assim se configura os fazeres da memória, apresenta retalhos de lembranças costurados pelos fios do tempo e aliados à emoção do contar.

Além do registro da Cultura Escolar do Grupo José Tavares, as narrativas de Seu Aluízio também evidenciam traços do cotidiano. Memórias que se coletivizam com relação ao lugar e apresentam informações sobre o contexto social e cultural da época. São registros memorialísticos que permitem um diálogo também com o presente.

As memórias narradas por Aluízio Araújo são frutos de sua experiência como aluno do José Tavares, e por ser a *Experiência* uma categoria conceitual, segundo o historiador Edward P. Thompson (1981), esta é histórica e considera o passado, o presente e o futuro.

Nesse último tópico, o leitor encontra uma escrita atravessa pelos (des)caminhos da memória acompanhada por trechos da *Revista do Ensino*, o que possibilita traçarmos um panorama da educação na Paraíba, que seguia os pressupostos de construção e introjeção da

---

<sup>93</sup> Palavra referente a muitos.

<sup>94</sup> Palavra referente a muitos.

*brasilidade* no espaço paraibano. Essa construção se deu em paralelo à fabricação de uma identidade também paraibana, a *paraibanidade*.

Para início de conversa, gostaria de relembrar com uma imagem um momento marcante da entrevista com Seu Aluizio.

**Fotografia 22:** Aluizio Araújo durante a entrevista, com a lista de alunos que estudaram com ele no Grupo Escolar José Tavares.



**Fonte:** Arquivo da autora. 08 set. 2017.

A fotografia corresponde ao momento em que Aluizio fez a leitura de uma lista de nomes de alunos que estudaram com ele no Grupo Escolar José Tavares. Essa lista foi feita pelo mesmo e nela constavam o nome e sobrenome de 34 pessoas pertencentes à sua turma. O empenho do narrador ao elaborar tal lista revela o cuidado que teve para não esquecer o nome de nenhum de seus colegas durante a entrevista, que por ser um momento inédito pede por um esforço deliberado da memória haja vista que o tempo da rememoração difere do tempo cronológico.

O *lembrar* não tem exatamente um momento ou hora marcada para acontecer e ademais, não segue uma linha reta. São cenas que vêm à tona, despertadas por indagações, aromas, sons, imagens, sensações no geral. Envolve também situações do inconsciente, que se revelam na narrativa, e que não são sonhos, assim como chama atenção Halbwachs (1990), são frutos do trabalho de refazer/contar com ideias do hoje as experiências passadas.

Halbwachs pontua que a rememoração pretérita é envolvida por um esforço de reconstrução desse passado diante das vigentes possibilidades que nos apresenta o presente. Com relação a isso, Ecléa Bosi (1994) afirma que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas, refazer, reconstruir, com imagens e ideais do hoje as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

O esforço mnemônico feito por Seu Aluízio para lembrar o nome de seus colegas de turma denota como a amizade é presente nas suas memórias sobre o José Tavares, o que é possível de se perceber em vários momentos de sua entrevista, quando por vezes ele direcionava a sua fala para as lembranças sobre o companheirismo e a saudade que sentia dos amigos.

A memória é que foi muito... Foi bom no tempo que eu estudava lá e tudo mais... Na hora do recreio a gente ia pro quintal e ia brincar, soltar pião, não tem aquele pião? Pião, e soltava pião, essas coisas. Brinquedo de toca, e por aí se vai (Aluízio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

A memória de vivência *no* e *sobre* o José Tavares estava para Seu Aluízio imbricada por lembranças sobre seus colegas e as brincadeiras da hora do recreio<sup>95</sup>, uma vez que essas lembranças se alimentam das memórias oferecidas pelos grupos aos quais Aluízio fazia parte. De acordo com Halbwachs (1990), esses grupos são *comunidades afetivas*, as quais todos necessitam, por ser exatamente a partir dessas que tecemos as nossas memórias.

Foi possível sentir como os momentos de lazer na companhia de amigos ficaram marcados na memória do narrador, sendo também o momento de maior emoção ao relembra-los. Uma emoção que pode ser entendida como um misto de saudade do passado infantil e escolar associado à ausência dos companheiros no tempo presente.

Na tentativa de honrar as lembranças de amizade, Seu Aluízio faz questão de não querer esquecer o nome de cada aluno aos se reportar à fotografia número 15<sup>96</sup>, apresentada aqui anteriormente. Com relação à mesma:

Pois é, esse aqui é Valter, Valter Honoro e Anastácio, são irmãos esses dois aqui. Esse aqui é Hermes Tavares, tem o nome dele aqui. Esse aqui é meu primo, Durval Muniz, esse aqui é meu primo. Esse aqui é Zé Francisco. Eu tenho esse retrato aqui (Aluízio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

<sup>95</sup> Momento do intervalo/pausa entre o primeiro e o segundo horário das aulas.

<sup>96</sup> A fotografia número 15 se encontra na página 102.

Ao ver a fotografia 15 o narrador esboçou uma expressão de alegria, e por alguns instantes era como se para ele o tempo não tivesse passado e ainda estivéssemos no ano de 1937. Os olhos marejados do narrador deixavam transparecer uma emoção muito forte e parecia até que aquele registro fotográfico havia sido feito ontem. Uma expressão que mudou completamente ao mencionar a ausência física, a morte dos amigos presentes na fotografia.

Percebe-se na fala de Seu Aluízio certa resistência para pronunciar a figura da morte, possivelmente por ser algo que provoca incômodo com relação à falta de seus amigos e também por ser a morte daqueles que foram seus companheiros, o fato que o faz sentir de forma brusca a passagem do tempo.

Pareceu-me que o medo do esquecimento estava tão presente para Aluízio que o narrador pediu para ficar com a cópia da fotografia 15. Fiquei surpresa, pois a fotografia original já o pertencia e ele tinha ciência disso. Mesmo sem entender, atendi ao pedido e o contemplei com a minha cópia fotográfica.

Mais tarde, refletindo sobre esse fato e relembando o momento, cheguei à conclusão que não se tratavam necessariamente de duas fotografias iguais, pelo menos, não para os olhos de Seu Aluízio, pois “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com ajuda de dados emprestados do presente” (HALBWACHS, 1990, p. 71).

A fotografia original foi feita em 1937, nos sabores e momentos daquela época, guardada por Aluízio Araújo durante anos como um registro do passado. A cópia fotográfica que o apresentei durante a entrevista, apesar de mostrar a mesma imagem, e de ser um registro também do passado, estava naquele momento ganhando novo sentido no presente. Ela foi apresentada para o narrador como um despertador de memórias passadas que estavam se *presentificando* em sua narrativa.

Em 1937 esse registro fotográfico não tinha para Aluízio toda a carga memorialística que tem hoje. O olhar para ambas as fotos, passou a ser um olhar diferenciado nos sentidos que cada um apresenta. A cópia que utilizei na entrevista tornou-se um fio condutor na relação entre presente e passado, o que está diretamente relacionado à função da memória. Segundo Tedesco (2004), “a memória não é a consciência basilar do passado, mas um esforço para reabrir o tempo a partir da implicação do presente” (TEDESCO, 2004, p. 32). As narrativas de Seu Aluízio são resultado de experiências construídas ao longo do tempo em conexão com sua existência e as relações sociais estabelecidas.

As experiências envolvendo os laços de amizade constituídos por Seu Aluízio nos tempos do José Tavares se afigurou como algo muito forte e numa relação próxima com suas

memórias sobre o Grupo Escolar. Percebe-se pela narrativa estabelecida pelo narrador, certa divisão entre o institucional e o lazer. No que se refere aos momentos de distração, Aluizio relembra com empolgação e emoção, e no tocante ao institucional, ele narra com seriedade e uma expressão sisuda.

Essa disparidade presente nas narrativas pode ser entendida a partir do rigor existente no que concerne à ação educativa imposta para aquele espaço escolar no qual o narrador estava inserido. O que pode se asseverar também mediante a carga de estudos que era intensa, segundo o que ele afirma em vários momentos da entrevista, usando de palavras como *puxado* para se referir ao grau de dificuldade e seriedade existente.

Com relação à rigidez das matérias estudadas, Seu Aluizio dá ênfase à *História do Brasil*, afirmando: “pois é, tinha História do Brasil, todinha, decorar aquelas lições todinha e dá. Fazia cópia, ditado, a professora corrigia, quando as palavras erradas ela botava a gente pra corrigir” (Aluizio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

O destaque que *História do Brasil* recebia naquele momento no currículo escolar estava relacionado com o projeto educacional que objetivava a construção de uma identidade nacional, a *brasilidade*. O Ensino Primário tinha nessa construção papel fundamental.

No dia em que os professores primários se compenetrarem de sua alta missão social, a educação cívica será uma realidade. Pelo ensino da história, pelas festas escolares e pela influência dos mestres os alunos aprenderão a amar o Brasil no passado como no presente e a ufanar-se de suas instituições, de sua língua, de sua bandeira. Do professor primário é que depende o eixo da educação cívica, patriótica, nacional, genuinamente brasileira (REVISTA DO ENSINO, 1937a, p. 115).

Nessa citação é possível entender a importância que o professor primário tinha no desenvolvimento de uma educação que se pretendia ser base fundamental para a formação de uma mentalidade nacional. Para tanto, dispunha de estratégias relacionadas às festividades escolares, tendo em vista que “as festas escolares cada mês, os hynnos e canções patrióticas, o culto da bandeira e o majestoso desfile dos alunos infundem o entusiasmo nas almas, geram as convicções profundas e dão as victorias que tornam as nações poderosas, prosperas e respeitadas” (REVISTA DO ENSINO, 1937a, p. 114).

Com relação aos desfiles cívicos no Grupo Escolar José Tavares, Seu Aluizio conta que:

Desfilava, tinha a bateria que saia acompanhando a gente na marcha, marchando de rua a fora. Vai aqui, vai acolá e voltava pro Grupo, a

professora falava e tudo bem. Gavava<sup>97</sup>, valorizava né, valorizava os alunos e tudo mais, os que corriam na marcha (Aluízio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

Como o narrador discorre, havia uma valorização para com os alunos que participavam do momento cívico. É possível perceber também a influência docente nesse momento de estima nacional, uma vez que:

Os professores ficaram obrigados a orientar os seus discípulos para o culto á pátria, fazendo, diariamente, ligeiras prelecções sobre os grandes vultos e feitos históricos de nossa nacionalidade e procurando criar nos alunos o respeito ás leis do país e ás autoridades e um espirito de combate sistemático a tudo quanto possa atentar contra o regime e seus dirigentes (REVISTA DO ENSINO, 1938a, p. 08).

A escola se transformava em foco de civismo propagador de uma mentalidade nacional a serviço do poder político, no qual o professor dentro de uma restrita liberdade deveria formar guerreiros da pátria, habilidosos para o trabalho e inclinados à obediência.

A ação docente a serviço da construção da identidade nacional estava acompanhada pelo currículo escolar que transitava nos Grupos Escolares e no que diz respeito ao ensino de História apontava que “considerando que os textos históricos, utilizados no ensino primário e secundários devem ministrar à juventude o máximo de noções exactas sobre o passado do seu país, as suas syntheses excluirão systematicamente dos temas controversos comentarios e divagações, limitando-se à indicação de factos” (REVISTA DO ENSINO, 1936b, p. 92).

Os parâmetros instrucionais para os conteúdos referentes à História do Brasil, ao que parece, deveriam, de acordo com a leitura da *Revista do Ensino*, seguir uma perspectiva de abordagem de uma história tradicional, limitando-se à análise de fatos de um passado nacionalista, colocando em evidência apenas os personagens oficiais. Tratava-se de uma abordagem que podemos identificar como *positivista*.

A preocupação para que os professores se limitassem apenas à indicação de fatos, excluindo a problematização dos mesmos, consistia num método que objetivava uma ação eficaz com relação a um ensino que tinha como proposta moldar o aluno numa *fôrma* cívica, como também excluir a possibilidade de haver na sala de aula discussões sobre temas que fugissem dessa oficialidade temática.

---

<sup>97</sup> Ato de gostar no passado. Trazendo para o sentido da fala do narrador a palavra se apresenta como ato de valorizar ou apreciar.

- 1- Todos os professores deverão iniciar as aulas com uma sucinta, mas substancial preleção contra o comunismo, tendo por fim criar no seio dos alunos uma mentalidade sadia.
- 2- Deverão se apropriados todos os livros de carácter didáctico, técnico, político, social ou literário, que directamente ou indirectamente visem a disseminação dos erros marxistas ou, de qualquer maneira, possam contribuir para amortecer os sentimentos de patriotismo (A UNIÃO, s/d out. 1937).

Além da *Revista do Ensino*, no jornal d'A *União* também eram apresentadas informações referentes à acção docente, que como se pode ver na citação acima, tinha papel fundamental na implantação, disseminação e manutenção dos ideais que nortearam a implantação do regime do *Estado Novo*. E apesar de afirmar-se que a intenção desse regime não era limitar a acção docente, a fala do professor estava restrita naquele momento a agir apenas dentro das condições impostas. Vejamos:

Sendo a principal missão da escola educar, formar o carácter, preparar a consciência cívica da juventude nacional, não se deve limitar o professor a fria exposição de números e coisas, mas transformar as suas aulas em foco de civismo, valendo-se para esse fim, de todos os valores éticos e espirituais, estimulando os discípulos a amar a Família, a Pátria, a Deus e a guardar a nossas tradições (A UNIÃO, s/d out. 1937).

Tratava-se de valores éticos e espirituais excludentes pois existia um modelo nacional e único de Família, Pátria e Deus que deveria ser seguido. Tudo aquilo e aquele que estivesse fora desse padrão, teriam que ser moldados, sendo o espaço escolar o ambiente propício para tal no qual a *brasilidade* estaria sendo fabricada.

É importante destacar que a existência de uma Cultura Escolar focada na construção da *brasilidade*, não pode ser entendida como algo absoluto em noções práticas. Pois, assim como discute Forquin (1992), existe uma disparidade entre o que o autor chama de *atuação institucional*, o currículo oficial, *atuação docente*, o currículo colocado em prática pelo professor, e *atuação discente*, o currículo aprendido pelo aluno.

Nessa relação apontada por Forquin, a fala de Seu Aluizio revelando o *abuso* que dizia sentir do material de *História do Brasil*, mostra que nem sempre a *atuação institucional* e a *docente* obtinham êxito no que se referem à *atuação discente*.

As divergências entre essas atuações apontadas pelo autor, se mostram também na fala de Aluizio quando afirma que “no final do ano tinha, tinha os exames né?! Pois é, e fazia o exame e assim quem tirava nota baixinha demais não passava e ficava na mesma classe”

(Aluízio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017). O insucesso escolar mencionado pelo narrador pode estar relacionado com as dificuldades do aluno de se encaixar nos parâmetros curriculares estabelecidos, ou ainda na ação didática desenvolvida pelo professor.

Para que o fracasso escolar refletido na reprovação não obtivesse números alarmantes, eram feitas classificações no início do ano letivo, a fim de definir o conhecimento prévio do aluno.

Logo, ao matricular-se o aluno, faz-se a sua classificação. E' esta "classificação inicial". Mas, se durante o anno lectivo alguns discípulos há cujos conhecimentos e capacidade superem os de outros, faz-se uma outra classificação para promovel-os ao grau superior. Esta só poderá ser feita por meio de um exame. Chama-se classificação subsequente (REVISTA DO ENSINO, 1936c, p. 35).

O aluno poderia ascender de grau escolar, como também poderia ficar retido ou ainda decair de grau, a depender de seu desenvolvimento escolar e classificação. Esse processo classificatório também funcionava como meio para compor as turmas, de forma a separar por classe os alunos que obtinham melhores resultados. Tratava-se de um processo que despertava a separação e exclusão no espaço escolar, como também contribuía para rotulação do aluno. O que deixava claro que mesmo a escola teoricamente estando aberta para todos, não apresentava tratamento igualitário, oportunidade e voz para todos. Existia um silenciamento nesse espaço, que de acordo com Rodrigues (2017) estava relacionado a fatores sociais e, sobretudo, raciais.

Essa ação classificatória era importante para que se concretizasse na escola o projeto de *brasilidade*, que objetivava um melhoramento na condição física e cultural da população brasileira, que estava sendo vista como degenerada. Na Paraíba, esse projeto federal existiu junto a um projeto estadual que ensejava a construção e manutenção de uma identidade também paraibana, que levava em consideração os costumes e as tradições.

A Parahyba acompanha com interesse o movimento pedagógico de nossa época, e, dentro das suas possibilidades, procura adoptar em suas escolas tudo o que se lhe figura bom, útil e proveitoso, acomodado à nossa região, consentâneo aos costumes e tradições de nossa gente e sempre em estreita conexão com o ideal de nacionalidade (REVISTA DO ENSINO, 1936c, p. 41)

Fica entendido a partir da fala acima, que a Cultura Escolar intencionada para a *brasilidade* transitou no universo escolar dos Grupos Escolares na Paraíba simultaneamente com a pretensão de construção de uma identidade na qual se apresentava elementos do Estado, o que configura a existência de uma proposta de *paraibanidade*, em contato com o ideal nacionalista.

É interessante perceber também na citação anterior que ao se referir aos elementos da região paraibana que formava a cultura do Estado, a fala da revista não menciona a palavra *cultura*, se reportando ao uso de costumes e tradições, o que pode ser justificado pelo fato de que naquele momento só era admitido a ideia de cultura dentro da perspectiva nacionalista. Deveria haver uma única cultural, a nacional.

Em nome de valores políticos, ideológicos, religiosos e morais, os representantes do regime justificaram a proibição ou valorização de produtos culturais. O poder político definiu, em última instância, o que deveria ser produzido e incentivou certas obras em detrimento de outras. A defesa de intervenção estatal na cultura, entendida como fator de unidade nacional e harmonia social, caracterizou esse período. A cultura foi entendida como suporte da política e nessa perspectiva, cultura, política e propaganda se mesclaram (CAPELATO, 2003, p. 125).

Houve assim uma seleção do que deveria ser produzido e valorizado na seara da cultura, o que trouxe também para o campo cultural a figura da exclusão e repressão. Todo e qualquer elemento que não pertencesse ao que se julgava ser uma cultura nacional, não era admitido como cultural, era costume ou tradição, sendo inclusive necessário doutrinar alguns desses elementos por julgar serem os mesmos, ameaça para a cultura nacional.

Durante toda a Era Vargas (1930-1945) existiu o que podemos chamar de um determinismo cultural acompanhado por uma assepsia. Vargas almejava a formação de uma nação brasileira pautada nos ideais de modernização, civilização e uma identidade única, nacionalista. Para tanto, enxergava na educação um potencial aliado. Nessa perspectiva, o presidente mandou, num ato de supremacia, incinerar as bandeiras estaduais e estabeleceu para as escolas uma organização escolar padrão.

Porém, a atitude do presidente, no que diz respeito ao estado paraibano, não excluiu por completo a possibilidade de um ensino envolvido por noções da *paraibanidade*, tendo em vista que:

Como esclarecem De Certeau e Chartier, a incorporação da dominação pelo receptor não exclui a possibilidade de desvio. A eficácia das mensagens

depende dos códigos de afetividade, costumes e elementos histórico-culturais dos receptores. Por isso, o efeito não é unívoco, e mensagens similares podem ser interpretadas de maneiras diferentes, produzindo ações diferentes (CAPELATO, 1998a, p. 203).

Como Maria Helena Capelato (1998a) evidencia em sua fala, a incorporação da dominação do sujeito é uma condição que está a depender também da forma como o mesmo se relaciona com os elementos pertencentes à sua cultura, seus costumes e crenças. A dominação não é um processo totalitário que age no tempo e no espaço na mesma frequência, e também não apresenta as mesmas reações no que diz respeito ao sujeito.

Diante dessa questão, é possível refletir sobre o fato de que as aspirações varguistas com relação à educação nacional, não se apresentaram na mesma frequência no que condiz à sua propagação. Na Paraíba, por exemplo, as aspirações nacionais dividiram espaço com a *paraibanidade* e a solidificação do poder *argemirista*, em pleno regime do Estado Novo, momento marcado pelo autoritarismo varguista.

Com relação ao currículo escolar, a fala de Seu Aluizio sobre o que era estudado em seu tempo de escola no José Tavares, menciona que existia uma ênfase em *História do Brasil*, mais também relembra estudos voltados para a Paraíba.

A gente tinha que estudar pra ir dá a lição à professora, tinha as cadeiras, a gente quando ia dá àquela lição a gente se levantava e dava, começava, principalmente História do Brasil, a gente se levantava e começava. Ai depois a professora parava, mandava outro aluno continuar a lição. Geografia a gente ia pro mapa, tinha o mapa do Brasil, pois é. A Paraíba a gente ia estudar todo aquele rio, lagoa, essas coisas, estudava (Aluizio Araújo, entrevista concedida à autora em: 08 set. 2017).

Pela fala do narrador é possível perceber que havia uma atenção com a questão geográfica do Estado, como uma medida para conhecer o território paraibano e assim fazer brotar no aluno um sentimento de respeito e pertencimento às terras paraibanas. Tratava-se de uma preocupação que também se apontava já na primeira edição da *Revista do Ensino* (1932a):

Venham pois os professores de officio e os que se consagram ás pesquisas e estudos dos vários problemas educativos, secundar os propósitos constructivos do poder publico, e tragam para as paginas desta Revista as suas sugestões, doutrinas e experiências e, assim, num esforço conjunto, teremos em breve conquistado para a nossa pequenina Parahyba um grau de cultura compatível com a sua tradição de heroísmo e de bravura cívica, e

honrando o nome de João Pessoa, cuja memória é o seu maior orgulho (REVISTA DO ENSINO, 1932a, p. 04).

O convite feito pela Revista ao professorado e pesquisadores no geral para publicação de textos sobre os pressupostos da educação, remete à discussão feita por Dias (1996) com relação a construção da *paraibanidade*. Segunda a autora, e como também já foi mencionado anteriormente neste texto, essa construção era marcada por um temperamento pacífico agregado a bravura e intrepidez do povo paraibano.

A citação anterior além de expressar de forma clara o processo de formação da *paraibanidade*, deixa entendido que o espaço escolar primário era um dos ambientes no qual essa formação se pretendia concretizar.

Esse espaço escolar no tocante à organização em Grupos Escolares, apresentou um quadro de mudanças na sistematização do cotidiano escolar. Para além de estar se dando com uma nova estrutura, o Grupo Escolar, havia também em pauta a questão da modernização que apresentou todo um contexto de mudanças com relação à concepção do tempo e o aparecimento de novas figuras escolares.

As mudanças advindas do processo de modernização influenciaram na percepção do tempo, como também na ação do sujeito escolar. Esse processo interferiu na produção das experiências. De acordo com Thompson (1987), a modernização do processo industrial e as mudanças impostas à estrutura econômica do final do século XVIII e início do XIX na Inglaterra, tiveram influência na perspectiva cultural e social da população, o que também influenciou na produção das experiências cotidianas.

Para o trabalhador rural, a perda dos direitos comunais e dos resquícios de democracia nas aldeias; para o artesão, a perda de seu status; para o tecelão, a perda do seu meio de vida e da sua independência; para a criança, o fim do trabalho e do lazer doméstico; para os diversos grupos de trabalhadores cujos salários reais aumentaram, a perda da segurança e do tempo livre, ao lado da deterioração das condições ambientais urbanas (THOMPSON, 1987, p. 345).

Como podemos entender a partir de Thompson, que as mudanças na economia e nas relações de trabalho apresentaram ao povo todo um contexto de transformações que se configurava em insegurança por representar um momento de mudanças que envolvia tensões entre os “antigos” costumes e tradição, e o “novo” paradigma econômico.

As mudanças econômicas apontadas pelo autor trouxeram para a classe trabalhadora um processo de exploração e opressão política que encontrou na manutenção dos costumes a

resistência a tal processo. A construção da experiência também tinha importância fundamental nesse contexto uma vez que “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamentos. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16-17).

O sujeito escolar é fruto da Cultura Escolar na qual está inserido, como também é agente da mesma, e como tal experiencia a cultura do espaço escolar de forma crítica pois, como afirmou Thompson, a experiência não surge sem pensamentos, uma vez que são produzidas por sujeitos racionais e que fazem toda uma reflexão do contexto ao qual pertencem.

Nessa perspectiva *thompsoniana*, podemos entender a afirmativa de Seu Aluízio com relação ao *abuso* da matéria de *História do Brasil*, também como uma experiência crítica que ele construiu perante a Cultura Escolar envolvida pelas noções de construção da *brasilidade* que eram impostas para o espaço no qual ele estava inserido como sujeito escolar.

A expressão facial de Aluízio ao falar desse *abuso* denota uma sensação de aborrecimento ao ter que lidar com algo cansativo. Um cansaço que ele justifica como o excesso de conteúdo que era ministrado e o fato de ter que decorar tudo. Essa sensação faz parte da experiência que Aluízio construiu diante do contato com a Cultura Escolar envolvida pelo projeto de *brasilidade* pois, de acordo com a leitura de Thompson (1981), a experiência é o vivenciado, feitos e sentidos que atribuímos aos mesmos.

A fala de Aluízio Araújo a respeito da matéria de *História do Brasil* ainda afere que apesar do sujeito escolar estar inserido numa Cultura Escolar e ser também produto da mesma, não são sujeitos totalmente passíveis desse meio. Produzem as suas experiências de forma subjetiva e as mesmas têm papel fundamental no procedimento de formação social.

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional, influência os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002a, p. 13).

A fala de Thompson pretende evidenciar a distância que se estabeleceu entre a educação e a experiência, um distanciamento que o autor entende de forma negativa, uma vez que a educação passou a ser um meio de dominação e instrumento para moldar a cultura do

povo. De acordo com o autor, esse processo de moldagem se deu devido ao temor advindo da cultura popular, o que resultou na busca pelo afastamento entre a experiência e a educação.

Um ensino voltado exclusivamente para os interesses nacionais e o ideal de formar para o trabalho, desprezando as experiências. Era esse o quadro da educação que se tinha dentro do período estudado nessa pesquisa. Esse ensino, com relação à depreciação das experiências, recebia críticas, das quais podemos destacar o posicionamento da *Escola Nova*, pois “os ideólogos da Escola Nova fazem crítica à educação tradicional, especialmente no que se refere à negação do mundo da experiência. Defendem uma escola ativa, dinâmica, centrada no aluno e buscam trazer para a escola o mundo exterior, a experiência” (VENDRAMINI, TIRIBA, 2014, p. 65).

Em 1935, quando Argemiro de Figueiredo assumiu o governo do Estado, José Baptista de Mello, o Diretor do Ensino Primário, era, como já visto, um grande admirador e defensor dos ideais da *Escola Nova* na Paraíba. Nas edições da *Revista do Ensino* de 1934 e 1935 encontramos trechos elucidativos com relação à aplicação das propostas da *Escola Nova* no espaço escolar paraibano.

A escola nova, vencendo, porém, todas as dificuldades e afastando os empecilhos oriundos do tradicionalismo e orientada pelos ideais sociais, procura uma organização prática, capaz de solucionar os problemas pedagógicos e sociais que se devem completar, uma vez que constitui um dos objetivos da moderna orientação pedagógica, a adaptação da escola à realidade social. A escola deve ser, portanto, um pequeno meio social onde o aluno encontre elemento para viver plenamente, adaptando-se sempre, às múltiplas transformações da vida moderna pois, como diz Anísio Teixeira “só por meio da socialização, poderá a escola fornecer à criança, hábitos morais e sociais, capazes de integralizá-la, amanhã, no meio dinâmico e flexível que nos oferece a vida hodierna” (REVISTA DO ENSINO, 1934a, p. 38).

Nesse trecho apresentado na Revista é possível perceber a tentativa de associar a metodologia *escolanovista* às concepções de um ensino moderno, entendendo como caminho a possível adaptação da escola ao meio social. A *Escola Nova* também foi apontada nas referentes edições da *Revista do Ensino* como um programa que diante do episódio da Nova República (1930) auxiliaria no que chamava de uma reconstrução nacional.

A escola primária crê na criança, criando por conseguinte no futuro do Brasil e prepara-a para a vitória final desvendando-lhe gradualmente as maravilhas de uma escola de luz. A Escola Nova! Teremos muitas etapas a vencer, haverá em meio à estrada espinhos, mas, a nós professores

brasileiros está reservado a tarefa de traçarmos um roteiro para os vindouros auxiliando assim a completar o programa da Nova República na obra de reconstrução nacional (REVISTA DO ENSINO, 1934a, p, 32).

É importante destacar que o projeto da *Escola Nova* também transitava pela seara dos interesses do governo federal e existia uma relação entre o grupo que escreveu o *Manifesto dos Pioneiros* e o governo autoritarista de Getúlio Vargas. Uma relação que após 1935 passou a apresentar fissuras, isso a partir de fatores como o embate com os dirigentes da cúpula católica, sabendo-se que uma das medidas do Manifesto era promover na escola um ensino laico.

Na Paraíba, o embate com os pressupostos da *Escola Nova* apresentou relações com a nomeação do Monsenhor Pedro Anísio como Diretor do Departamento de Educação e da *Revista do Ensino*. Já na primeira edição (1936) da *Revista*, os preceitos *Escolanovistas* passaram a não serem mais mencionados de forma positiva e a presença da Igreja como suporte para um bom desenvolvimento da educação ganhou espaço nas páginas do periódico.

Ao lado das grandes instituições incumbidas de formar o homem disciplinar-lhe o character, aparece, num relevo inconfundível, a escola, a comunidade educativa que, a par da instrução, transmite a juventude o espirito social. A família, a Igreja e o Estado, cada qual na sua ordem, têm sua função própria, especifica (REVISTA DO ENSINO, 1936a, p. 10).

E assim, as concepções de educação advindas do cristianismo voltaram a ter lugar no projeto educacional, juntamente com a família e a mão do Estado.

Para concluir este último tópico, gostaria de lembrar novamente a mudança de semblante de Seu Aluizio ao se reportar às memórias dos momentos de lazer e às da sala de aula no José Tavares. A separação que o narrador faz na ordem de sua fala, entonação e expressão facial, levou-me a refletir sobre as tensões que existiam/existem no espaço escolar. Aluizio, assim como os demais alunos, estava inserido num meio que se pretendia ser um laboratório de fabricação de uma identidade nacional e edificação do poder *argemirista*.

Percebe-se que se tratava de um espaço marcado por interesses políticos a nível federal e estadual, e foi no contexto dessas tensões que Aluizio construiu as suas experiências, e como tal, foram concebidas também dentro de um sentimento de resistência a fatores que eram impostos aos sujeitos que ali transitavam. Dessa resistência, ficaram resquícios que se revelam nos fazeres da memória de Seu Aluizio e se mostram no momento em que ele apresenta disparidades na fala e semblante no momento da rememoração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o momento final desse trabalho reporta-me a uma pergunta feita pelo meu orientador, João Bueno. Ao iniciar a pesquisa ele indagava-me sobre a importância desse estudo. A sua pergunta me fez refletir sobre muitas coisas, como por exemplo, os caminhos que haviam me levado até o mestrado, por que o interesse pela História da Educação e qual a sua relevância.

Hoje, após dois anos de empenho a esse trabalho, consigo pensar com clareza a resposta para a pergunta de João. Percebo que a importância desse estudo faz parte do agora. Na verdade, essa pesquisa consiste também numa provocação para pensar o presente.

Acompanhamos no decorrer desta escrita que a Cultura Escolar pensada para os Grupos Escolares no período em estudo, estava envolvida pelo ideal de fabricação de uma identidade nacional. Para tanto, elementos como a disciplina de História do Brasil e festividades como o Dia da Bandeira e a marcha do Sete de Setembro, eram alvos de atenção. As comemorações cívicas eram transformadas em momentos de solenidade que se configuravam em arquiteturas e demonstrações do *poder político*.

Essa Cultura Escolar marcada pela *brasilidade* deveria ser introjetada ou inculcada de forma natural pelo corpo escolar, um projeto federal que durante o governo de Getúlio Vargas recebeu maior ênfase no período do Estado Novo (1937-1945). No tocante à Paraíba, o projeto varguista foi recebido com apoio pela cúpula governamental.

Quando comecei a pesquisa, a ideia inicial era trabalhar a partir do recorte temporal de 1937-1945, com a finalidade de realizar a discussão dentro dos parâmetros do Estado Novo. Desejava abordar o projeto federal de Vargas voltado para a educação no espaço dos Grupos Escolares, tomando como aporte o Grupo Escolar José Tavares. Mas, os caminhos de uma pesquisa por vezes nos apresentam novos olhares e isso acontece quando estamos dispostos a escovar a história a *contrapelo*.

O projeto de *brasilidade* de Getúlio Vargas junto à educação estava realmente presente em toda a documentação que tinha em mãos sobre o contexto paraibano, como também havia outro projeto, só que esse era a nível estadual. Em um governo autoritário como foi o de Getúlio Vargas, que notoriamente demonstrou desejar pôr fim ao regionalismo, perceber a existência de um projeto estadual voltado para a educação, que influenciava na fabricação de uma identidade regional, era algo no mínimo provocativo.

Chamou minha atenção e me fez perceber que existia uma intersecção entre a proposta de *brasilidade* e de *paraibanidade*, o que se dava no recorte temporal que ia de 1935 a 1940.

Essa periodização se reporta ao governo de Argemiro de Figueiredo como governador da Paraíba.

O governador paraibano, que a partir de 1937 se tornou Interventor Federal do estado, apoiou declaradamente o governo ditatorial de Getúlio Vargas, transformando o estado num espaço de atuação para as medidas estabelecidas pelo *Ministério da Educação e Saúde Pública*. Figueiredo, assessorado pelo *Departamento de Educação da Paraíba*, se encarregou de disseminar no espaço escolar as propostas que culminavam na construção da *brasilidade*.

Entretanto, a intenção do governador foi além, desenvolvendo na Paraíba uma política de alianças e toda uma estrutura a serviço da propagação de sua figura política através da divulgação em massa de suas obras e discursos eloquentes envolvidos pela ideia de progresso, o que configurou o *Argemirismo*.

Argemiro de Figueiredo arquitetou um projeto de modernidade no qual a educação estava inserida. Ao que parece, existia na Paraíba um projeto voltado para o campo educacional, que sem perder de vista a *brasilidade*, se pretendia ser hegemônico no estado paraibano. O *Argemirismo* foi além das discussões federais e no que diz respeito a essa pesquisa, estabelecer o recorte temporal dentro do período de governo de Figueiredo foi importante porque é exatamente nesse momento que encontramos essa intersecção entre o projeto federal e estadual, no tocante à construção identitária a partir de elementos pertencentes ao universo da Cultura Escolar.

Em 1938 quando o regime do Estado Novo estava a todo vigor e a discussão sobre o fim do regionalismo era pauta de atenção, a *Revista do Ensino* trouxe estampada em sua capa o mapa da Paraíba. Uma forma sutil talvez, ou não, de colocar em evidência o Estado paraibano. Ao que parece, Figueiredo não pretendia com essa atitude colocar em dúvida o apoio da Paraíba ao governo do Estado Novo pois o mesmo afirmava que entendia a ação varguista como medida de salvação nacional. Ao que tudo indica, o governador ambicionava tornar a Paraíba conhecida e respeitada, como um estado marcado pelos rumos do progresso que seguia sob a égide do *Argemirismo*.

A partir de 1935 o destino da educação estava sendo norteado pelas tendências políticas, federal e estadual, que agiam alterando drasticamente seu curso. O espaço educacional primário funcionava como palco de atuação para o espetáculo da arquitetura do *poder*, esculpido nos desejos de fabricação de identidades moldadas numa *fôrma* cívica.

Construir e moldar identidades. Nessa intenção consistiu o projeto político que dialogou com o campo da educação durante todo o governo Figueiredo. Um projeto marcado por tensões, tendo em vista ser a escola uma arena de tensões.

Foi nesse contexto de tensões que fui ao encontro das narrativas de Aluízio Araújo. O mesmo apresenta experiências marcadas pelo projeto político/educacional que existia na atuação da Cultura Escolar que transitava no Grupo Escolar José Tavares, uma unidade educacional edificada dentro do projeto de modernidade desenvolvido por Figueiredo. Para além dessas experiências, Seu Aluízio também relembra em palavras, gestos e olhares o que entendo como uma resistência para com aquela Cultura Escolar na qual estava inserido.

O diálogo metodológico estabelecido com a documentação dos arquivos me apresentou um conjunto de informações que me permitiu discutir e problematizar as propostas presentes para a organização escolar primária em Grupos Escolares. Ao tempo que as narrativas de Seu Aluízio doaram existência à minha pesquisa no sentido de conseguir entender aquele espaço escolar para além de um depósito de alunos que estavam prontos a se introjetar uma identidade nacionalista.

O Grupo Escolar José Tavares foi entre 1935 e 1940 uma *arquitetura do poder* que fazia parte de um projeto nacional, mas, sobretudo, de um projeto que ambicionava a consagração do domínio *Argemirista*. Foi também palco de vivências marcadas por desígnios políticos, que de forma direta ou indireta, construíram suas experiências nesse espaço.

Devido o recorte temporal da pesquisa, não foi possível traçar diálogos com uma grande quantidade de pessoas. O que me fez refletir sobre a permanência da oralidade nessa proposta. A única memória que o recorte temporal escolhido permitiu-me acessar se resumiu à entrevista com Aluízio Araújo. Talvez a atitude mais sensata fosse abandonar o uso da oralidade e a presença da memória nesse trabalho. Porém, junto a esse abandono, estaria desprezando toda a riqueza das experiências contadas por aquele que possivelmente é a única memória discente viva da década de 1930 do Grupo Escolar José Tavares. Descartar essa reminiscência de memória desta pesquisa me parecia um ato de ingratidão e incoerência para com a *função social* da oralidade, que é exatamente dar voz àqueles que têm suas vidas pouco prováveis ao arquivamento.

Decidi seguir com a oralidade como um dos aportes metodológicos, e ao final da entrevista com Aluízio Araújo quando o mesmo me agradeceu de forma tão carinhosa por ouvi-lo com atenção, tive certeza que tinha feito a escolha certa. A atitude de Seu Aluízio me reportou à reflexão feita por Benjamin (1994) quando o mesmo aponta ser o avanço da modernidade elemento causador do desprezo pelas experiências, o que age transformando o narrador num *contador de histórias sem ouvintes*.

A gratidão de Seu Aluízio demonstrou como o ato de ouvir tem se tornado escasso diante da fluidez do tempo moderno. Nesse quadro desenhado pela modernidade, o

pesquisador deve ser alguém que reconhece o valor das memórias. Não poderia assim, deixar as experiências de Aluízio Araújo fora desse trabalho que me propus tecer a partir de uma escrita proveniente da relação estabelecida entre o *Logos* e o *Eros*.

Gostaria de encerrar esse texto respondendo de forma breve ao questionamento feito por meu orientador quando iniciei esse projeto. Bem, falar da educação na década de 1930 é pensar em uma estrutura educacional que tinha seus pilares de sustentação fincados num projeto político de atuação na Cultura Escolar. É pensar o ambiente escolar como um espaço de interesses e identidades que deveriam ser moldadas para servir ao governo, federal e estadual.

A Escola Primária era uma *fôrma* cívica e como tal deveria formar dentro dos interesses de quem estivesse no poder. Tudo aquilo que fugisse dessa regra deveria ser banido do espaço escolar. Hoje, pensar a educação é também um diálogo com o campo político, tendo em vista que a mesma em nosso país é constantemente alvo de discussões e interesses políticos talvez pelo fato da máquina governamental, assim como na década de 1930, ainda enxergar a escola como uma *arquitetura do poder*.

Num sentido pessoal, esse trabalho também é minha consagração como professora, pois ser professora não é apenas lecionar ou estar em sala de aula. Ser professora é sentir-se provocada e preocupada com os rumos que a educação toma, é ser sensível às dificuldades e desmontes que a educação vem sofrendo. Discutir História da Educação é a forma que encontrei para resistir às adversidades que poderão surgir diante da profissão que escolhi. Arrependimentos, até agora não me cabem, apenas força para ir mais além.

## REFERÊNCIAS

AIRES, José Luciano Queiroz, **Cenas de um espetáculo político: poder, memória e comemorações na Paraíba (1935-1945)**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

ALBERTI, Verena. De “versão” à “narrativa” no Manual da História Oral. **Revista História Oral, Rio de Janeiro**, n. 2, v. 15, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: A arte de inventar o passado - Ensaios de teoria da História**. Bauru: EDUSC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escrever como fogo que consome: reflexões em torno do papel da escrita nos estudos**. 2013. Disponível em: <<http://simposiofac.blogspot.com.br/2013/07/durval-muniz-de-albuquerque-junior-22html>>. Acesso em: 09 out. 2016.

ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ANÍSIO, Pedro. **Tratado de Pedagogia: para uso das escolas normais do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1935.

ANKERSMIT, F. R. **A escrita da história: a natureza da representação histórica**. Londrina: EDUEL, 2012.

ARANHA, Gervácio Batista. Seduções do moderno na Parahyba do Norte trem de ferro, luz elétrica e outras conquistas materiais e simbólicas (1880-1925). In: **A Paraíba no Império e na República: estudos de história social e cultural**. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2005.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. Instrução primária e a formação de professores na Parahyba do Norte. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2017.

BALANDIER, George. Antropologia Política. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Orgs.). **A nova história**. Coimbra: Almedina, 1978.

BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio. **A fotografia a serviço de Clio**. Uma interpretação da história visual da Revolução Mexicana (1900-1940). São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BAUDELAIRE, Charles. Le peintre de l'aviation moderne. In: **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1961.

\_\_\_\_\_. **As Flores do Mal**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Baudelaire e a Modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BURITY, Luiz Mário Dantas. Tempos misteriosos: uma história da população rural pelas estradas do mundo moderno (Paraíba, 1932-1962). 2017. **Dissertação** (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas-SP: Alínea, 2013.

BURKE, Peter. **A Fabricação do Rei: a constituição da imagem pública de Luís XIV**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CAMPOS, Francisco. **Exposição de motivos**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Saúde Pública, 1931.

CAPELATO, Maria Helena R. Estado Novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcus César (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Multidões em Cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998b.

\_\_\_\_\_. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

\_\_\_\_\_. O Estado Novo: O que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil Republicano. O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (v. 2).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto de Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 1998.

CAVALCANTE NETO, Faustino Teatino. Os Mortos em Fotos: a construção imagética na Guerra da Secessão (1861-1865). In: NASCIMENTO, Celso Gestermeier (Org.). **Texto Didático de História da América**. Campina Grande: EDUFCEG, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir enseigné**. Paris: La Pensé Sauvage, 1985.

CHERVEL, André. **La culture scolaire: une approche historique**. Paris: Berlin, 1998.

\_\_\_\_\_. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990.

CORREIA LIMA, Antônio. **Começou no Pirauá**. João Pessoa: A União, 2014.

CURY, Cláudia Engler. “**Abrindo o baú de memórias**”: políticas culturais no Brasil – subsídios para a construção de *brasilidade* (1930-1990). João Pessoa: EDUFPB, 2013.

D’ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DIAS, Margarida Maria dos Santos. **Intrépida Ab Orígenes**: O IHGP e a produção da História local (1905-1930). João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora Ltda: 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: Cultura escolar urbana em Belo Horizonte na primeira República. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

\_\_\_\_\_; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 14, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FIGUEIREDO, Argemiro de. **Em defesa do meu Governo**. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1940.

\_\_\_\_\_. **Sua administração**. [s/l: s/e], 1947.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e História Cultural. In: \_\_\_\_\_; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, 1992.

FLORES, Élio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. **Revisa Saeculum**, João Pessoa, n. 16, 2007.

GALLIZA, Diana Soares de. **Modernização sem desenvolvimento na Paraíba: 1890-1930**. João Pessoa: Idéia, 1993.

GALZERANI, Maria Carolina Boverio. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. **Morte e Vida das Oligarquias-paraibanas: Paraíba (1889-1945)**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

HOBSBAWM, Eric; RANGES, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JULLIARD, Jacques. A política. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs.). **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. 3. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2006.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Ensino da Escola Nova na Paraíba (1930-1942). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, VI, 2011, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES. **Anais...** Disponível em: <<http://principo.org/ensaios-da-escola-nova-na-paraba-1930-1942.html>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LOPES, José Ezequiel Barbosa. **Terra Tataguauçú: retalhos da história de Queimadas**. Queimadas-PB: Cópias e Papéis, 2014.

MARQUES, Adhemar. **Pelos caminhos da história**. Curitiba: Editora Positivo, 2006.

MEIHY, José Sebe Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: FERREIRA, Marieta M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, Verena. (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

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

MONSIVAIS, Carlos. **Dias de Guarda**. México: Era, 1988.

MONTEIRO, José Marciano. Família, poder local e dominação: Um estudo sobre os processos de disputas políticas da(s) família (s) Ernesto-Rêgo em Queimadas-PB. 2009. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. E 'a ditadora ciência D'hipóteses negou em absoluto para as funções do entendimento artístico da palavra escrita'. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cor e magistério**. Niterói-RJ: EDUFF, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. Sensibilidades e práticas escolares em Campina Grande-PB. Simpósio Nacional de História, 27, 2013, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN. **Anais...** Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371309531\\_ARQUIVO\\_SENSIBILIDADESEPRATICASESCOLARESEM CAMPINAGRANDE-PB.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371309531_ARQUIVO_SENSIBILIDADESEPRATICASESCOLARESEM CAMPINAGRANDE-PB.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2017.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Editora Escala, 2006.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão-SE: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.

OLIVEIRA, Francisco. **A economia brasileira**: crítica à razão dualista. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1981.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a história da educação da Paraíba: apontamentos para um estudo historiográfico. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, IV, 1997, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. **Anais...** Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm). Acesso em: 08 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Universidade São Francisco, 2002.

\_\_\_\_\_. Grupos Escolares na Paraíba: iniciativa de modernização escolar (1916-1922). In: VIDAL, Diana (Org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

PINHEIRO, A. C. F.; LOPES, A. P. C.; FARIAS, L. M.; RESENDE, F. M. Os Grupos Escolares nas memórias e histórias locais: um estudo comparativo das marcas da escolarização primária. In: SOUZA, R. F.; GASPAR, V. L.; SÁ, E. F. (Orgs.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá-MT: EDUFNT, 2013.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil**: de Varnhagem a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

RODRIGUES, Taynnã Valentim. No Tracejado do Embranquecer: a educação a serviço do branqueamento cultural na Paraíba (1930-1940). 2017. **Monografia** (Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira-PB.

ROMANELL, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

SALES, José Borges de. **Alagôa Nova: notícias para sua história**. Fortaleza-CE: R. Esteves Tipoprogresso, 1990.

SANTANA, Martha Maria Falcão de Carvalho e Morais. **Poder e Intervenção Estatal – Paraíba: 1930-1940**. João Pessoa: EDUFPB, 1999.

SANTOS JÚNIOR, Natalício Batista dos. Fotografia e memória: contra a ação do tempo, a foto fortalece a tradição e a técnica de memorização. **Revista Belas Artes**, São Paulo, v. 1, 2009.

SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. Estado interventor na Paraíba (1930-1932): política, centralização e dimensão mítica-estatal. **Revisa Saeculum**, João Pessoa, n. 17, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia M. São Paulo: **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Cláudia Feliciano da. A mulher da política paraibana: o protagonismo de Maria Dulce Barbosa (1947-1966). 2014. **Monografia** (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB.

SILVA, Maria Raquel. Civilizando os filhos da “rainha” Campina Grande: modernização, urbanização e grupos escolares (1935-1945). 2011. **Dissertação** (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

SILVA, Vânia Cristina da. Ó pátria amada, idolatrada, salve! Salve! festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945). 2011. **Dissertação** (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campina-SP: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, Waniery Lovia de Almeida. Autoritarismo, repressão e propaganda: a Paraíba no governo de Argemiro de Figueiredo (1937-1940). 2017. **Dissertação** (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

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

\_\_\_\_\_; FARIA FILHO, Luciano. A contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana (Org.). **Grupos**

**Escolares no Brasil:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

TEDESCO, José Carlos. **Nas Cercanias da Memória:** Experiências e Narração. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os românticos:** A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

THOMPSON, Paul. História Oral e Contemporaneidade. **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, v. 5, 2002b.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **História e Historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VENDRINANI, C. R; TIRIBA, L. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas-SP, v. 14, 2014.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História e Foucault revoluciona a História.** 4. ed. Brasília: Editora da UnB, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares.** 2000. (no prelo).

\_\_\_\_\_. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, 1995.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. Espaço e educação. 1992. **Dissertação** (Mestrado em Arquitetura) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

## FONTES E ARQUIVOS

### *ÁLBUNS*

CAMPINA GRANDE. Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida/Acervo. **Realizações do Governo Argemiro de Figueirêdo**. Departamento de Estatística e Publicidade. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1938.

CAMPINA GRANDE. Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida/Acervo. **A Gratidão de Campina Grande ao Interventor Argemiro de Figueiredo**. Departamento de Estatística e Publicidade. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1939.

CAMPINA GRANDE. Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida/Acervo. **5 Anos de Governo – reportagens das festas do quinto aniversário do governo Argemiro de Figueiredo e um síntese das suas impressionantes realizações sociais e econômicas que renovaram inteiramente a paisagem paraibana**. Departamento de Estatística e Publicidade. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1939.

### *CONSULTAS VIRTUAIS*

**BLOG TATAGUAÇÚ** – A história de Queimadas contada em fotos. <[tataguassu.blogspot.com.br](http://tataguassu.blogspot.com.br)>. Último acesso em: 19 jan. 2018.

**HEMEROTECA DA BIBLIOTECA NACIONAL** – BN. <<https://www.bn.gov.br/>>. Último acesso em: 20 mai. 2018.

**HISTOBLOG** – História Geral. <<http://histoblogsu.blogspot.com/2009/08/o-plano-cohen-e-queima-de-bandeiras-no.html>>. Acesso em 01 de jun. 2017.

### *JORNAIS*

**A União**, Parahyba, 25 jan. 1935

\_\_\_\_\_. 14 dez. 1935.

\_\_\_\_\_. 08 mai. 1936.

\_\_\_\_\_. 15 mai. 1936.

\_\_\_\_\_. 19 mai. 1936.

\_\_\_\_\_. 22 mai. 1936.

\_\_\_\_\_. 02 ago. 1936.

\_\_\_\_\_. 05 fev. 1937.

- \_\_\_\_\_. 03 mar. 1937.
- \_\_\_\_\_. 09 jul. 1937.
- \_\_\_\_\_. 10 set. 1937.
- \_\_\_\_\_. s/d out. 1937.
- \_\_\_\_\_. 05 nov. 1937.
- \_\_\_\_\_. 09 nov. 1937.
- \_\_\_\_\_. 13 nov. 1937.
- \_\_\_\_\_. 19 nov. 1937.
- \_\_\_\_\_. 21 nov. 1937.
- \_\_\_\_\_. 20 out. 1940.
- \_\_\_\_\_. 26 abr. 1941.
- \_\_\_\_\_. 13 abr. 1944.
- \_\_\_\_\_. 27 abr. 1944.

**O Jornal**, Anno II, n. 34, Parahyba, 03 jan. 1924.

## **REVISTAS**

**Revista do Ensino**, Parahyba, 1932a, n° 1.

- \_\_\_\_\_. 1933b, n° 6 e 7.
- \_\_\_\_\_. 1934b, n° 8 e 9.
- \_\_\_\_\_. 1934b, n° 11.
- \_\_\_\_\_. 1936a, n° 12.
- \_\_\_\_\_. 1936b, n° 13.
- \_\_\_\_\_. 1936c, n° 14.
- \_\_\_\_\_. 1937a, n° 15.
- \_\_\_\_\_. 1938a, n° 16.

## **RELATÓRIOS E MENSAGENS DE GOVERNO**

PARAHYBA DO NORTE, Estado da. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em 1º de setembro de 1909 por ocasião da instalação da 2ª Sessão da 5ª Legislatura pelo presidente do Estado João Lopes Machado**, Imprensa Official, 1909.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa na abertura da 3ª sessão ordinária da 8ª legislatura, a 1º de setembro de 1918, pelo Dr. Francisco Camillo Hollanda, presidente do estado**. Parahyba, Imprensa Official, 1918.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa na abertura da 1ª sessão ordinária da 8ª legislatura, a 1º de março de 1920, pelo Dr. Francisco Camillo de Holanda, presidente do estado**. Parahyba, Imprensa Official, 1920.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa na abertura da 1ª sessão ordinária da 8ª legislatura, em 1936, pelo Dr. Argemiro de Figueiredo, governador do estado**. Parahyba, Imprensa Official, 1936.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa na abertura da 1ª sessão ordinária da 8ª legislatura, a 1º de setembro de 1937, pelo Dr. Argemiro de Figueiredo, governador do estado**. Parahyba, Imprensa Official, 1937.

\_\_\_\_\_. **Relatório das atividades realizadas pelo Serviço de Cinema Educativo, Biblioteca, Publicações e Instituições Auxiliares do Ensino durante o ano de 1938 – Departamento de Educação do Estado da Paraíba. [Mario Gomes Pereira de Sousa] In: Relatório apresentado ao SNR. Diretor do Departamento de Educação, 1938.**

## **LEGISLAÇÃO**

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional do Brasil, 1934.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional do Brasil, 1937.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional do Brasil, 1946.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional do Brasil, 1967.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional do Brasil, 1988.

***ENTREVISTAS***

RODRIGUES, Taynnã Valentim. **Entrevista com Aluízio Araújo**, concedida à autora em: 08 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Esmeralda Belo** concedida à autora em: 02 de abril de 2018.

***ARQUIVO ESCOLAR***

QUEIMADAS. Escola Estadual de Ensino Fundamental José Tavares. **Diário de classe da cadeira Rudimentar Mista do Povoado de Queimadas do município de Campina Grande**. Queimadas, 1924.

\_\_\_\_\_. Escola Estadual de Ensino Fundamental José Tavares. **Registro de Matrículas**. Queimadas, 1944.

***ARQUIVOS PÚBLICOS***

Arquivo do Espaço Cultural José Lins do Rego, João Pessoa-PB.

Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, Campina Grande-PB.

# APÊNDICE

**APÊNDICE 01**  
**Roteiro utilizado na entrevista com Aluizio Araújo<sup>98</sup>**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA- PPGH**  
**PESQUISADORA TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES**  
**ORIENTADOR PROF. DR. JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO**

**Entrevista – Roteiro**  
**Aluizio Araújo**

1. Quantos anos tinha quando começou a estudar no Grupo Escolar José Tavares?
2. Em sua percepção como era o ensino no Grupo Escolar José Tavares?
3. Conteúdos referentes a História do Brasil era estudados?
4. Quais as lembranças que tem referente à diretora do Grupo Escolar José Tavares, Maria Dulce Barbosa?
5. Havia um maior rigor no que diz respeito à disciplina no Grupo Escolar?
6. Na ocasião do sete de setembro o Grupo Escola desfilava?
7. Como era esse desfile? Quem participava?
8. O Hino Nacional e o Hino da Bandeira faziam parte do cotidiano escolar?
9. Havia muito aluno no Grupo Escolar?
10. Quais as lembranças que guarda de seus colegas de sala?
11. Quais as mudanças mais significativas do tempo em que estudava no Grupo Escolar para os tempos de hoje? O que mudou na escolar em seu ponto de vista?
12. Quais as memórias que guarda do Grupo Escolar José Tavares?

---

<sup>98</sup> O roteiro utilizado na entrevista com Aluizio Araújo seguiu as orientações de uma entrevista semiestruturada. Busquei dar liberdade de fala ao narrador. Não foi possível fazer mais de uma entrevista ou explorar de forma mais intencional o momento da entrevista realizada, devido ao fato do narrador estar com a saúde frágil, pois fazia poucos dias que o mesmo havia passado por um processo cirúrgico.

## APÊNDICE 02

### Roteiro utilizado na entrevista com Esmeralda Belo<sup>99</sup>



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA- PPGH  
PESQUISADORA TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES  
ORIENTADOR DR. JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO

#### Entrevista – Roteiro Esmeralda Belo

1. Ser professora sempre foi um desejo presente?
2. Como foi e quando foi a sua primeira experiência de sala de aula como professora?
3. Em que ano começou a ensinar no Grupo Escolar José Tavares?
4. Já conhecia o Grupo Escolar?
5. Quanto tempo permaneceu no espaço escolar José Tavares?
6. Fale-nos um pouco sobre essa experiência:
7. Quais foram os diretores/as na época em que ministrava aulas no José Tavares?
8. Era o único Grupo Escolar da cidade na época? Era muito requisitado?
9. Com relação ao material didático, livros, cartilhas, o que era utilizado?
10. Existia uma preocupação com o ensino de conteúdos referentes à História do Brasil?
11. O José Tavares conseguia bons resultados com relação à meta de alfabetização?
12. A escola promovia ou participava de muitos eventos? Quais?
13. Existia uma presença forte do governo na escola?
14. O ensino era totalmente gratuito?
15. Pensando o modelo de educação que era apresentado no José Tavares, em sua opinião era um ensino voltado para a construção da nacionalidade?
16. Com relação ao público que frequentava a escola, quem eram esses alunos?
17. Os pais dos alunos eram presentes na educação dos filhos?
18. Existia um bom relacionamento entre alunos/as professores/as e direção?

<sup>99</sup> Apesar de trazer uma abordagem maior de questões, a entrevista com dona Esmeralda se fez também sob a proposta de um roteiro semiestruturado.

19. Sobre os companheiros de trabalho, quem era?
20. As lembranças de sala de aula?
21. Alunos/as marcantes?
22. Se pudesse definir numa só palavra a experiência que viveu no José Tavares, qual seria?

# **ANEXOS**

**ANEXO 01:****Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa**

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** NO BÊ-Á-BÁ DA NACIONALIDADE: a construção do Grupo Escolar José Tavares (1937-1944)

**Pesquisador:** TAYNNA VALENTIM RODRIGUES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 86691518.8.0000.5188

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Paraíba

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.674.262

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna TAYNNA VALENTIM RODRIGUES, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO GERAL:**

Investigar sobre a história e construção do Grupo Escolar José Tavares-PB

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Contribuir para uma discussão sobre o período do Estado Novo (1937-1945) em interface a expansão dos Grupos Escolares na Paraíba.

Discutir o modelo de educação que foi estabelecido às unidades escolares campinense no projeto de modernização do Estado Novo em diálogo com a construção da identidade brasileira.

Entender a relação existente entre Cultura Escolar e a memória dos que constroem o espaço escolar.

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.674.262

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

O trabalho com a memória traz o risco do pesquisador por desventura não saber dialogar com a subjetividade presente nas narrativas. Esse risco levaria a produção de um trabalho positivista no que se refere a análise das fontes orais.

**Benefícios:**

Preservação da memória no que concerne a cultura escolar e patrimônio local.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, investigar sobre a história e construção do Grupo Escolar José Tavares-PB.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

**Recomendações:**

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA, A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENVIE AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS E A PESQUISA NA ÍNTEGRA, TODOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS APONTADAS ANTERIORMENTE, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTE, SALVO MELHOR JUÍZO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.674.262

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Assinatura:  
Cláudio Antônio Soares de Sousa  
(Coordenador)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_995985.pdf	07/05/2018 15:54:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto.pdf	02/05/2018 12:23:35	TAYNNA VALENTIM RODRIGUES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOFINANCEIRO.pdf	02/05/2018 12:23:20	TAYNNA VALENTIM RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELODETERMODECONSENTIMENTO.pdf	02/05/2018 12:23:07	TAYNNA VALENTIM RODRIGUES	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	02/05/2018 12:22:40	TAYNNA VALENTIM RODRIGUES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/05/2018 12:22:23	TAYNNA VALENTIM RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodaCoordenacao.pdf	20/03/2018 10:49:52	TAYNNA VALENTIM RODRIGUES	Aceito
Outros	CartadeAnuencia.pdf	20/03/2018 10:48:39	TAYNNA VALENTIM RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	20/03/2018 10:42:54	TAYNNA VALENTIM RODRIGUES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.674.262

JOAO PESSOA, 24 de Maio de 2018

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

## ANEXO 02:

## Termos de Consentimento e livre esclarecimento assinados por Aluizio Araújo e Esmeralda Belo

**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012,MS.**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **ARQUITETURAS DO PODER: cultura escolar e memória no grupo escolar José Tavares**, e está sendo desenvolvida por **Taynnã Valentim Rodrigues**, do Curso de Mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. João Batista Gonçalves Bueno. Os objetivos do estudo são Investigar sobre a história e construção do Grupo Escolar José Tavares-PB e Entender a relação existente entre Cultura Escolar e a memória dos que constroem o espaço escolar.

A finalidade deste trabalho é contribuir para um investigação sobre a existência de possíveis influências na construção do sujeito escolar com relação a cultura escolar na qual esta inserido, como também preservar a memória de construção de uma instituição que faz parte da história local de Queimadas-PB.

Solicitamos a sua colaboração para uma entrevista oral com tempo médio de 20 a 30 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanas e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que essa pesquisa por se tratar de um trabalho com oralidade/memória traz os riscos de diálogo com a subjetividade das narrativas. Estando ciente desses riscos, buscaremos trabalhar com total respeito e liberdade à narrativa no momento da entrevista oral.

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

*Taynnã Valentim Rodrigues*  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, 14 de Julho de 2018

Impressão dactiloscópica

*Esmeralda Belo*  
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Taynnã Valentim Rodrigues, Telefone: (83)991053389 ou para o Comitê de Ética do CCM: Centro de Ciências Médicas, 3ª andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB Telefone: (83) 3216.7308, E-mail: [comitedeetica@ccm.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccm.ufpb.br)

**OBJETIVOS DO PROJETO:**

**GERAL**

- Perceber a relação existente entre Cultura Escolar e a memória dos que constroem o espaço escolar.

**ESPECÍFICOS**

- Contribuir para uma discussão sobre o período do Estado Novo (1937-1945) em interface a expansão dos Grupos Escolares na Paraíba.

**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
**BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012,MS.**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **ARQUITETURAS DO PODER: cultura escolar e memória no Grupo Escolar José Tavares (Queimadas – PB)**, e está sendo desenvolvida por **Taynnã Valentim Rodrigues**, do Curso de Mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. João Batista Gonçalves Bueno. Os objetivos do estudo são Investigar sobre a história e construção do Grupo Escolar José Tavares-PB e Entender a relação existente entre Cultura Escolar e a memória dos que constroem o espaço escolar.

A finalidade deste trabalho é contribuir para um investigação sobre a existência de possíveis influências na construção do sujeito escolar com relação a cultura escolar na qual esta inserido, como também preservar a memória de construção de uma instituição que faz parte da história local de Queimadas-PB.

Solicitamos a sua colaboração para uma entrevista oral com tempo médio de 20 a 30 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanas e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que essa pesquisa por se tratar de um trabalho com oralidade/memória traz os riscos de diálogo com a subjetividade das narrativas. Estando ciente desses riscos, buscaremos trabalhar com total respeito e liberdade à narrativa no momento da entrevista oral.

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

*Taynnã Valentim Rodrigues*  
 Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Queimadas, 10 de Julho de 2018

Impressão dactiloscópica

*Aluizio Araújo*  
 Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Taynnã Valentim Rodrigues, Telefone: (83)991053389 ou para o Comitê de Ética do CCM: *Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB* Telefone: (83) 3216.7308, E-mail: [comitedeetica@ccm.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccm.ufpb.br)

**OBJETIVOS DO PROJETO:**

**GERAL**

- Perceber a relação existente entre Cultura Escolar e a memória dos que constroem o espaço escolar.

**ESPECÍFICOS**

- Contribuir para uma discussão sobre o período do Estado Novo (1937-1945) em interface a expansão dos Grupos Escolares na Paraíba.