



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

VIVIAN GALDINO DE ANDRADE

**ALFABETIZANDO OS "*FILHOS DA RAINHA*" PARA A
CIVILIDADE/MODERNIDADE: O INSTITUTO PEDAGÓGICO EM CAMPINA
GRANDE - PB (1919-1942)**

JOÃO PESSOA, 2014

VIVIAN GALDINO DE ANDRADE

**ALFABETIZANDO OS "*FILHOS DA RAINHA*" PARA A
CIVILIDADE/MODERNIDADE: O INSTITUTO PEDAGÓGICO EM CAMPINA
GRANDE - PB (1919-1942)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientadora: Cláudia Engler Cury

JOÃO PESSOA, 2014

A553a Andrade, Vivian Galdino de.

**Alfabetizando os filhos da rainha para a
civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em
Campina Grande-PB (1919-1942) / Vivian Galdino de
Andrade.- João Pessoa, 2014.**

288f. : il.

Orientadora: Cláudia Engler Cury

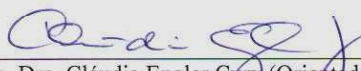
Tese (Doutorado) - UFPB/CE

Nome: ANDRADE, Vivian Galdino

Título: Alfabetizando os "filhos da Rainha" para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande - PB (1919-1942)

Data da Defesa: 22/08/2014

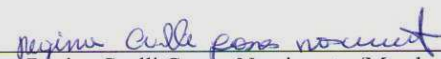
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cláudia Engler Cury (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto (Membro Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN



Profa. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento (Membro Externo)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes (Membro Interno)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira (Membro Interno)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Aquele que partiu, entristecendo meu coração e deixando eternas saudades
Meu pai – Francisco Vieira de Andrade Filho (*in memoriam*)

E Aquela que chegou, curando as dores e me enchendo de esperanças.
Minha filha – Luiza de Andrade Almeida

AGRADECIMENTOS

O período de confecção desta tese foi marcado por intensos desafios, o primeiro deles delineado pela conquista do emprego público. Nessa fase, não teria como esquecer o apoio que obtive de *Quezia, Ceiza, Betânia, Lenilda e Shirley*, que como companheiras de lutas e viagens estiveram comigo, dividindo conhecimentos e anseios.

Após a conquista desse sonho percalços de outra ordem seriam vivenciados, agora por meio das viagens realizadas para Bananeiras. Ao fixar parte da minha moradia por lá, encontrei “amigas-irmãs” que me fizeram sentir “em casa” mesmo estando fora dela. *Cris, Fab e Efigênia*, vocês me ensinaram com amor a sentir prazer em seguir os caminhos sinuosos que levam a esse precioso pedacinho do brejo paraibano. Também me auxiliaram a viver dias melhores nestas terras brejeiras os colegas de profissão *Ana Cláudia, Jalmira, Albertina, Rostand, Eduardo, Hélio* e outros. Obrigada por me recepcionarem com carinho e com a hospitalidade tão temperada pelos habitantes desse ‘rico pedaço de chão’.

No início de 2011 estaria eu vivendo a maior dor da minha vida, a perda de meu pai. Nesse momento longo de aflição, “travei”, não conseguia escrever, trabalhar, viver... A vida estava em “preto e branco” para mim. Aqui, mais uma vez, tive ombros para chorar, principalmente advindos dos calorosos abraços de minha mãe *Nazaré Galdino* e do meu esposo *Paulo Eloy*. Por vocês vou até o fim do mundo. Não tenho como silenciar também o amor e o cuidado que grita do peito da minha irmã, *Patrícia Galdino*, que com seus longos telefonemas se fazia presente na distância, me encorajando a prosseguir. Tantos outros apoios nesse momento (e em outros de crucial importância) ainda recebi e que aqui também preciso registrar, como o carinho da minha sogra *Djanira* e de minha cunhada *Annuska*, de amigos já citados e daqueles que destaco a seguir: pelas sábias palavras de *Verônica*, pela afabilidade de *Jack*, o apoio do meu irmão *Bruno* e do meu amigão de coração, *Luiz*.

Em 2012, Deus me presenteava com um lindo motivo para viver, estava à espera de minha pequena, minha linda flor *Luiza*. Só em esperar por você voltei a sorrir, retomei meus projetos e a vontade de continuar, de persistir. Em janeiro de 2013, com sua chegada, mais uma vez a tese teria que esperar, pois era preciso viver esse momento sublime com intensidade. Após a licença maternidade, como conciliar tantas atribuições: ser mulher, mãe, professora e pesquisadora? Durante todo este percurso outros braços amigos se achegavam,

como os de *Adlene* e *Dani*. Queridas, por meio de vocês eu tive a oportunidade de presenciar experiências que comprovavam que era possível conciliar tantos afazeres.

Com a parceria desenvolvida nas reuniões realizadas com o grupo de orientandos tive o ensejo de ter meu trabalho, ainda tão acanhando, lido e recebendo contribuições gentis e significativas, principalmente as de *Luciano Candeia*, *Wilson*, *Isa*, *Mari* e *Itacyara*. Já nessa reta final não poderia esquecer as acaloradas conversas com *Amanda Galvncio*. Obrigada a todos pela escuta e também pelas intrigantes sinalizações, elas me questionaram e me tiraram da zona de conforto.

Não poderia deixar de registrar aqui a rica companhia intelectual da minha querida orientadora *Cláudia Cury*, que com paciência soube compreender os meus tempos, mas também conduzir com empenho e vigor as orientações para a confecção deste texto de doutoramento. Agradeço ainda aos professores *Iranilson* e *Regina Coelli*, pela simplicidade e cortesia com que contribuíram com o processo de desenvolvimento deste trabalho, desde o acompanhamento e pesquisa do arquivo escolar às sinalizações emitidas durante a qualificação desta tese. Nessa mesma direção agradeço as professoras *Lúcia Nunes* (desde a qualificação) e a *Inês Stamatto* por se tornarem tão disponíveis para a argüição deste trabalho. Um abraço carinhoso também dedico a *Rose* (minha querida amiga) e a *Samuel*, que junto a secretaria do PPGE souberam facilitar os trâmites burocráticos vivenciados ao longo deste doutorado.

Obrigada *Senhor* pela Tua presença em minha vida e por colocar ao meu redor *estes e outros anjos*, que movidos por Tua mão me concederam amor, amizade e companheirismo. Sem eles, este desfecho não seria possível.

RESUMO

A tese discute o papel desempenhado por uma instituição escolar e seus sujeitos dentro do projeto de modernização da cidade de Campina Grande, durante os anos de 1919 a 1942. Nosso intuito está em apresentar a escola como uma das instituições responsáveis por gerar na cidade uma sensibilidade moderna, educando e civilizando os sujeitos aos moldes de uma *urbe* em “progresso”. O Instituto Pedagógico, foco de nossa discussão, foi a primeira escola particular da cidade a ser referenciada com uma “modernidade pedagógica”, alfabetizando e profissionalizando os sujeitos. Teve como diretor o tenente Alfredo Dantas e funcionou em nível primário e secundário, mas também com a contribuição das Escolas Anexas (Escola Normal João Pessoa, Escola Militar General Pamplona e Escola de Comércio e Peritos Contadores) que tinham como princípio norteador educar os cidadãos para suprir as necessidades econômicas e comerciais que surgiam na cidade. Saneamento básico, luz elétrica, alfabetização, desenvolvimento do comércio, higiene e urbanização eram os princípios motivadores de um projeto de cidade moderna, que conduziu várias instituições e sujeitos sociais no Brasil a experimentar uma Pedagogia da Cidade. Por meio das leituras em autores como Norbert Elias e Michel Foucault, problematizamos essa intensa relação entre a escola, a cidade e os indivíduos, visando apontar uma educação que regenerava e produzia cidadãos aptos ao viver moderno. Foi por meio da Nova História Cultural e da apreensão/reflexão de fontes jornalísticas e de impressos pedagógicos produzidos pela própria Instituição que traçamos os caminhos possíveis de serem traçados para a confecção deste texto, que almejava a produção de uma cartografia da história do Instituto Pedagógico, denotando como essa instituição educativa estava a serviço da cidade, mas também da pátria. Instituição escolar, cultura (material) escolar, disciplina e civilização são nossos conceitos-motes de reflexão, que apontam em seus interstícios para uma discussão sobre a arquitetura escolar, os materiais didáticos, os/as professores/as e os impressos pedagógicos como fontes que rememoram a organização da vida escolar dos/as alunos/as do Instituto Pedagógico. Para nos auxiliar nessa discussão lançamos mão de um grupo de autores/as da historiografia da Educação, entre eles/as Luciano Faria Filho, Clarice Nunes, Tarcisio Vago, Cynthia Greive Veiga, Dermeval Saviani, entre outros, visando discutir a cultura própria desse espaço escolar em conexão com a história da cidade, que educava/civilizava corpos e mentes, escolarizando as sensibilidades dos sujeitos.

Palavras-Chaves: Campina Grande, Instituto Pedagógico, Modernidade Pedagógica

ABSTRACT

The thesis discusses the role redeemed by a school institution and their subjects in the project of modernization of Campina Grande city, during the years from 1919 to 1942. Our aim is to present the school as one of the institutions responsible for generating in the city a modern sensibility, educating and civilizing the subject to the casts of a city in "progress". The Pedagogical Institute, focus of our discussion, was the first private school in the city referenced with "a pedagogical modernity" that was alphabetizing and professionalized the subject. Had as Director Lt. Alfredo Dantas and worked at primary and secondary level, but also with the contribution of Attached Schools (Escola Normal João Pessoa, Escola Militar General Pamplona e Escola de Comércio e Peritos Contadores) that had as a guiding principle to educate citizens to meet the economic and commercial needs that arose in the city. Sanitation, electricity, literacy, trade development, health and urbanization were the principles motivating a project of a modern city, which led several institutions and social subjects in Brazil to experience a Pedagogy of the City. Through readings of authors such as Norbert Elias e Michel Foucault, we problematize this intense relationship between the school, the city and individuals, in order to point out an education that grew back and produced citizens able to modern living. It was through the New Cultural History and apprehension/reflection of journalistic sources and printed educational produced by the Institution itself that we trace the possible paths to be set for the preparation of this text, wishing the production of a cartography of the history of the Pedagogical Institute, denoting how this educational institution was at the service of the city, but also of the homeland. School institution, school culture (material), discipline and civilization are our motto concepts of reflection, that point in their interstices to a discussion on school architecture, the teaching materials, teachers and pedagogical forms as sources that remember the organization's school life of the students from the Pedagogical Institute. To assist us in this discussion we employed a group of authors from the historiography of Education, among them Luciano Faria Filho, Clarice Nunes, Tarcisio Vago, Cynthia Greive Veiga, Dermeval Saviani and more, aiming to discuss the culture of school space itself in connection with the history of the city, which taught/had civilized bodies and minds, schooling the sensitivities of the subject.

Keywords: Campina Grande, Pedagogical Institute, Pedagogical Modernity.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dados do analfabetismo da Paraíba e de Campina Grande durante a década de 1920.....	30
QUADRO 2: Fontes utilizadas.....	40
QUADRO 3: Disciplinas cursadas no ensino primário, secundário e nas Escolas Anexas.....	182
QUADRO 4: Quadro comparativo entre a gestão de Alfredo Dantas e Severino Loureiro.....	245

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada do Instituto Pedagógico – 1919.....	177
Figura 2: Fachada do Instituto Pedagógico – 1931.....	177
Figura 3: Fachada do Colégio Alfredo Dantas – 1975.....	178
Figura 4: Logótipo do Colégio Alfredo Dantas – 2014.....	178

SUMÁRIO

1. Capítulo: A TRAJETÓRIA TEÓRICA E O CAMINHAR INVESTIGATIVO DA PRODUÇÃO DE UMA NARRATIVA.....	14
1.1. O Instituto Pedagógico e suas nuances com a cidade: os encaminhamentos teóricos e o cenário educativo campinense.....	18
1.2. Impressos Pedagógicos, jornais e documentos escolares como fontes para a História da Educação.....	39
1.2.1. “ <i>Revista e Jornal Evolução</i> ”: periódicos que educavam e civilizavam.....	44
1.3. Decifrando o enigma, situando o percurso.....	54
2. Capítulo: PROJETOS DE CIVILIZAÇÃO, PROJETOS DE CIDADE: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?.....	58
2.1. De que “modernidade” e de que “cidade” estão falando?.....	64
2.2. Uma cidade doente... ..	85
2.3. Distribuindo o “ <i>pão da sciencia</i> ”: o papel civilizador dos professores.....	94
2.4. Curando os males da “Rainha” e regenerando a “menina”	109
3. Capítulo: UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA A SERVIÇO DA CIDADE.....	135
3.1. Cartografias de uma história e de uma cultura escolar para o Instituto Pedagógico.....	146
3.1.1. Instituto Pedagógico: a configuração dos espaços e o controle de corpos e mentes...155	
3.1.2. Símbolos da memória do Instituto Pedagógico inscritos no prédio e nos adereços escolares.....	177
3.1.3. Os professores, o currículo, as festas cívicas e a cultura material escolar do Instituto.....	180
4. Capítulo: PROFESSORES ALFREDO DANTAS E MANOEL ALMEIDA BARRETO: PENSAMENTO E EDUCAÇÃO EM CAMPINA GRANDE.....	202
4.1. Tenente Alfredo Dantas: “ <i>porte ativo de patriarca</i> ” e precursor da educação profissional em Campina Grande.....	213

4.2. Professor Manoel Almeida Barreto: um intelectual catedrático do Instituto Pedagógico.....	246
À GUIA DE CONCLUSÃO.....	267
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	272
ANEXOS.....	290

Capítulo 1

A TRAJETÓRIA TEÓRICA E O CAMINHAR INVESTIGATIVO DA PRODUÇÃO DE UMA NARRATIVA

**Campina Grande
(José Orlando, s/d.)**

No dia x da semana/ No mês dos doze do ano
Numa casa, numa rua/ Num bairro, numa cidade

Na maior simplicidade/ Uma criança nasceu
Botou a boca no mundo/ Gritou que havia chegado
Confesso meio acanhado/ Aquele grito era meu
Ali eu olhei o mundo/ Bem do alto de uma serra
Onde fica a minha terra/ No topo da Borborema

Não há versos nem poemas/ Que possam cantar em rimas
Os dias que ali em cima/ Eu vivi quando criança
Saudade nasce a distância/ Campina Grande campina
Sou menina ainda menina/ Dos tempos da minha infância

Em 2008 finalizamos nossa pesquisa de mestrado¹, que discutia a produção cinematográfica no município de Cabaceiras. “No mês doze deste mesmo ano”, logo após a defesa da dissertação, um sentimento de realização, mas também de anseio e vazio nos tomava. Descobrimos que havíamos sido contaminados pelo prazer da pesquisa e que não podíamos acabar ali, junto com a conclusão de um trabalho acadêmico de dois anos.

“Numa casa, numa rua, num bairro, numa cidade”, fomos educados e conduzidos a conceber Campina Grande² como uma cidade grande e moderna. Isso nos inquietava, achávamos contraditória a imagem de uma *urbe*³ que dizia respirar o progresso, mas que assistia parte de seus habitantes deixarem suas casas em busca de capacitação e trabalho⁴. Acreditávamos que apesar do título de moderna, a também conhecida “Cidade do Trabalho” parecia não ter espaço para abraçar todos os seus habitantes no aspecto que lhes nomeava.

¹ “Cinema em Cabaceiras: um lugar de produção e a produção de um lugar. Relatos de experiências educativas”. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2008.

² Veja localização da cidade no Anexo 1 desta tese.

³ Mencionamos Campina Grande como sujeito por concebê-la, nessa discussão, sem sujeitos definidos.

⁴ Partimos do nosso próprio exemplo ao afirmar essa frase, uma vez que nos pós-graduamos e trabalhamos fora da cidade. Essa mesma situação se repetia com irmãos e amigos, que aos poucos deixavam Campina Grande em busca de melhores condições de vida.

Este sentimento de inquietude somado ao desejo de pesquisar algo sobre a história da cidade nos revelou a possibilidade de tomarmos esse enigma como foco de investigação.

No início de 2009, ao ler um artigo⁵ que abordava a história e a educação de Campina Grande, “a criança nasceu”, conseguimos ver a probabilidade de investigar um nicho de discussão que até então parecia ser carente nas narrativas que apresentavam a cidade. Tão veementemente debatida na História⁶ pelas questões que envolviam a modernização e a economia Campina Grande parecia não ser, na mesma proporção, discutida nas questões que se relacionavam com a educação. Isso porque tal historiografia está provavelmente condicionada ao arquivo existente, que institui a cidade como um objeto de saber, tecida por uma rede de representações alicerçadas em estratégias de poder. Essa literatura historiográfica ainda é unânime em reafirmar as décadas de 1920 a 1940 como os marcos da modernidade/modernização de Campina Grande, constituindo como mito de origem dessa rápida urbanização o progresso e o desenvolvimento da cidade (SANTOS, 2008).

Envolvidos por essa trama era preciso traçar o percurso. O Instituto Pedagógico era o nosso tema de discussão. Apesar de possuir quase um século de história, descobrimos que poucos eram os trabalhos acadêmicos⁷ que se propunham a se debruçar sobre as suas histórias. Além do mais, nossa relação com essa instituição era de fundo afetivo, pois o Colégio Alfredo Dantas esteve presente na educação de parte de nossa família⁸, participando de longas histórias sobre a cidade. No período de nossa formação, durante o Ensino Médio, estudar nessa escola representava certo *status*, tanto por ela se localizar no centro da cidade

⁵ “Alfabetizando a Rainha com o bisturi do progresso: práticas médico-higienistas e educação primária em Campina Grande (1920-1940)” de Iranilson Buriti de Oliveira, 2009.

⁶ Ampla é a historiografia paraibana voltada a discutir a modernização da cidade de Campina Grande em seus diversos aspectos. Pesquisadores como Cavalcanti (2000), Sousa (2003, 2005 e 2006), Souza (2012), Aranha (2006), Nascimento (2007), Agra (2008), Araújo (2010) e tantos outros que foram encontrados em forma de dissertações e teses, dedicaram-se a refletir desde a tentativa de moralização dos costumes da cidade à construção da higiene, o controle do corpo “desordenado”, o advento de equipamentos modernos, a cidade como um território de conflitos, como elementos que estiveram fortemente presentes no contexto que demarca a cidade de Campina Grande nas décadas de 1920-1950.

⁷ No momento em que o Instituto Pedagógico passou a ser nosso foco de discussão tínhamos ciência apenas da existência do artigo “Alfabetizando a rainha pelo bisturi do progresso práticas médico-higienistas e educação primária em Campina Grande (1920-1940)”. Depois, ao adentrarmos no Doutorado, descobrimos a dissertação de Paloma Silva (2010), intitulada “(Des)alinhando alguns fios da modernidade pedagógica: um estudo sobre as práticas discursivas em torno da educação infantil em Campina Grande-PB (1919-1945)” que também tomava o Instituto Pedagógico como referência de suas discussões. Recentemente soubemos que o acervo disponível do arquivo do CAD, agora instalado na Universidade Federal de Campina Grande, tem propiciado a existência de diversos artigos elaborados pelo PET (Programa de Educação Tutorial) do curso de História - UFCG, coordenado pela professora Dra. Regina Coelli.

⁸ O Colégio Alfredo Dantas esteve presente na nossa formação, juntamente com a de irmãos, primos, esposo e sogra.

quanto pelas memórias que em si carregava. Seu prédio, diante do olhar de uma jovem de 15 anos, parecia ser suntuoso, com leões⁹ que já associavam a instituição a um conto de vitórias.

Nesse contexto e após enfrentar o processo de seleção para o Doutorado, o projeto de nossa tese “botou a boca no mundo”, ainda acanhado e cheio de lacunas e indagações a desvendar ele surgia como “criança”, desenhando a proposta de investigar a história dessa instituição escolar e de suas relações com a cidade. O cerne deste trabalho estava em discutir os quase 100 anos de existência da instituição e a educação das sensibilidades realizada por ela. Apresentada, pelas mais diversas representações, como detentora de uma modernidade pedagógica, ela teria desempenhado um papel fundamental na realização de um projeto de cidade.

Iniciando já pelo desfecho da história de confecção desta tese, defendemos o argumento que repousa sobre a seguinte ideia: “o Instituto Pedagógico gestou novas maneiras de sentir e pensar, através de um dispositivo pedagógico que educou as sensibilidades e disciplinou o corpo, sendo convocado, junto com as demais instituições, a conformar seus sujeitos escolares aos novos valores ditos ‘modernos’ que circulavam socialmente”. Sob esta sinalização, conduzimos o/a leitor/a aos meandros que narram a produção deste texto de doutoramento.

“Do topo da serra” este trabalho acadêmico percorreu difíceis caminhos, deparando-se com uma extensa documentação sem catalogação. Esse vasto acervo trazia desde os livros de inspeção às cadernetas escolares e demais documentos internos da escola, que misturados em estantes e em sacos envoltos tinham suas vozes atadas e camufladas pelas ações do tempo. Sem maiores problemas, conseguimos ter acesso a esta documentação, que gentilmente foi cedida pelo atual diretor do Colégio Alfredo Dantas¹⁰, Paulo Loureiro, à Universidade Federal de Campina Grande¹¹. Antes desse acontecimento, já havíamos separado parte desse acervo em temporalidades específicas, o que facilitou o transporte daquela documentação mais antiga para as salas da Universidade.

⁹ Ver imagem dos Leões em Anexo 2.

¹⁰ Dentro do Colégio Alfredo Dantas existe um acervo que conta com a documentação da escola a partir da década de 1960 aos anos atuais. Em 2003, em seu prédio, a escola fundou o Memorial Colégio Alfredo Dantas, que conta com um pequeno acervo composto por uma documentação que referencia mais a gestão do professor Severino Loureiro (1945-1970), e traz alguns itens do mobiliário da época.

¹¹ O CAD possuía um arquivo (composto de documentações mais antigas, referentes às décadas de 1920 a 1950) ainda sem a devida organização, sediado na quadra poliesportiva da escola. Após acordo realizado entre a UFCG e a instituição escolar, parte desse arquivo foi transferido para a Universidade.

Introduzir este trabalho, resultado de quatro anos de pesquisa e leitura, é uma tarefa árdua. Nosso anseio é falar tudo, não deixar brechas, é despertar a atenção do/a leitor/a, levá-lo/a a percorrer uma narrativa contínua, sem espaços e lacunas. Mas como fazer com que ele/ela viaje ao passado através da nossa escrita? Como levá-lo/la a imaginar cenas e por instantes fazê-lo/la vivenciar sensibilidades? Pensar sobre isso nos remontou ao filme *Meia Noite em Paris*¹², que revela a história de um escritor que consegue à meia noite, de forma intrigante, acessar o passado, voltando no tempo e dele fazendo parte. É a partir dos famosos escritores do início do século XX, que o protagonista tem uma pequena amostra do cotidiano, de ideias e sensações que se experienciavam naquele momento no tempo, em Paris.

Como seria interessante ao pesquisador embarcar em um trem que costurasse o tempo e que nos tele-transportasse a cenas, pessoas, momentos, assim como aconteceu com o protagonista do filme. Teríamos, dessa forma, todas as respostas e as conexões entre os fatos, desvendariamos a caixa preta¹³ e relataríamos em detalhes a cultura escolar da instituição. Mas diante dessa impossibilidade, encontramos outros caminhos possíveis, pelas fontes, principalmente aquelas que foram produzidas pela escola, entre elas: a *Revista Evolução*, o *Evolução Jornal* e o jornal *Comercio de Campina*.

Nesse percurso, pensamos em iniciar este texto da maneira mais convencional possível, mas como passeamos nas zonas das sensibilidades percebemos que nossa escrita não era tão disciplinada assim, e que, por muitas vezes, se deixava solta nas próprias tramas históricas que narravam uma cidade e parte de sua história educacional. As emoções e sensibilidades trazidas ao longo deste texto acabam se dissolvendo e se misturando nas representações da cidade, nas relações que ela travava com os seus aspectos educacionais, nas histórias de sujeitos que, tão distantes de nós no tempo, aparecem multifacetados, vivos nos projetos de civilização e de cidade que se esperava no Brasil.

Dessa forma acabamos por transitar em um formato de escrita que ora opta pelo convencional (quando aspira ao melhor entendimento de fatos e contextos que atingiram a cidade) ora pelo sensível (quando resolve apontar a constituição de uma sensibilidade moderna como elemento partícipe de uma “Pedagogia da Cidade”¹⁴) (VEIGA, 1997). Com

¹² Direção de Woody Allen (2001).

¹³ Termo empregado por Dominique Juliá (2001).

¹⁴ Podemos compreender que a “Pedagogia da Cidade” está perpassada pela “Pedagogia do Comportamento”, por combinar as instituições normativas da cidade com a aprendizagem dos códigos de sociabilidade pelos sujeitos. Para Norbert Elias (1994), o conceito de civilidade é a chave de leitura para compreender essa relação, pois adentra desde a compreensão das normas instituídas ao autocontrole, percebido pela interiorização de

isso, estamos querendo situar o/a leitor/a na própria dinâmica em que o texto foi produzido, repleto de ansiedades de conhecer e registrar mais sobre o Instituto Pedagógico. Qual o papel social que essa Instituição desempenhou na cidade de Campina Grande? O que ela representou e exerceu no projeto de modernização e reordenação urbana que viveu a cidade? E em que essas mudanças influenciaram nas sensibilidades dos discentes, na mudança de seus comportamentos, na cultura própria da escola?

Todas essas questões nortearam nosso pensamento ao investigar essa instituição de ensino e nos levaram a algumas respostas e silêncios. Partimos de uma certeza, era o Instituto Pedagógico produto e produtor de práticas sociais e desvendar a sua “caixa preta” era apontar possibilidades de compreender a cidade e sua realidade educacional para o período. Foi também com o intuito de nos aproximar de certas facetas da história da cidade onde nascemos e ainda hoje residimos, lugar inicial de nossa formação acadêmica, que realizamos inúmeras leituras sobre os motivos que levaram Campina Grande a se constituir historicamente como “Grande”¹⁵ e “moderna”. Neste bojo, convidamos o/a leitor/a a embarcar nessa missão conosco!

1.1. O INSTITUTO PEDAGÓGICO E SUAS NUANCES COM A CIDADE: OS ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS E O CENÁRIO EDUCATIVO CAMPINENSE

Sob os auspícios do atual diretor e proprietário, tenente da reserva do exército, Alfredo Dantas Correia de Góis, auxiliado pela professora Esther de Azêvedo Cabral, foi fundada, em 1918, uma escola primária, num dos subúrbios desta cidade, no lugar “Sítio da Lagôa”, escola que funcionou durante o ano letivo citado. Removida para o centro da cidade, aí foi a mesma reinstalada, à rua Barão do Abiáí, nº63, atual 210, no dia 19 de fevereiro de 1919, nos moldes e categorias dos grupos

condutas como partes formativas dos sujeitos. Ao pensar em uma teoria da civilização, Elias (1994) parte do pressuposto da existência de dois processos civilizatórios – o processo civilizador individual e o processo civilizador social – que interagem entre si. Desses processos duas dimensões surgem: a psicogênese e a sociogênese, que se encontram entrelaçadas. Para Leão (2007, p.9), “O processo de civilização é composto pelos fluxos e refluxos da história, que orienta passos lentos tanto a formação das estruturas individuais quanto as ações sociais e sobretudo articula-se com a formação dos Estados nacionais. O rumo do processo tende a uma maior diferenciação dos laços que ligam os indivíduos uns aos outros”.

¹⁵ Toda uma historiografia continua sendo gestada ao longo dos anos pela produção de inúmeros discursos, imagens e práticas que tentam instituir e inscrever a cidade de Campina Grande como grande e moderna, também a partir de suas festas e tradições locais como a expressão que indica a cidade como tendo o “Maior São João do Mundo”. Para um maior aprofundamento dessas discussões consultar a dissertação: *Enredando Campina Grande nas teias da cultura. 1965-2002*, de Wagner Geminiano dos Santos. UFPE, 2008.

escolares, com a denominação de Instituto Pedagógico [...] ¹⁶ (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 24 de outubro de 1940)

A epígrafe anterior narra o nascimento do Instituto Pedagógico na cidade de Campina Grande. Escola modelar, que equiparada aos padrões dos grupos escolares, tentou trazer novos rumos à educação campinense durante as primeiras décadas do século XX. Existente e vivo até os dias atuais, agora como Colégio Alfredo Dantas (CAD), o antigo Instituto Pedagógico foi uma escola de renome, por ser a primeira escola particular da cidade a ser referenciada por ter uma modernidade pedagógica. Historicamente construiu para si, pelo intermédio de seu corpo diretor e docente, uma imagem de uma instituição escolar auspiciosa, moderna pedagogicamente, que tem sua história institucional envolvida nas tramas históricas da cidade.

Fundado pelo Tenente Alfredo Dantas Correia de Góes¹⁷, em 17 de fevereiro de 1919¹⁸, funcionou de início na Rua Barão do Abiaí, sendo transferido nos anos de 1930 para a Rua Marquês do Herval, no prédio municipal cedido pelo presidente João Pessoa¹⁹. Antiga sede do Grêmio de Instrução Campinense²⁰, amplia suas instalações físicas e funda as chamadas “Escolas Anexas”, nas quais passou a funcionar a Escola de Instrução Militar General Pamplona (incorporada ao Tiro de Guerra Nacional), mais conhecida como Escola de Tiro 243, o Curso Comercial Propedêutico e Peritos Contadores e a Escola Normal João Pessoa, tornando-se o primeiro estabelecimento secundário que conferiu títulos técnicos profissionais no interior da Paraíba.

Oferecia desde o curso primário e de preparação aos secundários, ministrados pelas escolas oficiais, aos cursos Comercial e Normal. Só em 1943 passou a ser denominado como

¹⁶ A citação anterior se encontra em um documento elaborado pelo Instituto Pedagógico, em resposta a uma solicitação realizada pelo *Anuário de Estatística*, produzido pelo Ministério da Educação e Saúde. Tal documento relata o nascimento da escola em 1918, no entanto todos os demais documentos encontrados narram a existência da escola a partir de 1919, e será a partir dessa datação que referenciamos a criação do Instituto em nossa tese.

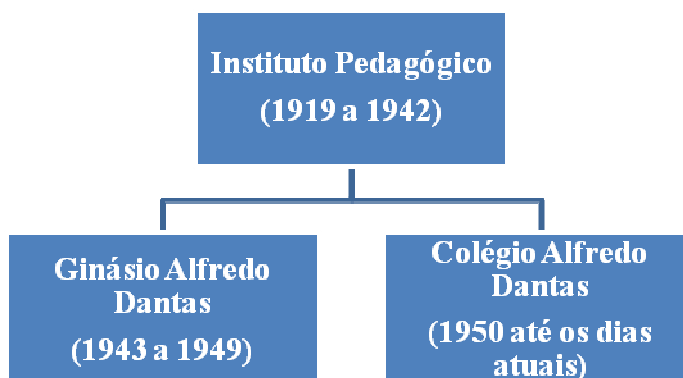
¹⁷ Segundo o *Memorial Urbano de Campina Grande* (1996), Alfredo Dantas Correia de Góes nasceu em Teixeira (PB) em 17/11/1870. Filho do Dr. Manoel Dantas Correia de Góes, presidente interino da Paraíba em 1889, casou-se com Ana de Azevedo Dantas (Yayá). Faleceu em 19/02/1944 de câncer. Atualmente a cidade de Campina Grande possui o Colégio Alfredo Dantas, uma rua e uma praça com o nome do Tenente.

¹⁸ Encontramos alguns trabalhos acadêmicos que trazem como nome da escola “Instituto Pedagógico Campinense”. No entanto, nas fontes consultadas, o nome mais frequente é “Instituto Pedagógico”. Diante disso, adotamos essa última versão nesse texto.

¹⁹ Alfredo Dantas era primo legítimo do pai de João Dantas, Dr. Franklin Dantas. João Dantas assassinou João Pessoa em 26 de julho de 1930, segundo parte da historiografia sobre a temática, esse teria sido o estopim da Revolução de 1930.

²⁰ O Grêmio de Instrução Campinense será melhor discutido no terceiro capítulo desta tese.

Ginásio Alfredo Dantas²¹, sob a direção de Esther de Azevedo²², e em 1945 passa para as mãos de Severino Lopes Loureiro. Em 1950 passaria a ser reconhecido pelo atual nome, Colégio Alfredo Dantas – CAD.



A temporalidade que demarca a existência da instituição enquanto Instituto Pedagógico, dos anos de 1919 a 1942, período que compõe a nossa escolha temporal para esta pesquisa, se dá por acreditarmos que em 1943, já com o novo nome de Ginásio Alfredo Dantas e sob uma nova direção, a Instituição teve sua proposta pedagógica modificada. Os 23 anos que narramos nesse texto estão imbuídos de lacunas, algumas delas expressas pelas próprias fontes. Como nosso trabalho constitui um dos primeiros estudos mais aprofundados acerca da história dessa Instituição escolar, não queremos estabelecer uma única forma de vê-la, mas nos situamos na posição de inscrevê-la dentro das linhas, fronteiras e limites, que possivelmente a sedimentam no lugar histórico que até hoje ela ocupa.

Mesmo propondo a discussão sobre a história dessa instituição escolar, representada muitas vezes pela pessoa do tenente Alfredo Dantas, nosso objetivo está em apontar outros tipos de instituições, não aquelas voltadas apenas a uma pessoa jurídica ou civil, mas a instituição de comportamentos, normas e por que não dizer sensibilidades no contexto escolar. As escolas são nomeadas de acordo com o momento histórico de seu surgimento, o termo “Instituto”²³ nos leva a refletir sobre um lugar de fala, de instituição e normatização de formas

²¹Pela criação do curso ginasial reconhecido pela Portaria Ministerial n.º305 de 25/05/1943.

²² Enteada do tenente Alfredo Dantas.

²³ Segundo o dicionário de etimologia, a palavra ‘instituto’ vem do latim *Institutum* (instalações, costume), *instituere*, que tem significado criar, construir, criar ou educar. *Étymol. e Hist. 1480 "o que está estabelecida"* (Baratre infernal Bibliografia Rouen., 297, ANC fundos ds DELBNotas mss ...); Empr. Lat *institutum* ao “conjunto de plano”, “decisão”. Disponível em: <www.cnrtl.fr/etymologie/institut. Acesso em: 01/11/2013. Saviani (2007, p.3), ainda define que a palavra instituição pode ser agrupada em quatro acepções:

de saber, ser e viver na cidade. Já o nome “Pedagógico”²⁴ pode ser entendido a partir do conceito de Pedagogia, que compreende, nas diferentes manifestações do fenômeno educativo, a disciplina, o estudo, o ensino, a aprendizagem, as normas e as características referentes ao processo educativo. Nesse contexto, a partir de seu próprio nome, cremos que a escola não somente proporcionou a instituição de saberes, mas também formas de ver e sentir a realidade social ao seu redor.

Em visita aos museus e acervos históricos da cidade, no garimpar de fontes, documentos, almanaques e fotos que rememoram uma época tida como “majestosa” e moderna para a cidade de Campina Grande, notamos que existe uma frequente referência ao Instituto Pedagógico. Foi buscando aferir o processo de construção do conhecimento histórico sobre a sensibilidade presente em uma determinada época e lugar, e desconfiando das narrativas “oficiais” existentes em jornais da época quando mencionavam a educação, que fomos levados a produzir um entendimento diferente sobre o processo histórico multifacetado que foi a educação e a modernização em Campina Grande.

O pensamento de políticos e intelectuais durante o século XX estava embasado pela ideia de movimento e mudança, que tinha na educação a “ferramenta” de um progresso que habilitaria os sujeitos para o conhecimento e para o trabalho, viabilizando em Campina Grande um projeto de cidade que se queria instaurar – a de cidade do comércio, e por isso moderna para o trabalho.

Annos atraz, Campina Grande já se ufanava de ser o maior empório commercial do Estado, capaz de grandes realizações, parecia esquivar-se a outra sorte de progresso que não fosse o puramente commercial. Resentia-se da falta de um educandário aonde se ministrassem aos seus filhos os princípios essenciaes a uma formação intelectual e physica compatível com o progresso do século e, portanto firmada e praticada dentro das vigências da moderna pedagogia. [...]. Cumpre dizer que entre os collegios particulares dessa época mencionavam as raras, porem honrosas exceções a regra verbi grata: [...] o Alfredo Dantas, que se impõe o árduo encargo de dar a cidade o Instituto Pedagógico (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 29 de outubro de 1932).

O Instituto Pedagógico era assim tido como uma escola auspiciosa para uma cidade prodigiosa. Se um novo tempo se instaurava em Campina Grande (e também no Brasil) nas

“1.Disposição; plano; arranjo, 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina”.

²⁴ Já “Pedagogia” significa, inicialmente, a arte de conduzir crianças. “No sentido atual indica o estudo sistemático das diferentes manifestações do fenômeno educativo. Disciplina, estudo ou um conjunto de normas referentes a um fato, processo ou atividade educacional” - Dicionário para Educadores/as (ANTUNES, 2008, p.162).

primeiras décadas do século XX, caracterizado por um período de modernização, urbanização, industrialização, essa “era do novo” também se esperava para os projetos educacionais, refletindo-se no ensino, nos materiais didáticos, na estrutura e arquitetura escolar. Alfredo Dantas acabaria sendo considerado como aquele que daria os primeiros passos em direção a esse “novo” em Campina Grande.

A linguagem utilizada na citação acima reverbera na instituição escolar os sentidos dados à cidade, quando a mencionam como “maior emporio comercial do Estado”, e por isso “capaz de grandes realizações”, como a que executou o tenente Alfredo Dantas, que possibilitou à cidade uma escola como o Instituto Pedagógico, situado como referência educacional para a realização dos projetos de urbanidade e modernização que diziam vivenciar a cidade. Por meio de uma “Pedagogia da Cidade”²⁵, que perpassa a cultura escolar mas que também é moldada por ela, se tem uma educação empregada para corresponder às necessidades da *urbe*.

Campina Grande, durante as primeiras décadas do século XX estava vivenciando inúmeras reformas urbanas que visavam não apenas reformas estruturais no centro da cidade, mas também “reparar o seu povo” – prepará-lo para viver a modernidade. Para Oliveira (2012, p.12), é possível conceber a cidade como uma

[...] fábrica de sensações, capaz de produzir uma overdose de estímulos, onde o indivíduo será tocado pela experiência urbana até a exaustão, ainda que o fascínio da cidade – bem como os seus horrores – não seja suficiente para matá-lo; mas antes, o dilui em novas formas de pertencimento [...].

A cidade, seus circuitos urbanos e suas representações possuem uma ação educadora, que orienta os sentidos dos sujeitos. Veiga (2010, p.403) aponta que as reformas que conferem a cidade um novo espaço estão “[...] carregadas de pressupostos pedagógicos; a referência à necessidade de educação sob todos os aspectos é constante nos mais diferenciados discursos e práticas, o objetivo era reformar o povo”. Nesse espectro de visão, vinculado à urbanidade, a reforma do povo campinense estava guiada pela elaboração de um

²⁵ Termo empregado por Veiga (1997), a noção de uma “Pedagogia da Cidade” é distinta do que atualmente se compreende como “Cidade Educadora”. Segundo o MEC, a cidade educadora parte da “Integração de oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal”. Ainda, segundo o MEC, a compreensão do termo ‘Cidades Educadoras’ surgiu a partir de “um movimento, realizado em 1990 em Barcelona, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou com o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes”. Para maiores informações consultar o Portal do MEC ou o seguinte endereço eletrônico: <file:///C:/Users/PVL/Downloads/apresentacoes_rede_brasileira_cidades_educadoras.pdf>.

cidadão civilizado, que trazia um perfil definido nas tensões de um “[...] sujeito de deveres e o sujeito de direitos” (VEIGA, 1997, p.107). Ainda segundo a autora, a cidade é dotada de um *modus vivendi*, que orienta pedagogicamente os cenários, as ritualizações e as instituições através da educabilidade, isto é, “[...] a ação educadora da cidade é plena de representações que se definem no confronto entre as práticas cotidianas da população e a ação de técnicos e políticos” (VEIGA, 1997, p.107).

Embora os novos ares modernos tenham esboçado nas cidades a ideia de “evolução”, “progresso”, “luminosidade” e “racionalidade” inúmeros são os descontentamentos que essa nova projeção da *urbe* desenhou em Campina Grande. Segundo Veiga (1997, p. 107), há um verdadeiro confronto entre a “[...] solidez da mentalidade civilizada moderna e a precariedade na qual essa ação efetiva para a modernização se faz”. As reformas urbanas realizadas na cidade foram estopim de conflitos e tensões que somados à existência de grande número de analfabetos, mendigos, prostitutas e forasteiros sitiaram e desenvolveram “doenças”²⁶ citadinas. As reformas (urbana e do povo) consolidariam uma nova ordem e o viver de um novo tempo, não necessariamente atrelado ao ritmo frenético das grandes metrópoles, mas pautado na emergência de uma nova sensibilidade, que dosada e diluída na estética²⁷, no embelezamento, na intelectualidade e nos avanços industriais e comerciais ditavam um cotidiano urbano para Campina Grande.

Desejou-se uma homogeneização social diante de uma intensa heterogeneidade material e cultural da população. O idealismo citadino foi posto à prova pela desigualdade social que abriu espaço ao que Veiga (1997) define como “irracionalismo”, existentes nas precárias condições de vida de grande parte da população excluída dessa vivência moderna, criando distinções entre um estilo de vida urbano e um estilo de vida rural e suburbano. As moléstias que acometiam a cidade de Campina Grande eram principalmente definidas por um

²⁶ Chamamos de “doença” as mazelas que acometiam Campina Grande nas primeiras décadas do século XX, desde o analfabetismo desenfreado à existência de epidemias como a varíola, o cólera e a tuberculose. Com as reformas urbanas realizadas por Vergniaud Wanderley, outros problemas sociais surgiram, como a marginalização de mendigos e prostitutas do centro para os bairros da cidade. Esses elementos foram concebidos como sinais de atraso ao projeto de modernização que se instaurava na cidade e que tomava a educação como ferramenta de regeneração desses males.

²⁷ Essa preocupação com a estética e com as relações que ela estabelece com a educação dos sentidos também foi estudada por diversos autores em uma coletânea organizada por Oliveira (2012). Para eles, a Estética pode ser definida como uma “ciência das coisas sensíveis”, que pressupõe uma teoria sobre o belo, mas também sobre as qualidades de nosso sentir. O desejo, a saudade, o medo, entre outras emoções adquirem um lugar na produção histórica dos sentidos e das sensibilidades, demarcando a emergência de um indivíduo sensível, ator e autor de múltiplas histórias.

ideal estético, por ele se tinha a tênue fronteira que denominava o que era moderno e o que deveria ser dispensado na cidade.

As representações discursivas e imagéticas existentes nas inúmeras matérias dos jornais que lançamos mão nesta pesquisa construíram para a cidade símbolos modernizantes que tomam desde a chegada do trem e da energia elétrica ao saneamento básico, do cultivo à comercialização do algodão e de outros gêneros, das reformas urbanas que impulsionaram os negócios, construção de rodovias (como a que corta o Estado no sentido leste-oeste, atual BR 230), no início e meados do século XX, entre outros elementos considerados representativos de uma urbanização que modernizava o espaço citadino²⁸. Apesar de serem locuções interessadas e de comporem as estratégias de uma elite intelectualizada²⁹ que aspirava novos rumos à cidade, não realizamos sobre essas fontes jornalísticas uma análise do discurso, mas optamos por apontá-las como um *corpus* documental de fulcral importância nesta tese, pois guiavam os sentidos e os olhares dos/as leitores/as sobre a cidade e suas práticas sociais, culturais e educativas.

Desde a imagem prodigiosa da cidade à representação de uma cidade doente, é o que alguns jornais anunciam sobre Campina Grande, atestando uma modernidade fantasiosa, diante do analfabetismo e da falta d'água que assolavam a região.

Por longos annos nutrimos a ilusão de que era incalculável o destino de Campina Grande. A sua situação geographica incomparavel, espécie de estuario commum das terras interiores, seus precedentes históricos, a influencia decisiva de alguns homens hoje desaparecidos, o gênio constructor de sua população, a sua actividade commercial desmedida, a sua fé catholica inquebrantável – eis ahi os elementos de convicção que robusteciam o nosso ponto de vista. Uma fatalidade de ordem cosmológica, a cuja inexorabilidade não há como fugir a eminente cidade sertaneja, em breve veiu dissipar a phantasia que por tanto tempo se embalou a nossa

²⁸ O *Almanaque de Campina Grande para o ano de 1934*, editado ainda em 1933 (p.30 - 31), menciona a “pujança” da cidade de Campina Grande no período e aponta que “Campina Grande, uma das maiores praças do Nordéste e o maior comércio do Algodão da America, com mais de 5.000 casas e 35.000 habitantes possui: 3 cartórios, 1 Delegacia de Polícia, 1 Repartição de Telegrafo Nacional, 1 Repartição de Correios, 1 Prefeitura, 1 Departamento de Classificação do Algodão, 5 Estabelecimentos Bancários, 2 Coletorias Federais, 1 Mesa de Rendas, 1 Comissão Rockfeler, 1 Empresa de Luz, 2 Associações Comerciais, 3 Sociedades Beneficentes, 4 Estabelecimentos de Caridade, 2 Sociedades Operarias, 7 Clubes Diversionais, 1 Gabinete de Leitura, 3 Lojas Maçonicas, 2 Cinemas, 6 Hospitais e Asilos, 4 Templos Católicos, 5 templos Evangélicos, 22 Estabelecimentos de Ensino, 1 Escola Normal, 1 Escola de Comercio, 2 Centros Espíritas, 10 Sociedades Esportivas, 1 Guarda Noturna, 1 Necroterio Publico”.

²⁹ Utilizamos o termo “elite” de forma geral para denominar os grupos locais que detinham grande influência sob a sociedade campinense. Não pretendemos nos submeter à dicotomia clássica que contrapõe as “classes ricas” das “classes populares”, homogeneizando-as. Acreditamos que essa forma binária de pensar a sociedade é simplista e não considera que no seio dessas próprias classes existem diferenças substanciais que as agrupam e as limitam em uma única denominação.

imaginação. [...] (Dr. Hortensio de Souza Ribeiro. ALMANAQUE DE CAMPINA GRANDE PARA O ANO DE 1934, p.67-69)

As fatalidades que acometiam e paralisavam o futuro promissor da cidade estavam sedimentadas, segundo Hortensio Ribeiro³⁰, na falta de água, mas também na ausência de uma educação que satisfizesse os rumos da cidade. Além de uma infraestrutura adequada, que contasse com saneamento básico e energia elétrica, seria a educação princípio primeiro para realizar a modernização da cidade, afinal “Cuidar da educação de um povo, é preparar a grandesa futura de uma pátria, e clarear a esse mesmo povo, o caminho sublime das grandes e ciclopicas realizações humanas” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 06 de junho de 1932). A escola era símbolo de regeneração, tendo em vista que seria através dela que o povo seria educado para amar a pátria e com ela se identificar. Seria por meio dessa instituição que um sentimento de afetividade e pertencimento à cidade e à pátria seria motivado nos/nas discentes.

Era por meio de matérias como a que produziu Manoel Almeida Barreto³¹, professor do Instituto Pedagógico, que a educação era vista como ferramenta de regeneração do país. Com ela, a saúde também se firmava como um dos principais problemas que enfrentava o Brasil.

[...] Fazemos esforços para subir, e descemos. Ensaíamos um vôo para o alto, porem, o povo não tem azas. A geração de amanhã, educada hoje, realizaria os nossos sonhos. A escola cabe a tarefa. [...] Depende exclusivamente de nossa educação, meio viável para formação de novos hábitos cívicos. Um povo consciente obriga o governo a tomar diretrizes certas, em ambientes predispostos. Temos ideas grandes para cérebros pecos. Brasileiros, revolucionários, ou não, pensai na educação civica do povo, sem o que é improficuo o vosso esforço (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 30 de julho de 1932).

O projeto de nação e de cidade moderna só seria concretizado diante de um povo ordeiro, saudável, homogêneo e educado que lutasse por uma causa em comum – a pátria – e era sob esse ideal que a escola era também convocada a atuar. Por isto, defendemos a tese que o Instituto Pedagógico foi uma das muitas instituições que foram chamadas a conformar os

³⁰ Segundo o *Memorial Urbano de Campina Grande* (1996, p.119), “Hortensio de Souza Ribeiro nasceu a 31/01/1885 em Campina Grande, filho do José Maria de Souza Ribeiro e Minervina Lima Ribeiro. Em Campina Grande foi aluno de Clementino Procópio, tendo estudado depois em João Pessoa (sic), Recife e Rio de Janeiro onde bacharelou-se em Direito. Advogado e jornalista, dedicou-se também ao magistério. Orador imponente, historiador criterioso, cronista de dons especiais, articulista combativo, Hortensio Ribeiro foi um dos fundadores da Academia Paraibana de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba. Faleceu em 16/08/1961”.

³¹ Professor do Instituto Pedagógico e redator chefe da *Revista Evolução* e do jornal *Comercio de Campina*. Ele será melhor apresentado no quarto capítulo desta tese.

sujeitos escolares aos novos valores ditos “modernos” que circulavam em Campina Grande, mas também no Brasil. Era preciso retirar a cidade da escuridão proporcionada pela falta do saber.

O *Anuário de Campina Grande* (1925, p.47) também aponta a educação como um item atrasado no país, quando diz: “E o nosso povo quase não possui instrução. Desprezado quase sempre pelos seus dirigentes, elle ahi está, pedindo esmolas, embora dono de um dos mais ricos paizes da terra”. O *Anuário* ainda assinala que essa situação se justifica pela falta dos jardins de infância, pela deficiência do ensino e má organização das escolas normais, consideradas, “fábricas de professoras normalistas” (Idem), como também se deve a má remuneração do professorado, realidade que alcançava todo o Brasil.

É preciso “[...] compreender que está na alfabetização do nosso povo o unico poder para a construcção dessa obra ingente da salvação do paiz” (*Anuário de Campina Grande*, 1925, p.47). Os/as professores/as eram concebidos como missionários da civilização, era por meio deles que o projeto de modernização dos costumes ganhava fôlego e concretização na cidade. No entanto, esses agentes do saber viviam uma situação marginalizada, eram mal remunerados e não tinham uma formação adequada, sendo constantemente cobrados pelo “saber lidar” com as inovações que surgiam na cidade. Esse ponto também substanciava os motivos que tornavam Campina Grande uma cidade doente.

Tal situação, anos depois, parecia se modificar em algumas partes do Brasil, segundo a *Revista do Ensino* (Anno I, Nº 3, Setembro de 1932, p.61):

Não é menor verdade que o Brasil, de algum tempo a esta data se tem iniciado vantajosamente na cultura científica da infancia, cabendo a S. Paulo a primasia de haver iniciado o movimento. No Rio já se fez bastante e não podemos deixar de registrar nestes ligeiros conceitos uma referencia honrosa a Lourenço Filho e outros que se empenham com o maior ardor pela causa pedagógica no Brasil.

Se o sudeste do país, como aponta a citação, já havia reconhecido a educação como a mola motora do desenvolvimento, no Nordeste essa discussão ainda adentrava a zona das propostas e dos projetos. A passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial fez o Brasil vivenciar nas primeiras décadas republicanas um período de mudanças, bruscas e desiguais, demarcando segundo Nagle (2009) a existência de dois Brasis. Na Paraíba, Elpídio de Almeida (1993, p.312) aponta que “Chegou a República, e o ensino primário continuou na mesma insuficiência, na mesma insegurança, na mesma instabilidade”. A crítica realizada pelo autor estava ainda relacionada à educação pública, uma vez que “[...]”

se o ensino público era assim deficiente, ou nulo já o mesmo não acontecia ao particular, tanto antes como depois da inspecção feita pelos vereadores, dada a competência e dedicação dos mestres” (ALMEIDA, 1993, p.315). Foi, segundo o autor, a partir do governo de Castro Pinto³², em 1912, “[...] que o problema educacional começou a merecer verdadeiramente a atenção dos dirigentes, a ser melhorado em bases racionais, remodelado, refundido sob processos novos...”. Mello (1996, p.82) também destaca os feitos desse político na Paraíba, assinalando as melhorias realizadas por ele no Liceu Paraibano, como também as iniciativas em prol de “[...] desenvolver a educação cívica nas escolas e entre o povo”.

Nesse período, o país vivenciava o que Nagle (2009) denominou de entusiasmo pela educação, através de um otimismo pedagógico que adentrou as instituições educativas permeadas também pelos ideais escolanovistas. Segundo o autor a instrução passou a ser tema central nas discussões que fundamentavam os movimentos político-sociais que regiam o país no início de 1920, transformando um “[...] programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como eficaz alavanca da história brasileira” (NAGLE, 2009, p.117). Nesse contexto, a escolarização não era apenas assunto de educadores/as, mas também de políticos e intelectuais, como aqueles que encabeçaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³³.

Pano de fundo de inúmeras discussões que apontamos aqui, principalmente as que se referem a uma modernidade pedagógica, a Escola Nova (também chamada de escola ativa e escola do trabalho) esteve associada às novas dinâmicas que circulavam socialmente³⁴, propondo a educação como pilar fundamental para a civilização e formação dos cidadãos

³² O *Memorial Urbano de Campina Grande* (1996, p.67) aponta que Castro Pinto foi Senador e Presidente do Estado da Paraíba de 1911 a 1915. “Centenário, nasceu em Mamanguape (PB) a 03/11/1863 e faleceu no Rio de Janeiro a 11/07/1944. Formado em Direito pela Faculdade do Recife em 1886. Promotor na Paraíba, em Pernambuco, no Ceará e no Pará. Político e homem de letras. Abolicionista, Deputado, ainda na Monarquia. Participou do primeiro Governo Republicano”.

³³ “O ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita”. A defesa era por uma educação integral, que visse o discente como protagonista de sua própria aprendizagem, em detrimento da chamada Pedagogia Tradicional. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 03/07/2014.

³⁴ Veiga (2007, p.217) define essa nova dinâmica social como sendo “[...] o desenvolvimento das ciências e de novas tecnologias, a extensão do modo de vida urbano, o trabalho industrial, as novas profissões, a consolidação do capitalismo, a heterogeneidade social”.

futuros e, como peça chave que condicionava o progresso do país. No cotidiano escolar as premissas dessa nova escola estavam ainda situadas na relevância dada ao protagonismo do/a discente frente à elaboração de seu próprio saber. Por meio de um método ativo³⁵, essa nova pedagogia conduzia o professor a desempenhar o papel de um mediador na relação de ensino-aprendizagem, proporcionando o aumento das potencialidades dos/as alunos/as e sua integração social. Franco Cambi (*apud* VEIGA, 2007, p.217) sintetiza assim as premissas desse movimento:

[...] puericentrismo (procedimentos didáticos centrados na criança); ênfase na aprendizagem pela atividade; motivação, estudo a partir do ambiente circundante; socialização; antiautoritarismo (crítica a imposições) e antiintelectualismo (crítica ao verbalismo de muitos programas de ensino).

Diante de um aumento do número de escolas e alunos/as no país era preciso uma nova escola que atuasse com vigor para o progresso do indivíduo, e conseqüentemente da nação. Se distanciando de uma cultura enciclopédica e conteudista, a concepção pedagógica liderada por essa vertente demarcava o sentido social da escola, por meio da formação moral do indivíduo. Adotar seu programa educacional era atestar um educandário como moderno pedagogicamente, como assim se definia o Instituto Pedagógico em Campina Grande.

Apesar de encontrarmos nas fontes impressas certo descaso da cidade com a educação nos primeiros anos da década de 1920, observamos que em um curto espaço temporal ela aumentou significativamente seu número de escolas, muitas delas dedicadas a uma educação profissional. Ao narrar a modernidade da cidade o *Almanaque de Campina Grande para o ano de 1934* (editado em 1933) descreve a existência de 18 estabelecimentos de ensino³⁶, três deles representados pelas escolas anexas ao Instituto Pedagógico. Já o *Anuário de Campina Grande*, do ano de 1925, aponta a existência de apenas nove instituições escolares³⁷ na cidade, entre públicas e particulares. O que nos leva a concluir que no espaço de nove anos a

³⁵ Esse método prioriza a experiência educativa do/a discente, partindo de sua percepção da realidade para solucionar os problemas. Ele será discutido no terceiro capítulo desta tese.

³⁶ Grupo Escolar Solon de Lucena, Instituto Pedagógico, Escola Normal João Pessoa, Escola de Comercio, Escola de Instrução Militar, Collegio Pio XI, Instituto Olavo Bilac, Collegio São José, Gymnasio Campinense, Collegio da Immaculada Conceição, Collegio da Sagrada Família, Collegio São José do Patrocínio, Collegio Santa Therezinha, Escola Nilo Peçanha, Escola Evangelica Parochial, Escola José Peixoto, Escola Smith Premier, Escola Remigton (ALMANAQUE DE CAMPINA GRANDE, 1934, p.42-44).

³⁷ Grupo Escolar Solón de Lucena, Primeira Cadeira Mixta, Segunda Cadeira Mixta, Grêmio de Instrução Campinense, Instituto Pedagógico, Collegio São Sebastião, Instituto Olavo Billac, Curso Mario Pinto Serva e Escola Remington (ANUÁRIO DE CAMPINA GRANDE, 1925, p.50-54).

cidade implantou nove escolas (nesse número constam as escolas anexas a um só estabelecimento de ensino, como foi o caso das escolas anexas ao Instituto).

Mesmo com o aumento dessas instituições na cidade, o que se percebe é que o número de escolas públicas parecia não satisfazer a demanda da população campinense, creditando às escolas particulares como sendo aquelas que mantiveram a instrução em Campina Grande até os anos de 1936³⁸. Dessas escolas, o Instituto Pedagógico permaneceu até 1930³⁹ como um dos poucos estabelecimentos de ensino que formavam os sujeitos profissionalmente. Como foi ele a primeira instituição de ensino a conferir títulos técnicos profissionais acabaria desempenhando um papel social de fomentar a capacitação e responder a demanda dos interesses comerciais da cidade.

Sobre a educação para o trabalho, Sizenando Costa⁴⁰ já alertava na *Revista do Ensino* que o papel da escola havia se reconfigurado, pois sendo o homem fator essencial ao progresso e suas nuances, a escola precisava ser encarada “[...] não mais sob a feição empírica de millenio, porem, firmada em base scientifica, vinculada, profundamente, aos interesses do estado e do povo” (Idem, Anno I, Nº 3, Setembro de 1932, p.45). Dessa forma, a escola também precisava ser vista sob o viés econômico, educando profissionalmente, pois “Ella plasma a nacionalidade e deve encaminhar, accentuar tendências, engendrar novas aptidões, forjar uma mentalidade nova de relação com os interesses individuaes e em harmonia com os do estado” (Ibidem).

Assim também defendia a Escola Nova, que denominada também como escola do trabalho previa uma educação que enlaçasse “[...] sua atividade educadora com as disposições individuais de seus/suas alunos/as, e multiplicasse em todas as direções possíveis suas inclinações e interesses, mediante uma atividade constante nos respectivos campos de trabalho” (VEIGA, 2007, p.218). Ao Instituto Pedagógico era incumbido, assim, a educação,

³⁸ Em Campina Grande existiam apenas 6 Grupos Escolares durante o nosso período de estudo: Grupo Escolar Sólon de Lucena (1924), Grupo Escolar Afonso Campos – Pocinhos (1934), Grupo Escolar Monsenhor Sales – Galante (1937), Grupo Escolar Clementino Procópio (1937), Grupo Escolar José Tavares – Queimadas (1937) e o Grupo Escolar Afonso Pena (1937-1938). Três destes grupos estavam localizados em distritos da cidade. (Galante continua sendo distrito de Campina Grande, já Pocinhos foi desmembrado de Campina Grande em 1953 e Queimadas deixou de sê-lo em 1961).

³⁹ Em 1931 surge o Colégio Imaculada Conceição (também conhecido como Damas) e o Colégio Pio XI, que também se destacam em Campina Grande quanto ao ensino particular.

⁴⁰ Foi diretor Geral da Instrução Pública em 1926. Intelectual e Professor que teve ampla participação política nas décadas de 1930 e 1940 na Paraíba, desempenhando outras diferentes funções na administração pública. Ganhou maior destaque nas discussões em torno da educação rural, boa parte delas publicada nas edições do Jornal *A União*. Publicou o livro *a Escola Rural*, em 1941, onde propõe a criação de Escolas Rurais primárias

profissionalização e civilização dos sujeitos, condicionando-os aos novos hábitos comerciais e urbanos.

Diante de um cenário como esse uma das saídas prováveis ao analfabetismo que vivia a cidade de Campina Grande era a educação profissional. Por meio do quadro abaixo, podemos ter a ideia do significativo índice deste mal que assolava a cidade, mas também o estado paraibano:

QUADROS 1: Dados do Analfabetismo da Paraíba e de Campina Grande em 1920.

Ano de 1920		7 a 14 anos		15 e mais anos	
		Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever
Paraíba	A cada 1000 habitantes	51	949	198	802

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados dispostos no Recenseamento de 1920, vol. IV, 4ª parte, 1929.

Campina Grande – 1920 População Total de 70.806					
0 a 6 anos		7 a 14 anos		15 e mais anos	
Sabem ler	Não sabem ler	Sabem ler	Não sabem ler	Sabem ler	Não sabem ler
67	16.308	1.344	14.110	7.396	31.581

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados dispostos no Anuário Estatístico do Estado da Paraíba - 1930

Segundo o *Anuário Estatístico de 1930*, de uma população total de 70.806 habitantes campinenses, 8.807 sabem ler, enquanto 61.999 não sabem ler. Corroborando com esses dados⁴¹ o *Anuário de Campina Grande* (1925, p.49) ainda aponta que: “Campina Grande, a cidade mais comercial e mais populosa do Estado, grande em seu desenvolvimento econômico, é, talvez, uma das mais analfabetizadas. Dolorosa verdade!”. Era o

⁴¹ O *Anuário Estatístico de 1930*, corroborando com essas informações, mas utilizando uma metodologia de coleta de dados distinta, aponta que durante a década de 1920 a Paraíba possuía uma população de 70.806 habitantes, destes: **1. 7 a 14 anos** - 1.344 sabem ler e escrever, 14.110 não sabem ler e escrever; **2. 15 e mais anos** - 7.396 sabem ler e escrever e 31.581 não sabem ler e escrever.

analfabetismo interpretado como uma patologia, representando um entrave ao projeto de modernização da cidade, este que estava baseado nas novas formas de apreender a realidade e nos inovadores modos de organização da vida, agora voltados para o trabalho, para a higiene, a ordem e a beleza, que constituiriam percepções sensíveis de uma ciência social que ditava uma pedagogia para viver na cidade.

Essas novas formas de viver socialmente investiam na desconstrução urbana da antiga imagem da cidade, substituindo-a pelos novos traçados modernos, que apagam marcos de afetividade e de identidade entre a cidade e seus moradores. Acreditamos, assim, que diante desse novo contexto que se esboçava para a cidade as sensibilidades foram escolarizadas⁴², moldadas e disciplinadas a esse novo viver moderno. As sensibilidades e os sentidos⁴³ comportam grande ambivalência, por isso, na contramão desses discursos projetados por uma elite está uma Campina Grande ainda desencantada, que apesar das reformas urbanas e de um sentimento de cosmopolitismo parecia não conseguir integrar todos os seus habitantes em torno de um único objetivo – seu crescimento urbano. A imagem de uma cidade em progresso foi, segundo Cabral Filho (2009), criada por uma elite intelectual⁴⁴ que buscava materializar em seus discursos a “evolução” econômica pela qual passava a cidade, como um fenômeno que atingia todos os seus habitantes. As particularidades que envolvem esse processo de modernização atingem os indivíduos de forma singular, em um espaço intersubjetivo que caracteriza as peculiaridades das experiências.

Ao historiador interessa perceber como esse tempo de mudanças gerou novas formas de sensibilidade e como essa elite intelectual se utilizou disso para constituir um/a homem/mulher novo/a, civilizado/a. Passeando pela história da cidade, pelos sentidos e significados que são lidos e elaborados por ela e sobre ela é que caminhamos sobre os

⁴² Para Faria Filho (2007, p.195), o termo escolarização remete-se ao “[...] ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”. Acreditamos que o Instituto Pedagógico associou os seus imperativos escolares às necessidades de Campina Grande, sendo movido e motivador das coisas da cidade.

⁴³ Os sentidos humanos são capazes de produzir ou despertar sensações, que se alteram ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais. É como aborda Vaz e Momm (2012), não há como pensar em uma educação para as sensibilidades sem considerar os sentidos humanos como aqueles que apreendem, sentem, veem e tocam a realidade vivida em conjunto, em um mesmo contexto. Eles constituem uma pedagogia do gesto que habita na cidade, por isso que é através deles que educamos nossas sensibilidades para viver nas cidades. “É na cidade que os sentidos do corpo são educados” (VAZ; MOMM, 2012, p.150).

⁴⁴ Nas fontes que consultamos médicos, professores, políticos, interventores e cronistas eram apontados como intelectuais da cidade, e compunham a elite letrada campinense.

emblemas das imagens⁴⁵, sobre os textos de jornais e revistas, sobre as pesquisas já amplamente realizadas sobre a história da modernização de Campina Grande, desde os seus tempos áureos do comércio do algodão à chegada do trem, da luz elétrica, da necessidade de saneamento básico e das reformas urbanas, que procuravam materializar na cidade os ícones da modernidade.

No entanto, encontramos nessa história produzida para a cidade uma lacuna no que diz respeito a uma educação privada⁴⁶. Sendo ela também uma estratégia para a concretização dessa modernização na cidade (e assim também apontam as próprias fontes) por que ainda não havia sido historicizada? Talvez porque o tema da educação tenha se configurado como um capítulo à parte, tratado como consequência de determinados acontecimentos políticos e econômicos. É nesse espaço, ainda em “branco” sobre a história da cidade, que pesquisamos, entrelaçamos e tecemos uma narrativa sobre a história da educação em Campina, a partir do Instituto Pedagógico, escola que atuou de forma essencial para a construção dessa sensibilidade moderna. Amparados pelos discursos higienistas, morais e civis que circulavam nacionalmente, era necessária a produção de práticas e ideias que adentrassem as ruas da cidade, fundamentando um projeto que não partia apenas das mudanças na infraestrutura e na economia, mas também nas formas de se comportar, viver e perceber o desenvolvimento gerado pela/por meio da urbanidade.

Estudar a história de uma instituição educacional tomando como foco sua cultura escolar é lançar mão de diversos questionamentos, que partem desde os elementos que compõe o cotidiano escolar aos pensamentos, ideias e sentimentos vivenciados pelos sujeitos escolares nas aulas, nos eventos escolares, formaturas e desfiles. Peter Gay⁴⁷ (1988), mencionando o seu esforço em apreender experiências⁴⁸ como essas, esclarece que:

⁴⁵ Apesar de não propormos um estudo iconográfico, muitas foram as fotografias encontradas que tomam como tema a cidade e a escola, mas que estavam em difícil estado de conservação. No entanto, quando mencionamos as imagens, fazemos referência àquelas que os próprios discursos constroem, levando a nossa imaginação a reproduzir na mente as imagens visuais das quais tratam os escritos.

⁴⁶ Apesar de encontrarmos estudos, como os de Maria Raquel Silva (Dissertação de Mestrado – “Civilizando os filhos da 'Rainha': Campina Grande - modernização, urbanização e grupos escolares (1935-1945)” – PPGH/UFPB, 2011) e Vívica de Melo Silva (Dissertação de Mestrado – “Grupo Escolar Sólton de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande- PB (1924-1937)” – PPGE/UFPB, 2009) eles discutem a educação em Campina Grande a partir dos grupos escolares, sendo a educação privada um capítulo ainda silenciado na História da Educação campinense.

⁴⁷ Peter Gay (1988, p.15) toma a experiência humana a partir do amor, da agressão e do ódio. No volume dedicado à educação dos sentidos ele “examina a vida sensual da burguesia, as formas que seus impulsos libidinosos assumem quando sujeitos às pressões de seus imperativos morais e de suas possibilidades físicas”.

⁴⁸ A experiência é compreendida por Gay (1988, p.19) como “o encontro da mente com o mundo, no qual nem este nem aquela são jamais simples ou totalmente transparentes. Frequentemente banal à primeira vista, a

Para abranger todas as dimensões da experiência histórica é necessário unir as atitudes e técnicas tradicionais do historiador à natureza e ao desenvolvimento humano como são vistos pelo psicanalista, cada qual fornecendo ao outro informações e críticas. A pesquisa documental, a montagem de estruturas causais, os cuidados e a atenção constante com relação à especulação devem caminhar lado a lado com o salto analítico que permite passar do conteúdo manifesto das evidências disponíveis ao seu significado latente. É claro que nenhum historiador, confortavelmente instalado em sua poltrona ou vasculhando arquivos empoeirados, poderá jamais reproduzir perfeitamente uma situação psicanalítica, hermética e regressiva, cuja função é facilitar a comunicação de inconsciente a inconsciente. Pode, todavia, aproximar-se dela até certo ponto (GAY, 1988, p.16).

Gay (1988) e seu modo de trabalhar com a experiência, como algo de expressão não palpável, nos inspirou a pensar e melhor conduzir a temática das sensibilidades. Essas emoções chegam a nós, por meio das fontes, como achados, resquícios e detalhes quase inexpressivos de um determinado acontecimento. Apesar de não mais tratarmos a sensibilidade⁴⁹ escolar como foco central desta pesquisa, como havíamos pensado ainda no projeto de tese, ela perpassa toda a nossa discussão como “[...] frutos do acaso e não da curiosidade deliberada. Surge em algum momento da pesquisa em que a sensação é de ter encontrado uma pista relevante e ao mesmo tempo a consciência aguda da ignorância sobre o que é ou significa” (GINZBURG *apud* RODRIGUES, 2005, p.213).

As fontes consultadas não nos deram um material de relevância contundente para tratar das sensibilidades escolares, principalmente, daquelas que partiam dos/as alunos/as. O acervo documental que tivemos acesso até continha as produções discentes, mas editadas e reguladas pelos/as professores/as. Desse modo, trataremos sim das sensibilidades que envolvem a cultura escolar do Instituto Pedagógico neste texto, mas como um fenômeno que perpassa o processo educativo, sem centralizá-la como objeto primordial de estudo.

experiência acaba por mostrar-se, sobretudo quando seguimos suas raízes até os remotos domínios do inconsciente, recalcitrante, fugidia, taciturna; criação de impulsos ambíguos e de conflitos não resolvidos, ela não raro semeia confusões e impõe drásticas interpretações falsas”. Encontro do passado com o presente, organização de realidades objetivas, a experiência é compreendida pelo autor como elemento de aprendizagem, é através dela que o homem se forma e forma a sociedade, pois “a experiência é nossa instrutora, nossa suprema ajudante e amiga”(GAY, 1988, p.19).

⁴⁹ Tomando a definição de Sergio Gruzinski, disposta na abertura do livro de Pesavento (2007, p.7-8) temos que sensibilidade “[...] diz respeito a zonas ainda pouco estudadas, que se estendem à margem da história das ideias, das representações, dos corpos ou das imagens. Ela toca o que se situa além da elaboração intelectual, mas nunca se separa dela. Ela coincide com os territórios do imaginário, mas tampouco se confunde com ele. Águas turvas enquanto ignoradas ou enquanto escoadas simplesmente para as mentalidades... A história das sensibilidades interessa-se pelo indivíduo, por suas reações íntimas, por suas contradições abertas ou encobertas. Ela escava destinos, exuma afetos, mas sempre para reinseri-los em conjuntos significativos mais vastos, grupos, clãs, facções, classes, conjuntos, que eles iluminam a seu modo, restituindo-lhes uma complexidade quase sempre escamoteada ou negada. A história das sensibilidades rejuvenesce a história do político, fustiga a história das imagens trazendo para o primeiro plano os mecanismos da recepção e da absorção, agita a história das artes, explorando a percepção dos estilos, das modas, perseguindo a menor inflexão dos gostos”.

Considerando essas acepções sensíveis sobre a educação, utilizamos os estudos de Norbert Elias (1994) e Peter Gay (1988) por discutirem como os modelos de civilização/urbanização causaram uma educação das sensibilidades em uma determinada sociedade⁵⁰. Apesar de abordarem outras temporalidades, ambos se assemelham quando pensam que uma sociedade em constante transição estabelece, em cada época, instrumentos de condicionamento impostos aos indivíduos capazes de criar modelos que refletem suas próprias ideias de moralidade, de polidez e de delicadeza. Essas questões envolvem diretamente o comportamento social dos indivíduos, mas também suas personalidades, valores e leituras de mundo, conformando os sujeitos, em suas zonas de conflito e interesse, em prol de um projeto maior – o social.

Os dispositivos de poder que cerceavam essas práticas asseguram um lugar de existência, que pode ser mapeado e localizado. Quando paramos para refletir que o Instituto Pedagógico foi, desde sua fundação, dirigido por um tenente do exército, passamos a pensar a escola como um espaço de controle e regulação de corpos e mentes⁵¹, que restringe a liberdade dos indivíduos. No entanto, vivenciando um período de modernização do país, quando práticas higiênicas eram cobradas da nação, a presença de militares na escola demarcava a realização de um projeto desenvolvimentista, que buscava produtividade pela intelectualidade, profissionalismo pela formação e autoregulação/autogoverno pela liberdade.

Para Elias (1994), ao discorrer sobre um processo civilizador e as mudanças causadas por ele no comportamento e nos sentimentos ao longo dos séculos, a “coação social” condiciona a “auto-coação”, isto é, segundo o autor os sujeitos são submetidos desde a mais tenra infância à influência de uma sociedade modeladora dita civilizada, que elabora padrões comportamentais generalizando-os. Dessa forma, pensar a liberdade nesses tempos era

⁵⁰ Utilizamos nesta tese as contribuições teóricas de Norbert Elias (1994) e Michel Foucault (2006), mas descobrimos principalmente no primeiro o autor-chave para a discussão que realizamos neste texto de doutoramento. Os estudos de Peter Gay (1988) e Carlo Ginzburg (1989) nos serviram de inspiração para pensar a experiência educativa e os sinais e vestígios deixados por ela ao longo da história do Instituto Pedagógico.

⁵¹ Para Gay (1988, p.19), “as experiências comprovam pois a existência de um tráfego ininterrupto entre o que o mundo impõe e o que a mente exige, recebe e reformula. [...] a mente humana, a um só tempo estável e dinâmica, quase nunca permanece totalmente passiva”. Isso nos leva a refletir que por mais que o Instituto Pedagógico tenha sido convocado a escolarizar as sensibilidades, segundo os princípios modernizantes, pregados à época, o homem/a mulher não são vítimas inconscientes do meio, mas constroem suas próprias experiências a partir do que vivem socialmente. Por não termos encontrado fontes que nos auxiliassem a pensar nessas possíveis resistências não demos continuidade a essas discussões em nossa tese, priorizando a instituição/modelação de comportamentos em detrimento das questões que problematizam a recepção dessas normatizações.

associá-la a princípios de autogoverno e autoregulação⁵², disciplinando os sujeitos por eles mesmos. Ainda segundo o autor, o conceito de “civilização” expressa uma cadeia de lentas transformações dos padrões sociais de autoregulação, sendo um processo longo, histórico e gradual que se expressa em tipos e estágios sociais diferenciados.

Objetivando uma integração social, o processo civilizador se dá nas formas de controle e normatização, mas conduz a uma distinção social, estabelecendo níveis e classificações. O desdobramento dessa realidade levou à institucionalização de uma série de regras e impedimentos ao comportamento, originadas no plano da sociedade e, aos poucos, incorporadas pelos indivíduos como inculcações advindas da educação formal. Nesse viés, esse modo “civilizado de ser” adquiria na escola sua agência reprodutora e multiplicadora, lugar específico e institucionalizado de uma educação para a vida e para o trabalho.

Por essas noções, as escolas eram consideradas instrumentos de renovação do povo, instituições capazes de educar e profissionalizar os sujeitos às demandas que surgiam pela obra cidadina. Ao mesmo tempo em que impunha ordem e civilidade, conduziam seus discentes a vivenciarem, nesse território de conflitos, a construção da higiene, da reformulação de suas subjetividades ao controle do corpo, aproveitando sua potencialidade para gerar produtividade. Educar a nação era a ordem da república e garantir essa proposição cabia aos governos e demais instituições sociais. A instituição escolar é assim constituída, por meio de métodos e práticas normatizadoras que dispõem de seu espaço para adestrar e fabricar indivíduos ordeiros e úteis às novas necessidades do espaço citadino.

Diante desses apontamentos convidamos Michel Foucault a nossa discussão, pois em *Vigiar e Punir* (2006) ele descreve como na modernidade o corpo se tornou alvo do poder disciplinador, destacando a constituição dos sujeitos nas malhas discursivas do tempo histórico. Mesmo ao impor obrigações e proibições, regulamentos e sanções procuravam organizar o espaço e elaborar um código de sinais que provocasse, pela representação, o comportamento desejado, sem que houvesse reivindicações. Para tanto, a disciplina surge como uma estratégia de poder que condiciona o corpo escolar ao autocontrole. Segundo

⁵² Peter Gay (1988, p.18) ressalta que os temas primordiais de seu estudo são: “a força propulsora gerada pelas necessidades eróticas e agressivas, o modo contínuo e abrasivo pelo qual elas no enredam, e os conflitos íntimos e ocultos que delas resultam”. Nestes termos, pensar no autocontrole na obra de Gay é refletir sobre o que ele denomina como os “caminhos para a civilização”, ou seja, o controle dos desejos e o adiamento da satisfação por parte do/a homem/mulher, pois são frutos de sua mente humana. Ele continua apontando que “[...] o mundo dá a mente sua gramática, aos desejos seu vocabulário, às ansiedades seu objeto” (GAY, 1988, p.21), ressaltando que os imperativos da sociedade (sejam eles econômicos, religiosos ou tecnológicos) acabam condicionando o nosso fazer e o nosso pensar, nos impondo referenciais e limitações.

Foucault (2006, p.118), esses métodos “[...] permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas”. Era na busca de um corpo modelar, produtivo e disciplinado que o Instituto Pedagógico trabalhava manuseando movimentos, posturas, disposição dos horários, distribuição de espaços localizáveis e funcionais, visando alcançar o progresso da cidade pela “evolução”⁵³ da escola.

Dentro da dinâmica que gesta as instituições educativas as disciplinas, objetos e práticas escolares substanciam o processo de construção das corporeidades e das sensibilidades que sedimenta o cotidiano escolar. Ao conferir atenção às falas, ações, emoções, gestos e olhares dos sujeitos escolares trabalhamos com a noção de cultura escolar. Através dela podemos articular todos os elementos que compõem o fenômeno educativo, direcionando o nosso olhar para o funcionamento interno da escola. Para Faria Filho (2007, p.195), a cultura escolar⁵⁴ seria um tipo específico de “[...] formação/organização cultural quando configurada pela escolarização. Ela permite articular, descrever, analisar, de forma complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo escolar”. As culturas escolares se situam, assim, nesse entrosamento entre os “macroprocessos” de escolarização e os “microprocessos” escolares, ou seja, na constituição das relações entre a escola, suas práticas e os sujeitos. A definição de cultura (material) escolar ainda encontra, em inúmeros teóricos, outras concepções, mas preferimos apontá-las ao longo desta tese, como traços das práticas que circularam no interior do Instituto Pedagógico e que dele falam.

Tecido pelos múltiplos olhares, esse trabalho ainda transita pela história das instituições educativas e da cultura escolar, pela modernidade pedagógica (organização do espaço escolar e do ensino, formação docente, metodologia de ensino, existência de laboratórios, ideais de higiene etc.), pela civilização dos costumes, história das cidades, lidando com um amplo leque de discussões. Esse complexo conjunto de abordagens, juntamente com os diversos questionamentos que perpassam as linhas e entrelinhas deste

⁵³ O termo “evolução” é um conceito chave frequentemente utilizado para representar as ações e produções do Instituto Pedagógico, tanto que os impressos produzidos pela instituição são intitulados como *Revista Evolução* e *Evolução Jornal*. Sendo seu diretor um militar, torna-se válido destacar a influência que a corrente positivista exerceu sobre essa categoria, mas também sobre a república. Por isso, acreditamos que a noção de evolução e progresso, que perpassa os impressos, adveio dessa concepção positivista, que considera a *evolução* como lei fundamental dos fenômenos empíricos.

⁵⁴ Segundo Faria Filho (2007), quando mencionamos “cultura escolar” estamos nos referindo a um constructo teórico que permite, metodologicamente, organizar a pesquisa. Já quando citamos “culturas escolares” estamos fazendo referência a um objeto ou campo de estudo, são elas o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos, compartilhados e disputados pelos atores que fazem parte da escola.

texto de doutoramento compõem e dão cores e vida a um único enigma, qual seja, o de tentar apreender qual a participação do Instituto Pedagógico nesse campo de disputas e de poderes que cercava a inculcação de um viver moderno em Campina Grande? Seu papel social teria sido o de educar as sensibilidades dos sujeitos que nele estudavam para o novo padrão de vida moderna na cidade?

Essa artimanha só nos foi possível de desvendar mediante as alternativas abertas pelo nosso aporte teórico – a Nova História Cultural. Essa forma de se pensar a história é assim chamada por permitir ao historiador da educação uma nova maneira de se trabalhar a cultura, pensando-a como um conjunto de significados partilhados e construídos pela humanidade para explicar o mundo. Marcada pela ampliação da própria noção de documento, a História Cultural passa a lidar com tudo o que pertence ao homem, que o exprime e que por ele é produzido, envolvendo desde os gostos e as maneiras de ser até suas práticas cotidianas e culturais.

Devido à amplitude de reflexões possíveis, ela vem sendo questionada por muitos estudiosos que acreditam que ela não possui uma definição, uma essência. No entanto, Burke (2008) aponta que se deslocarmos a atenção para os objetos e os métodos de estudo dessa área conseguiremos estabelecer um terreno comum aos seus pesquisadores, situado na preocupação com o simbólico e com suas interpretações. Além disso, torna-se imprescindível localizar os estudos da área a partir das diferentes tradições culturais⁵⁵ e das fases⁵⁶ que compõem a História Cultural. Para este estudo tomamos como referência a tradição francesa, a partir dos princípios da “Nova História Cultural”.

Essa expressão entrou em uso mais precisamente na década de 1980, após os estudos de Clifford Geertz e da Antropologia Cultural. O termo “nova”⁵⁷ foi utilizado para distinguir e demarcar o campo da nova história francesa, que se afasta um pouco da história intelectual para adentrar as mentalidades⁵⁸, os sentimentos e as novas possibilidades de abordagem como a sexualidade, a religiosidade, o amor, a morte, a vida cotidiana e também a cultura material. Vasto e fértil têm sido os estudos que surgem nessa área, inclusive dentro do campo da História da Educação, contribuindo para uma renovação da historiografia ocidental.

⁵⁵ Entre elas as tradições Germânica, Holandesa, Inglesa, da América do Norte e Francesa.

⁵⁶ 1ª fase: Clássica; 2ª fase: História Social da Arte; 3ª fase: História da Cultura Popular; 4ª fase: Nova História Cultural.

⁵⁷ Para Burke (2008), o termo “nova” é utilizado tanto para distinguir a História Cultural da História Intelectual, quanto para distingui-la também da História Social.

⁵⁸ Para Oliveira (2012) a história das sensibilidades é uma possível substituta da história das mentalidades.

Contudo, dentro dessa vasta produção historiográfica há algumas indagações sobre a natureza teórico-metodológica do campo, assinalando a existência de certa imprecisão no que se refere às propostas metodológicas, tendências, vertentes ou correntes dessa área. Nesse âmbito questiona-se que lugar ocupa a História da Educação? Seria ela tema, corrente historiográfica ou vertente histórica? Nesse meio conflituoso e ainda não definido, Fonseca (2003) aborda a ausência da História da Educação dentro da grande área da História, apontando a falta de definição desta possibilidade de investigação como campo teórico ou tendência/vertente metodológica. Para a autora alguns estudiosos consideram a História da Educação como um campo historiográfico enquanto outros a definem como um campo de investigação.

O que se sabe é que a busca por um lugar historiográfico para a História da Educação parece ainda não estar definido, mas sua importância e relevância para a História sim. A educação é destacada (inclusive em sua versão escolarizada) como parte do conjunto de valores de uma cultura, daí ser imprescindível estudá-la para a compreensão de uma temporalidade histórica. É na cultura escolar que se encontra uma categoria de análise própria da área da História da Educação que nos permite colocar em conexão e diálogo diversos outros campos teóricos como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia etc. O olhar sobre as práticas cotidianas da escola fixa-se nos acontecimentos silenciados existentes em seu funcionamento interno, estando à cultura escolar como uma possibilidade de se conhecer o dia-a-dia da escola, ou seja, seu espaço e práticas particulares.

Historicizar a educação é colocar em reflexão comportamentos, sensibilidades, gestos e imaginação existentes em livros, jornais, revistas e diversas instituições de sociabilidade. A escola age e tem a pretensão de ser uma mediadora cultural, agência transmissora de saber e processos educacionais, mas também como uma espécie de conformadora de sensibilidades e de formas de ler e atuar no mundo em que vivemos. A cultura que perpassa os valores de uma sociedade acaba sendo um elemento seletivo e normativo que constitui a cultura escolar.

Colocar em questão as capacidades inventivas e criadoras da escola, para além das práticas e currículos escolares, nos fez perceber que muitas vezes passamos mais tempo nesse espaço do que em outros lugares e que ela participa de nossa formação mais do que qualquer outra instituição de sociabilidade, trabalhando, produzindo e mediando saberes, culturas, sensibilidades e demais formas simbólicas de se pensar, ler e viver o mundo. Como “mediadora cultural”, mas também “conformadora cultural”, a escola age nas fronteiras entre

uma sociedade e as relações por ela estabelecidas. Para tanto, a escolarização, a alfabetização, os materiais didáticos, o espaço e a sua dimensão arquitetural são instrumentos que podem desvelar como aconteceram essas práticas e as sensibilidades e pensamentos que as envolvem.

Ao longo da elaboração de nossa narrativa escrita dialogamos com um conjunto de autores da História da Educação que contribuíram para a escolha da trajetória percorrida neste texto⁵⁹. Não pretendemos aqui elaborar uma discussão exclusivamente teórica, pois optamos por diluí-la ao longo de todos os capítulos, por acreditar que melhor fundamentariam nossas reflexões e problematizações. Acreditamos ainda que mais interessante ficaria se, juntamente com a escrita, fôssemos conduzindo o/a leitor/a às ruas e becos de uma história à luz de pensamentos que foram produzidos para pensar o cenário educativo. Aplicar essas reflexões em um espaço diferenciado é reatualizar a teoria, encontrar a originalidade e abrir margens para novas leituras sobre o passado.

Aqui traçamos para o/a leitor/a o porquê de nossas escolhas e o itinerário utilizado para compor esta tese, que “na maior simplicidade” partiu ainda “criança” (enquanto projeto), mas depois de quatro anos amadureceu, virou texto e resolveu “botar a boca no mundo”. No entanto, precisamos ainda destacar que “não há versos e nem poemas”, textos e teses, “que possam cantar em rimas” tudo sobre o Instituto Pedagógico e suas relações com a cidade de Campina Grande. Fica o convite à leitura e à produção de novos textos que desvendem mais histórias sobre essa instituição.

1.2. IMPRESSOS PEDAGÓGICOS, JORNAIS E DOCUMENTOS ESCOLARES COMO FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O Colégio Alfredo Dantas possui uma longa história de existência, como seria possível apreender todo esse tempo em uma narrativa escrita se não fosse pelas fontes, principalmente as que compõem o arquivo escolar⁶⁰.

⁵⁹ Vários autores da História da Educação foram consultados, entre eles: Luciano Mendes de Faria Filho (vários textos), Clarice Nunes (1996, 2010), Dermeval Saviani (vários textos), Tarcisio Mauro Vago (vários textos), Vera Tereza Valdemarin (2006), Cinthya Greive Veiga (vários textos), dentre outros.

⁶⁰ Como nos coloca Vidal (2005), o arquivo escolar é um lugar de memória que oferece vestígios sobre a formalidade das práticas escolares, destacando a intensa relação que existe entre a escola e o universo da cultura escrita. Além de ser um lugar de guarda dos produtos das relações pedagógicas e administrativas que ocorreram naquele determinado cotidiano, o arquivo escolar demonstra a intensa materialidade dos traços das práticas escolares, representadas também nos móveis, objetos e disposição dos espaços ainda pertencentes à instituição.

Com esse intuito de “reconstruir” a história de uma instituição escolar e de suas relações com a cidade, utilizamos fontes de cunho jornalístico, livros de memória, documentos escolares e os periódicos produzidos pela escola como as fontes primeiras para a confecção desta pesquisa de doutoramento. Mas, ficamos atentos ao que alerta Saviani (2004, p.5-6) quando aborda que as “[...] fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico”. Esses vestígios do passado não falam por si só, sendo utilizados na história com um sentido analítico, isto é, precisam ser questionados e indagados.

Os conteúdos das fontes que utilizamos aqui foram frutos de uma operação de descoberta, tanto pela falta de catalogação e de um espaço específico para a guarda desses documentos, como também pela ação que desempenhou a pesquisadora em seu processo de caça furtiva⁶¹. Esse procedimento de investigação pode acarretar em fontes decorrentes de “[...] processos de ‘invenção’ vinculados à visão do pesquisador acerca da instituição, às suas interpretações e a imagens que ele possa associar ou criar no processo de constituição da estrutura narrativa” (WERLE, 2004, p.14). Diante da vasta massa documental encontrada, nos vimos intimados a selecionar aquelas que nos trouxessem dados mais substanciáveis sobre a relação que tecia a cidade de Campina Grande com a instituição escolar, objeto de nossa pesquisa. Tendo em vista essa condição, utilizamos as fontes apresentadas no quadro a seguir, algumas citadas ao longo desse texto e outras que nos serviram de “chaves” para a compreensão do contexto educacional que estudamos.

QUADRO 2: Fontes utilizadas.

FONTES	
ALMANAQUES	<i>Almanaque de Campina Grande para o ano de 1934</i>

Acreditamos que esse material simbólico é um importante local de referência, pois armazena uma complexa rede de documentos fundamentais para a história da instituição, registrando os passos da sua vida diária e os atos ditos oficiais.

⁶¹ Na concepção de Michel de Certeau (1994), a “caça furtiva” diz respeito à leitura como um ato que opera ações clandestinas, uma “caça furtiva” em terras alheias. Essas intenções e escolhas por uma determinada historiografia e documentos fazem parte de uma prática subversiva, que sanciona determinados saberes em detrimento de outros.

ANUÁRIOS E RECENSEAMENTO DO BRASIL	<i>Anuário de Campina Grande</i> (1925) <i>Anuários Estatísticos</i> (1930, 1931 e 1932) Recenseamento do Brasil (1920 e 1940)
JORNAIS	<i>Jornal O Educador</i> (1921 e 1922) <i>Jornal O Clarão</i> (1922 e 1923) <i>Jornal Brasil Novo</i> (1931) <i>Jornal Comercio de Campina</i> (1932) <i>Evolução Jornal</i> (1934 e 1935) <i>Jornal A Voz da Borborema</i> (1938) <i>Jornal A Imprensa</i> (1934) <i>Jornal O Rebate</i> (1932, 1935 e 1953)
LIVROS DE MEMÓRIA	1. <i>Memórias de Campina Grande</i> (Volumes 1 e 2) – Ronaldo Dinoá (1993) 2. <i>História de Campina Grande</i> - Elpídio de Almeida (1993) 3. <i>Mais um mergulho na história de Campina Grande</i> – Cristino Pimentel (2001). 4. <i>Memorial urbano de Campina Grande</i> (1996).
REVISTAS	<i>Revista Evolução</i> (9 fascículos, 1931 e 1932) <i>Revista do Ensino</i> (1932, 1934, 1937, 1938 e 1942)

Como uma colcha repleta de nós a desatar e de buracos a costurar, as fontes documentais que citamos necessitavam de um fio condutor que as alinhavassem no tempo, dando-lhes continuidade e sentido. Foi o que realizamos quando cruzamos as informações e mapeamos as temporalidades em que elas foram produzidas e contextualizadas.

Nesse bojo, assumimos alguns riscos, entre eles o de apresentar ao longo deste texto citações longas. Tínhamos em mente que era necessário explorar a informação, estar atentos aos caminhos que ela apontava, e que o corte de suas partes poderia impossibilitar o entendimento do cenário histórico narrado. Operação esta ousada, tanto a do corte quanto a da permanência do texto na íntegra, uma vez que a primeira poderia privar o/a leitor/a de outras possibilidades de compreensão e a segunda, como aponta Werle (2004), nos levaria a correr o risco de não problematizar a documentação como deveríamos, adotando o discurso proferido como legítimo e oficial. Questões essas conflituosas, mas que embasam a operação

historiográfica⁶² realizada pelo pesquisador, sinalizando uma construção textual que se desdobra e se movimenta na dinâmica das fontes.

Outros desafios, desse mesmo teor, também foram enfrentados na condução da pesquisa, uma vez que dentro dos estudos sobre as instituições escolares é comum nos depararmos com arquivos extintos, quase “mortos” mesmo, que empoeirados encobrem o passado que tanto queremos descobrir. Foi dessa maneira que encontramos o arquivo escolar do atual Colégio Alfredo Dantas, disposto em uma pequena sala na quadra da escola. Anos e mais anos, registrados em documentos oficiais da instituição que estavam lá, pouco a pouco, se deteriorando no tempo. Mesmo agora estando sob a guarda da Universidade Federal de Campina Grande, esse arquivo escolar continua sem uma catalogação específica, que possa facilitar a consulta de outros pesquisadores.

Inspirados nos estudos do paradigma indiciário⁶³ conseguimos encontrar os sinais, “catar” os vestígios e perquirir os pormenores. Mesmo não utilizando este pressuposto metodológico na íntegra, sua postura detetivesca e investigativa nos impulsionou e nos conduziu com o tratamento das fontes, por meio de seu método interpretativo “[...] centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p.149) nos levou a compreender os “[...] pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, como chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (Idem). Sob esta inspiração encontramos e utilizamos discursos que relatam desde a rixa existente entre as cidades de Campina Grande e João Pessoa às recepções das legislações educacionais no cenário local.

Os estudos que realizamos sob a inspiração dessa metodologia de tratamento das fontes nos forneceram subsídios e passos que guiaram nossa trajetória de pesquisa, uma vez que destaca ao pesquisador⁶⁴ que: 1. É preciso transformar a realidade investigada em um enigma, buscando os indícios como pistas muitas vezes não visíveis a olho nu, duvidando do

⁶² Título de um capítulo do livro *A escrita da História* de Michel de Certeau (2007).

⁶³ Em *Sinais* (1989), Ginzburg narra as raízes de um paradigma indiciário pela história do médico e avaliador de obras de arte Giovanni Morelli, e aponta como ele auxiliou a constituir, ainda no século XIX, um modelo epistemológico que ajudasse a distinguir as obras de artes originais das cópias. O “método morelliano”, fundamentado em um saber venatório, se baseava em examinar os pormenores mais negligenciáveis ao olho do artista, como os lóbulos das orelhas, as unhas, formas dos dedos, pontos que cada pintor (como o copista) desenvolveria ao seu próprio modo, na certeza que não seria notado. Foi desconfiando e avaliando certos traços antes imperceptíveis, que Morelli se dedicou a um cuidadoso registro das minúcias.

⁶⁴ Ginzburg (1989) aproxima o homem pesquisador à sua natureza animal, apontando ser necessário desenvolver um instinto investigativo e se revestir da figura do caçador, aprendendo a farejar, registrar, interpretar e classificar as pistas, dados e fontes para a construção do conhecimento histórico.

óbvio; 2. Desconfiar das fontes históricas, tomando-as como “espelhos deformantes” e analisando-as a partir de um exercício de argumentação, imaginação e retórica; 3. Como um caçador, o historiador é orientado a estar sensível aos sons, sabores, odores e sensibilidades, possíveis indícios que combinados pela intuição e pela técnica formulariam uma verdade provável.

Dessa forma, norteados por essas discussões, trazemos essas fontes não como essência de um passado vivido, mas como sinais e meios que são tornados históricos, registros que dão suporte à produção do conhecimento histórico. A história das instituições educativas parte, assim, de um discurso sobre o passado, elaborado e tecido por enunciados científicos e por documentos que tratam de uma realidade e não apenas de recortes dela. Essa realidade é colocada por Ginzburg (1989) como uma verdade provável, que se aproxima do acontecido.

Sobre isso, Werle (2004, p.16) discute ainda que ao se tentar presentificar um passado ausente o historiador maneja fontes e diversos documentos como “procedimentos de acreditação”⁶⁵, visando estruturar um enredo, uma expressão do que foi vivido. Essa representação que se constrói do passado, mencionada pela autora, é tomada como sinal de manifestação do que aconteceu, sem necessariamente ser testificado ou comprovado. Mas, corroboramos com o sentido que Vieira (*et al. apud* CARVALHO *et al.*, 2002, p. 73) elabora para compreender o fazer histórico, quando menciona que:

[...] fazer história como conhecimento e como vivência é recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam, procurando entender por que o processo tomou um dado rumo e não outro; significa resgatar as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras.

Dessa forma, esse texto não deixa de fundamentar uma nuance da história, uma narrativa possível do passado educacional que se viveu. Foi perseguindo essas fontes e problematizando seus discursos que desvendamos parte de uma história educacional em Campina Grande, percebendo que a “nova” realidade moderna esboçada para a cidade adentrava a sociedade a partir da escola.

⁶⁵ Segundo Werle (2004, p.16), os documentos de uma instituição escolar são “[...] elementos pré-textuais, considerados no processo de acreditação como representações, simbolizações da instituição, articuladas às relações de poder, a seus valores, práticas e propostas pedagógicas. Também os ritos, as estórias, os brasões, os emblemas que adornam flâmulas, os distintivos, as bandeiras, os uniformes, as cores, os hinos são indícios que contribuem para presentificar a instituição.

1.2.1. “REVISTA E JORNAL EVOLUÇÃO”: PERIÓDICOS QUE EDUCAVAM E CIVILIZAVAM

O Instituto Pedagógico teve sua imagem construída pelos diversos veículos jornalísticos, tanto os de livre circulação estadual como aqueles que eram produzidos pela própria escola, como a *Revista Evolução*, o *Evolução Jornal* e o jornal *Comercio de Campina*⁶⁶. Tais impressos possuíam intenso trânsito, neles encontramos desde artigos produzidos por interventores e professores/as, notícias, matérias políticas até poesias e relatos escritos pelos/as próprios/as alunos/as. Discussões sobre a cooperação dos pais na educação infantil, a cobrança de mensalidades, conselhos higiênicos, perfil das normalistas e festividades escolares compunham também as temáticas desses periódicos.

Essa imprensa educacional tinha o objetivo de propagandear as ações realizadas pelo Instituto Pedagógico, que como uma escola particular divulgava sua modernidade pedagógica e os feitos de seu diretor Alfredo Dantas. Constatação essa muito clara quando expressa na primeira edição da *Revista*, “Sendo a <Evolução> o reflexo pedagógico do Instituto e Escola Normal <João Pessoa>, [...] não se restringe a veicular idêas e fatos de seu exclusivo interesse” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.4).

Se considerarmos que o educandário era uma instituição privada e enfrentava concorrência com o surgimento de mais duas escolas particulares⁶⁷ na cidade é comum entendermos por que o Instituto Pedagógico precisava publicizar seus eventos e ações, enfeitando e dando ares modernos para encantar a sociedade campinense. O objetivo era angariar um maior número de alunos/as matriculados/as possível, para que mantivesse a escola com suas mensalidades. Tendo Alfredo Dantas sua identidade confundida com a do educandário, também foi comum encontrarmos mensagens como a que segue abaixo, que definem o diretor tenente como um herói da educação em Campina Grande.

Ao pioneiro da instrução

Toda bondade e mansidão, prosegue
Em seu labor quotidiano, obscuro.
Na mocidade ao seu cuidado entregue,
Ele prepara o messidor futuro.
Não só desvenda da Instrução a Luz,

⁶⁶ Sobre o jornal *Comercio de Campina* nos deteremos melhor no quarto capítulo desta tese.

⁶⁷ Neste mesmo período de produção dos periódicos da instituição, surgiram os Colégios Imaculada Conceição e Pio XI, ambos inaugurados em 1931.

Também pioneiro de um Civismo ardente,
 Ele da Pátria ao santo amor conduz
 A nossa tenra e brasileira gente.
 Lente operoso, ao seu labôr se aferra...
 Fás do Progresso alevantar-te o arbusto,
 Ruir consegue da Ignorância o tétio.
 E agora escuta, ó campinense terra
 Dá como premio ao seu trabalho adusto
 O teu profundo, imorredouro afeto!
 (Iracema Marinho. REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº4, 1931, p.9).

Esse *status* elaborado para o diretor, de “operoso” e com um “labor que se aferra”, promovia a instituição e induzia um sentimento de identificação, afetividade e de pertencimento à escola. Publicações como essas tinham a intenção de levar os/as discentes a uma admiração incomensurável para com o tenente, este que insistia em ressaltar nos impressos que o que o movia não eram as questões financeiras, mas o gosto pelas letras e pela distribuição do saber. Diziam as publicações que ele se preocupava, tão somente, com o progresso integral da cidade e de seus moradores.

Não nos móve interesse ímprobo, nem compensações amoedadas, ou queijandas veleidades. [...] Reunir todos os elementos intelectuaes da terra, da-lhe acolhida fraterna, congregá-los sob a égide vexilaria da <Evolução> - tal é o nosso escôpo para maior relêvo desta cidade *leader* (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.9).

Com um teor missionário pela educação campinense, essas revelações conduziam os/as leitores/as a saborear as “benesses” ofertadas pela cidade e pela escola. No entanto, aqui pensamos nesses impressos como guias práticos do cotidiano educacional e escolar da cidade de Campina Grande, observatórios que podem nos revelar desde o pensamento pedagógico que circulava na região aos grupos que representavam e debatiam sobre o universo escolar campinense.

Instrumentos de normatização de condutas, essa imprensa educacional tinha um repertório diversificado, tratando desde as questões políticas e pedagógicas às sociais e culturais, assuntos que ultrapassavam o campo educacional. Partidaristas, levantavam em suas matérias inúmeros conteúdos e notícias que apoiavam o governo de Getúlio Vargas⁶⁸. Forte também era a presença do presidente morto João Pessoa, que aparecia como mártir e exemplo

⁶⁸ O contexto de produção dos impressos perpassou o início do Governo Vargas, que atuou na presidência do Brasil de 1930 a 1945.

enaltecido aos leitores/as⁶⁹. Destinado a todos os tipos de público, esses periódicos instauravam maneiras e modos de pensar e se portar sendo tendenciosos e reguladores.

A *Revista Evolução*⁷⁰ era um *magazine* produzido pelos próprios/as professores/as e alunos/as do Instituto Pedagógico, editado para ser um espaço de circulação de ideias. Funcionou entre os anos de 1931 e 1932 em tiragem mensal. “Mensario pedagogico, literário, noticioso e de interesses geraes, especialmente os da instrução” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.4), tinha como diretor Alfredo Dantas e redator-chefe Manoel Almeida Barreto. Compunham ainda sua equipe editorial as professoras Herundina Campêlo (Redatora-Gerente) e Tetê Campêlo (Redatora-Secretária), que confeccionavam a Revista⁷¹ na própria sede da escola.

Provida pelo Instituto Pedagógico e mais ainda pelos anúncios que publicava (publicação na última página 100\$000 e na página interna 40\$000), a Revista cobrava por assinatura mensal 12\$000 e o número avulso 1\$200. Por esses valores, acreditamos que o que mantinha financeiramente vivo o periódico eram os recursos advindos das publicações dos anúncios, com valores que superavam, e muito, as próprias assinaturas da Revista. Gênero noticioso, voltado à comunicação e à propaganda, a *Revista Evolução* seguia uma “[...] linha relativamente próxima à dos jornais, mas o tratamento das notícias é mais livre e interpretativo, a apresentação gráfica e o estilo redacional mais ameno e dá-se mais destaque a artigos, críticas, notas, entrevistas e etc.” (BARBOSA; RABAÇA *apud* FRADE, 2005, p.99).

O termo que lhes dá identidade – Evolução – traduz as similaridades entre a instituição e a cidade, é o que dispõe a *magazine* quando anuncia que “[...] seu titulo equivale a um programa veiculado pelo sopro de vida emergente do seio pletórico, que é o meio social de

⁶⁹ Principalmente na *Revista Evolução*, em seu fascículo 2, dedicado tão somente a noticiar as ações desenvolvidas durante a Revolução de 1930 e o papel desempenhado por João Pessoa para deflagrar o movimento.

⁷⁰ Em todos os fascículos encontrados (1 ao 9) existem fotos de personagens importantes nas capas, como interventores, médicos, professores renomados e políticos. No fascículo 1 há a imagem do interventor federal paraibano Dr. Antenor Navarro, descrito como “auxiliar do magno presidente João Pessoa”; No fascículo 2, Getúlio Vargas; No fascículo 3 há a imagem do professor Clementino Procópio, descrito como “o decano dos mestres campinenses”; No fascículo 4, há a imagem do prefeito Lafaiete Cavalcanti descrito como “credor da gratidão dos seus munícipes pelo muito que o mesmo tem feito em prol da comunidade”; No fascículo 5, há a imagem do Dr. Arlindo Correia, “Diretor do posto de Hygiene e Profilaxia Rural da cidade”; No fascículo 6, há a imagem de Dr. Severino Cruz, “Diretor de higiene Municipal”; Nos fascículos 8 e 9 (são dois fascículos em uma mesma revista), há a imagem do professor José Batista de Melo, Diretor do ensino primário do Estado.

⁷¹ Segundo Barbosa e Rabaça (*apud* FRADE, 2005, p.99), a revista seria uma “publicação periódica que trata de assunto de interesse geral ou relacionado a uma determinada atividade ou ramo de conhecimentos [...]. Produzida em forma de *brochura*, a revista apresenta-se geralmente em *formato* menor que o jornal, maior número de páginas e capa colorida, com papel mais encorpado. Veículo impresso, de comunicação e propaganda, quase sempre ilustrado, que atinge a um público determinado [...]”.

Campina Grande” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.9). Editada por “[...] valioso núcleo de espíritos com capacidade para dinamizar o progresso nas letras, ela se destinava a sociedade em geral” (Idem) e tinha como finalidade “[...] agremiar inteligências cultas no intuito de coordenar esforços no apiário das letras” (Ibidem). Mesmo contendo produções discentes, que em sua grande maioria compreendiam as zonas dos poemas, receitas e charadas, esse periódico também editava textos de homens ilustres, de renome na cidade, como médicos e inspetores/as⁷². Para seus editores,

Pelos Estatutos do “Instituto Pedagógico”, esta revista teria o nome de Revista Pedagógica; contudo, pareceu-nos mais acertado convertê-la em uma *magazine*, em que todos, á uma, colaborem em assuntos variados, consoante o pendor de cada um. Assim teremos, para servir ao paladar dos leitores, desde o artigo especializado, científico, literário, pedagógico, etc., até ao conto, á crônica leve e gentil e á charada chistosa e instrutiva. Fortificados pelo viático da razão, <Evolução> irá rumo ao Norte para onde “se inclina a divina bússola do Espírito Humano” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.9).

O progresso em que vivia a cidade parecia ser mais propício para induzir e nomear esse produto cultural que era a Revista do que as questões de fundo especificamente pedagógico. Dessa forma, também ela alcançaria mais leitores/as por lidar com conteúdos diversificados, mas que apesar de distintos se assemelhavam e se direcionavam a um mesmo mote de discussão – o de ilustrar o penhor da pátria, a modernização da cidade e os eventos agenciados pela escola. Reconhecida e legitimada pelos intelectuais e interventores gerais da época, a *Revista Evolução* publicava também matérias que lhe autopromoviam como a do professor José Batista Leite⁷³, que como inspetor geral do ensino escreve:

⁷² Apesar de possuir alguns artigos publicados por normalistas, acreditamos que eram colunistas da *Revista Evolução* os médicos Elpídio de Almeida e Antonio de Almeida; Murilo Buarque (autor de poemas e do hino do Instituto Pedagógico), professor Alves Lima, Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto (esse último que como editor-chefe pode ser autor de inúmeras matérias sem assinaturas publicadas na Revista); professora Celenia Pires (normalista que atuava na docência na Angola), professora Ana Leiros (professora do Grupo Escolar Sólton de Lucena) e professora Flávia Schuler (professora do Instituto Pedagógico); Iracema Marinho (poeta); Maria Anunciada Leal, Adatao Rocha e J. Lopes de Andrade (não conseguimos encontrar mais informações sobre essas pessoas), dentre outros (alguns desses autores assinam apenas com as siglas de seus nomes).

⁷³ Acreditamos que a Revista estivesse se referindo a José Batista de Mello e que por um erro de digitação citou José Batista Leite, uma vez que as caracterizações citadas correspondem ao primeiro. Mello nasceu em 22 de dezembro de 1895 em Teixeira, na Paraíba. Em 1917 recebeu o título de normalista pela Escola Normal da Paraíba. Entre 1922 e 1930 integrou o Conselho Superior de Educação do Estado, ocupando ainda diversos cargos políticos como o de Inspetor Técnico do Ensino (1930) e Diretor do Ensino Primário do Estado (1931 a 1935). Foi fundador da *Revista do Ensino* e do jornal *O Educador*, e autor de livros como a ‘Evolução do Ensino na Paraíba’, estes que utilizamos nesta tese.
Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/biografias.html>.
Acesso em: 04/07/2014.

Bela idéa a do esforçado Tte. Alfredo Dantas que acaba de aumentar as realizações da rumorosa Campina com uma revista, onde se concretisa o pensamento dos homens de letras da Gleba e se formam as vocações literarias da mocidade da Escola Normal “João Pessoa”. E’ a Evolução um nucleo de pensamentos. [...] Campina deve orgulhar-se de dizer que enquanto a capital dorme na empatia das iniciativas no sentido a que me reporto, ella edita, uma revista elegante, tornando-se, como Cajazeiras com a sua bem feita, ‘Flor de Liz’, vanguardeira de tão apreciável realização (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, N°3, 1931, p.25).

Tal como Cajazeiras, afirmava o trecho do artigo que Campina Grande se revelava uma cidade preocupada com a instrução, o sinal disso estava na presença de instituições educacionais, que como o Instituto Pedagógico, diziam dinamizar a cidade. Diferentemente de outras revistas educacionais direcionadas mais especificamente ao professorado do Estado, como era a *Revista do Ensino*⁷⁴, a *Evolução* imprimia o olhar desafiador de seu principal mentor Manoel Almeida Barreto, como também o semblante do “esforçado” Alfredo Dantas, ambos que buscavam gravar nesse impresso as marcas da cidade de Campina Grande. Aos olhos do inspetor José Batista Leite, o tenente não era o idealizador de tão “grande” obra por “intuitos commerciaes”, mas por propósitos bem mais elevados, “[...] a meu ver, o empreendimento do Tte. Dantas, proprio unicamente aos espiritos de sua envergadura moral e civica, deverá ter o apoio absoluto dos demais educadores do Estado” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, N°3, 1931, p.25). Para além de proporcionar apenas uma leitura prazerosa essa *magazine* conduziria os/as leitores/as ao que se discutia como inovador, moderno e erudito nacionalmente tratando de higiene, de comportamento, mas também de educação física e econômica.

As revistas pedagógicas, enquanto uma fonte histórica, foram estudadas por Martins (2001) como um lugar onde se matizava a realidade, se conciliavam as diferenças e se atenuavam as contradições, conformando o público leitor. Segundo essa premissa, a *Revista Evolução* poderia ser considerada como um “documento-revista”, um “[...] conjunto lúdico irresistível, que reúne texto, imagem, técnica, visões de mundo e imaginários coletivos” (MARTINS, 2001, p.17). Encontrada em nove fascículos que permeiam os primeiros anos da década de 1930, traz conteúdos de grande carga de historicidade, uma forma textual sensível de se refletir sobre o passado. Utilizada também nas salas de aula, a *Evolução* e os demais

⁷⁴ Segundo Mello (1996, p.186), a *Revista do Ensino* era um “Órgão trimestral da Diretoria do Ensino Primário criada por Decreto número 287, de 8 de junho de 1932. Editada nas oficinas da Imprensa Oficial”. Esse autor, que define a *Revista do Ensino*, foi também seu fundador. Mentor do também jornal *O Educador*, esses dois impressos eram produzidos na capital paraibana e estavam mais voltados às discussões educacionais.

impressos produzidos pela escola podem ser vistos a partir do que também aponta Frade (2005, p.100),

Do ponto de vista pedagógico, pode-se dizer que a imprensa não só fornece a “informação” de que a escola tanto precisa, em função do fenômeno da explosão da informação, quanto possibilita “atualização” de professores e alunos. A imprensa também contribui na construção de sentidos para a aprendizagem, quando a escola se apropria de seus suportes e textos, visto que as informações produzidas nesse *métier* são veiculadas em suportes autênticos, abordando temas e fatos cotidianos que estão na ordem do dia.

Os usos dados a esses impressos eram diversificados, sendo também fontes de publicações dos/as próprios/as alunos/as. Quando editados, os textos produzidos pelos/as discentes poderiam ser alterados, mesmo assim, constituíam parte do processo de criação da Revista. Exemplo disso são os artigos elaborados pelas normalistas⁷⁵, dispostos na *Revista Evolução*, que trazem intrigantes temáticas à baila das discussões desenvolvidas nesta tese. Torna-se válido ainda destacar a importância de se pesquisar a recepção e o consumo desses periódicos no âmbito escolar e cidadão, vertente essa que fugiu do contexto dessa escrita de doutoramento⁷⁶.

Nosso trajeto priorizou por investigar os conteúdos publicados na *Revista e Jornal Evolução* (como também na *Revista do Ensino* e demais jornais que circulavam na cidade), e que visavam produzir ações didáticas que aconselhavam a população à civilidade, orientando na prática dos bons costumes e no uso de hábitos e comportamentos considerados constituintes do padrão moderno. Nessa perspectiva, percebemos que essa imprensa se tornou um objeto de referência para apreensão e circulação desses novos códigos emocionais e comportamentais, que encontravam no âmbito da educação (alfabetização das letras e educação para o trabalho) mais um princípio norteador de uma prática moderna.

Nesse contexto, não nos propusemos aqui a fazer uma análise rigorosa acerca da natureza dessas fontes, nosso intuito está em percebê-las como um caleidoscópio do projeto de modernização, ajudando a edificar e consolidar as propostas urbanas e sociais na cidade. Desejavam-se mudanças e comportamentos modernos que redesenhassem a fisionomia da

⁷⁵ Ao longo da tese (principalmente no item “2.3. Distribuindo o “*pão da sciencia*”: o papel civilizador dos professores”), os leitores se depararão com alguns artigos produzidos pelas normalistas e os sentidos e conhecimentos que elas atribuíam como necessários à docência.

⁷⁶ Por não encontrarmos produções autônomas dos alunos da escola, como também dos habitantes da cidade.

cidade, para tanto a escola e seus impressos foram ferramentas necessárias para “o circular” dessas ações didáticas, que buscavam disciplinar e moralizar os sujeitos.

Também nos jornais encontramos o que Faria Filho (2002, p. 134) denomina de “retrato em branco e preto” da realidade campinense no início do século XX. Para o autor, os jornais foram vistos como “[...] uma importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes”, mas também constituíram um conjunto de disposições educativas que orientavam a formação das novas gerações na cidade.

Assim acontecia com o *Evolução Jornal*, que era anunciado como um periódico independente e noticioso, um “Órgão de formação das idéas novas” em Campina Grande. Surgiu após o encerramento das publicações da *Revista Evolução*, e ao contrário dela não tinha a presença dos professores Manoel Almeida Barreto e Alfredo Dantas na equipe editorial. Com uma publicação mensal era organizado por Olavo Bilac Cruz⁷⁷ (redator chefe), Orlando Santos (Secretário), Elieser de Araújo (tesoureiro) e Beatriz Saldanha (Gerente), tendo um corpo de redatores/colunistas bem delineado⁷⁸.

Atuante durante os anos de 1934 a 1936, o jornal, como outros hebdomadários que circulavam na cidade, não teve vida tão longa chegando a voltar a circular apenas em 1958⁷⁹. Em produções posteriores ao seu lançamento, o jornal já se definia como sendo também uma “Folha Literaria e Humoristica” (EVOLUÇÃO JORNAL, 15 de julho de 1934), trazendo em seus impressos frases como estas: “Leia Evolução Jornal e não o empreste” (Idem, 19 de agosto de 1934), satirizando o empréstimo e sugerindo a compra do jornal.

No início produzido nas salas do Instituto Pedagógico, possuía assinatura avulsa de \$200 e anual de 3\$000, valores esses que demonstravam ser ele mais acessível – pelo preço – ao público do que a *Revista Evolução*. Depois passou a ser composto e impresso na Livraria

⁷⁷ Passou a compor o corpo docente do Instituto Pedagógico em 1939, sendo professor das disciplinas de História do Brasil, Geografia e Matemática.

⁷⁸ Eram redatores do *Evolução Jornal* “Porphyrio Catão, Iracema Marinho, Lourdes Melo, Javan Fialho, Euterpe Gusmão, Selma Suassuna, Lourdes Tavares, José Brasil, Milton Coura, Itamar Cavalcanti, Fleury Soares” (EVOLUÇÃO JORNAL, 17 de junho de 1934). Alguns destes também compunham a equipe de colunistas da *Revista Evolução* (como é o caso de Iracema Marinho) e o corpo docente do Instituto Pedagógico (como Porfírio Catão).

⁷⁹ Encontramos no Museu Municipal de Campina Grande o *Evolução Jornal* do ano de 1958. Não ficamos sabendo até que ano o jornal tenha continuado circulando na cidade, mas acreditamos que na década de 1960 ele já tivesse encerrado suas atividades, pois não tivemos acesso a nenhuma outra versão em anos posteriores a este.

Moderna⁸⁰, estando voltado a temas variados, mas concernente ao âmbito da educação. Suas finalidades estão bem delineadas na citação a seguir:

Damos, à luz da publicidade o EVOLUÇÃO JORNAL que se incórpore ao âmbito jornalístico desta gleba serrana. Com o fito sobranceiro de coadjuvar, sem veleidades e arroubos intelectuais, na cultura das boas letras, ele não terá outro escopo sinão o de cooperar, com eficácia, na formação espiritual dos que mourejam sob o teto aureo do INSTITUTO PEDAGOGICO – o educandário referto de glórias e tradições, cuja cimentação, cada vez rija e intangível, se torna indene á ação demolidora dos que vem tecendo em torno dele e com a nossa justa execração, sua odiósa campanha de descrédito. Coésos contra o montão de obstáculos que hão de surgir na porfia, máxime de caráter material, envidaremos, até, os maiores esforços no combate e na desobstrução aos menores impasses que eles não nos surpreenderão por que teremos, sempre, a alça da mira alerta e enquadrada, serena e corajosamente infatigável nesta tarefa farpada que vimos de encetar. Sem feição política, - o cancro contagioso que atrofia as nobres iniciativas e fonte, às vezes, da degradação moral de muitos – este noviço periodico da imprensa mirim será uma seára adubada pela nossa ingente vontade de galgar as cumiadas da vitoria. A’ nossa animação há-de consorciar, bem sabemos, a bôa acolhida dos leitores (EVOLUÇÃO JORNAL, 17 de junho de 1934).

A identidade pedagógica desse jornal é similar a dos demais impressos produzidos pela instituição, ganhando os contornos de um veículo jornalístico de propaganda da escola, mas também de divulgação das letras e da cultura da cidade. Pela citação anterior, podemos observar que ele surgira para defesa do Instituto, contra uma possível ação “demolidora” das obras desse educandário. Não há como deixar de associar, mais uma vez, a concorrência que a escola estava enfrentando com duas novas escolas particulares que passaram a existir na cidade, e que ao longo desta tese se apresentam como frutos dos incômodos que o tenente Alfredo Dantas sentia, inclusive por serem religiosas e veicularem em suas ações didáticas as premissas da igreja católica. Talvez, por isso, o *Evolução* trouxesse mais da escola em suas páginas do que os demais impressos produzidos pela instituição.

Apesar de se caracterizar como de “imprensa mirim”, não tivemos acesso a nenhuma produção de crianças nesse hebdomadário. Mas é comum encontrar variadas produções discentes, principalmente dos/as estudantes da Escola do Comercio e da Escola Normal. Com um caráter informativo e noticioso, o *Evolução Jornal* substanciava suas notícias com uma finalidade mais educativa em contraponto ao jornal *Comercio de Campina*, que também

⁸⁰ Segundo Gaudêncio (2013, p.2), “As livrarias brasileiras até a primeira metade do século XX não exerciam as funções específicas na comercialização de livros, prestando serviços de papelaria e tipografia, além de venderem variados produtos de uso doméstico”. Para o autor, a Livraria Moderna surgiu na segunda metade da década de 1920, sob o slogan “A mais bem organizada livraria da cidade” (Idem, p.5). Se localizava na Rua Monsenhor Sales, Nº 29, centro de Campina Grande, destacando-se nos serviços de venda de livros, de papelaria e de tipografia.

discutia esse nicho, mas que trazia temáticas mais voltadas ao comércio e à seca que vivenciava a cidade e o estado na época. Como “[...] resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver esquecido ou manipulado” (CAPELATO, 1988, p. 34), as matérias desses impressos jornalísticos não deixavam de ser tendenciosas, compondo uma representação que cobrava a reforma das condutas, das ideias e dos costumes em Campina Grande. Era pela escola, e mais ainda pelos seus periódicos, que tais normatizações ganhavam uma maior divulgação. Funcionando também como uma espécie de “termômetro social”, esses impressos poderiam atuar como interlocutores, trazendo informações sobre como os sujeitos da cidade recepcionavam as estratégias de modernização da cidade e do país.

Relatando a vida escolar e social da cidade, o *Evolução Jornal* poderia ainda ser compreendido como um “Espelho de Papel”⁸¹, que não se direcionava especificamente aos professores/as, mas sim a um público de alunos/as e de leitores/as interessados/as em saber mais sobre a educação desenvolvida na cidade de Campina Grande. Com poucas ilustrações imagéticas, o impresso envolvia seus/suas leitores/as com a publicação de eventos e festas (escolares – Semana do Estudante e cidadinas – Festa da Padroeira), atividades de lazer (pelos cinemas e realização de jogos de vôlei) e notícias sobre novas agremiações que surgiam na cidade (como a que representava os estudantes campinenses – o Centro Estudantil Campinense). O calendário escolar do Instituto Pedagógico regia também o funcionamento do jornal que acompanhava o período de recesso e de retorno dos/as alunos/as ao semestre letivo.

De novo, este jornal – nave de uma falange dedicada à sua cultura sadia e às justas reivindicações, - volta à circulação com o retorno dos alunos às lidas escolares do nosso Templo. Da sua esfera de ação, fiel ao escopo fixado no naciuto deste órgão, todos têm, melhormente, uma concepção real no nosso ingente esforço, logo vitalizado pela simpatia [...] dos que sempre viram no EVOLUÇÃO JORNAL uma ânfora fértil [...] Creado por uma necessidade imperativa, como porta voz de um núcleo de classe, julgamos que êle logrou assentar-se no conceito dos que jamais lhe cessarão seus aplausos de estímulo (EVOLUÇÃO JORNAL, 1 de maio de 1935).

Representando professores/as e alunos/as, o periódico descreve a escola como um “templo”, consagrado à missão e à arte de educar. Alegando-se por tamanho reconhecimento

⁸¹ Termo retirado do capítulo de Bastos, intitulado “Espelho de papel: a imprensa e a história da educação” (2002, p. 150), presente no livro *Novos temas em História da Educação Brasileira. Instituições escolares e Educação na Imprensa* (2002).

recebido ao longo de seu primeiro ano de existência⁸², ele atrela sua vitória ao sucesso da escola, como também às conquistas obtidas por desempenhar a contento, segundo seus redatores, as finalidades a que se planejara, afinal “[...] difícil era a tarefa de fazer literatura escolar” (EVOLUÇÃO JORNAL, 12 de junho de 1936). Outros setores sociais (políticos e comerciais) não tinham participação ativa nesse periódico, que fazia valer seus interesses e opiniões, principalmente nas questões que cercavam a manutenção das escolas particulares e das atividades por elas desenvolvidas.

A manutenção de um jornal mesmo do formato do nosso, já é de si bastante trabalhosa; ajunte-se a isso os fatores de ordem moral que nos proíbem a inserção de anuncios ou artigos compensados e ter-se-á uma visão dos impecilhos inumeros que tivemos que combater. Por isso, nós, os que o fazemos, sentimo-nos desvanecidos de o termos conduzido [...] sem alterar-lhe sua fisionomia intelectual, privativo que êle é dos alunos do Instituto Pedagógico, sempre integrado no seu difícil papel de jornal literario e sem o tornarmos mercenario dos anúncios pagos (EVOLUÇÃO JORNAL, 12 de junho de 1936).

Por não objetivar demandas financeiras ou políticas o *Evolução* esforçava-se ainda para permanecer vivo, com as mesmas caracterizações que haviam suscitado a sua criação pelos seus idealizadores. É certo afirmar que os anúncios existentes nesse jornal são em número bem menos expressivo quando relacionados aos que eram publicados na *Revista Evolução*, esta que dedicava três ou mais páginas só para propagandas comerciais. Esse fator poderia ser a causa dos transtornos que os redatores descreviam na citação anterior, pois os custos deviam ser significativos.

No entanto, afirmavam eles que “Não tinham outro interesse que não o de incentivar o gosto pelas boas letras, promovendo uma agitação de idéas, que sirvam de base a outras iniciativas que estimulem e desenvolvam o nosso pequeno Mundo” (EVOLUÇÃO JORNAL, 7 de agosto de 1935), e tendo o auxílio financeiro do Instituto Pedagógico, como também o apoio dos/as alunos/as e professores/as na elaboração das colunas, os gastos com a impressão poderiam ser melhor absorvidos pela instituição.

⁸² O *Evolução Jornal* (1 de maio de 1935) anunciava em suas páginas que a partir do aniversário de seu primeiro ano de existência voltaria a circular como “[...] órgão oficial do ‘Centro de Cultura 7 de setembro’, - instituição dos alunos do Instituto Pedagógico. Como jornal, agora, deste nucleo cultural, seu programa de ação continuará irretorquível”. Sua equipe de redatores continuaria a mesma, assim como sua “[...] feição independente com que sempre vestiu o seu corpo diretivo” (Idem). Não obtivemos mais informações sobre o Centro mencionado pelo Jornal, no entanto acreditamos que ele poderia estar ligado à continuidade dos trabalhos do Gabinete de Leitura 7 de Setembro, como uma espécie de espaço cativo dos alunos do Instituto Pedagógico nessa instituição. Fundado em 1913, era o Gabinete um espaço de sociabilidade que reunia a vida intelectual da cidade, deixando de funcionar em 1935.

Em defesa da escolarização desse pequeno “mundo” que era Campina Grande, e pelo melhor desempenho do “templo” do saber que representava o Instituto Pedagógico na cidade, esses jornais e revistas são compreendidos aqui como linguagens históricas de “[...] um sistema que constrói mais do que reflete, prescreve tanto quanto descreve” (NÓVOA *apud* WERLE, 2004, p.25). Em uma cidade dita do progresso, permeada por iniciativas comerciais, precisava ser estimulada a leitura, essa era a causa que justificava o empenho desses periódicos com vistas a produzir uma cultura intelectual e a constituir um público leitor atualizado e integrado às coisas da cidade.

Refiro-me a outra parte que, por se achar mergulhada, absorvida em calculos e antevisões de lucros comerciais, não se dá ao trabalho de ler o que os outros escrevem e muito menos ao de rabiscar duas palavras para nossos pasquins. Votando esse indiferentismo, deixa de comprar as pequenas e poucas folhas que circulam na cidade, resumidas, quasi, em anuncios comerciais. E é por esse motivo que não temos um bom jornal e porque os que aparecem, vez por outra, vivem na efemeridade. [...] Com um pouco de bairrismo dos nossos homens do comercio e do povo em geral, jogando \$200 aos gazeteiros que apregoam nossos folhetins, poderíamos ter, quem sabe, jornais á altura de nosso adeantamento social e comercial, onde leríamos diariamente o que se passaria entre nós e estaríamos em dia com o resto do mundo [...]. (EVOLUÇÃO JORNAL, 7 de agosto de 1935).

Era em busca de uma adequação do povo ao “adeantamento social e comercial” que vivia Campina Grande que impressos como a *Revista* e o *Jornal Evolução* se diligenciavam. Frutos de uma obra “ingente e desmedida” esses dispositivos auxiliavam a forjar intelectual e moralmente o sujeito/cidadão campinense, sendo produto e produtor de uma educação das sensibilidades. Se os habitantes campinenses eram considerados desinteressados e sem gosto pelas letras, maior era a ação missionária de instituições como a do Instituto Pedagógico, que investia em meios educacionais que aproximassem e reajustassem o ritmo da cidade à educabilidade de seu povo.

1.3. DECIFRANDO O ENIGMA, SITUANDO O PERCURSO

Convidamos o/a leitor/a a trilhar conosco a trajetória desta pesquisa, que através dos sinais e vestígios deixados assinala a construção de um texto pautado na história de uma instituição, durante o período de 1919 a 1942 e dos seus entrelaçamentos com a história de uma cidade – a de Campina Grande. Tendo em vista que os processos educativos advêm dos

processos culturais, defendemos que a pedagogia da cidade desempenhada em Campina Grande gestou mudanças no fazer pedagógico. Será no articular entre as práticas culturais mais amplas de uma sociedade e a cultura existente no interior da escola que encontraremos as especificidades dos sujeitos.

Os projetos de urbanização e progresso exigem além da infraestrutura e do desenvolvimento econômico uma sensibilidade moderna, que deve envolver a cidade em torno de um objetivo em comum. Foi no investimento e constituição desse sentimento que as instituições sociais – como a escola – foram convocadas a atuarem, educando os indivíduos para esse novo viver moderno. Através desse mote foi que construímos o primeiro capítulo de nossa tese, intitulado “A trajetória teórica e o caminhar investigativo da produção de uma narrativa”, do qual esse item faz parte. Nosso objetivo está em conduzir o/a leitor/a a vivenciar por meio desta escrita certas nuances que surgem no desenvolvimento da pesquisa, apontando desde a escolha do tema às fontes utilizadas, da temporalidade pesquisada às categorias conceituais trabalhadas, do aporte teórico que subsidia a construção deste texto investigativo à metodologia que nos ofertou um caminho possível para a construção desta tese.

Já no segundo capítulo, cujo título é “Projetos de civilização, projetos de cidade: o que a educação tem a ver com isso?”, trabalhamos com a idealização de uma cidade moderna pelos discursos jornalísticos, que tratavam de uma Campina Grande produzida sob os signos do progresso e da urbanidade. Para tanto, ao longo deste percurso subdividido em quatro subitens: “De que ‘modernidade’ e de que ‘cidade’ estão falando?”, “Uma cidade doente...”, “Distribuindo o *‘pão da sciencia’*: o papel civilizador dos/as professores/as” e “Curando os males da “Rainha” e regenerando a “menina””, tentamos discutir o conceito de modernidade que veiculavam os jornais, os males que acometiam as cidades (advindos dessa modernização) e a cura proporcionada pela educação e pelos seus representantes com vias a regenerar a cidade. Nesse contexto, investigamos desde a construção imagética de uma cidade em constante progresso, que destoava da realidade vivenciada na época, à ausência da educação nos projetos políticos que permeavam a cidade. Acreditava-se que a educação seria uma ferramenta em potencial para a consolidação dos planos de urbanização e desenvolvimento, mas poucos eram os investimentos nesse setor, expressos tanto na construção de escolas quanto no estímulo à matrícula dos/as alunos/as e à contratação de professores/as. As escolas particulares surgiam como alternativas para a profissionalização e a

formação dos indivíduos, sendo parcialmente financiadas pelas políticas do estado. Período de grandes tensões ocasionadas pelas reformas urbanas que modificavam não só o ritmo das cidades, mas também o cotidiano escolar. Nelas os ícones de higiene e de embelezamento esboçavam manuais de conduta que definiam os novos valores para serem vividos na cidade.

No terceiro capítulo, definido como “Uma instituição educativa a serviço da cidade”, propomos a construção de uma cartografia/narrativa histórica para o Instituto Pedagógico, que tentasse dar respostas a outro enigma: qual o papel social que desempenhava essa instituição escolar na cidade de Campina Grande? Como uma escola de renome, a partir de seu cotidiano escolar, teria corroborado para a instituição de uma sensibilidade moderna para a cidade? Subdividido em um denso subitem, “Uma instituição educativa a serviço da cidade”, fragmentado em três itens, buscamos refletir sobre o cotidiano da escola, sua cultura material escolar, professores/as e arquitetura, traçando características que detalham a educação/formação de seus/suas alunos/as e de suas sensibilidades escolarizadas. Tendo em vista os novos valores impostos pelo mundo moderno, pautado na industrialização, nas novas formas de trabalho, no higienismo e sanitarismo e nas reformas urbanas, a educação profissional se revelaria como um motor de aceleração e concretização desses avanços. Era preciso educar os sentidos e o corpo, adaptá-lo ao ritmo da economia, de um tempo e de um lugar que almejava o progresso, e disciplinas como a Educação Física assumiam tal missão.

Precursor de uma educação profissional⁸³, o Instituto trabalhava com todos os níveis educacionais do período, do curso primário e secundário às escolas anexas, voltadas à formação profissionalizante de soldados, normalistas e peritos contadores. Pensar nessa educação profissional em um contexto de modernização aponta para a importância dessa instituição de ensino na conjuntura histórica da cidade, tendo em vista que ela partiria de uma educação para a vida de caráter utilitarista, voltada a atender as necessidades do comércio. Na tessitura desta abordagem tomamos o estudo de diversos autores para discutir as noções de modernidade pedagógica, instituição escolar e cultura (material) escolar, tão veementemente difundidas pela História da Educação.

No quarto e último capítulo, intitulado como “Professores Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto: pensamento e educação em Campina Grande”, dividido em dois subitens

⁸³ A atual configuração da Educação Profissional, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e no Decreto 5.154 (de 23 de julho de 2004), inspirou-se a partir da Revolução Industrial que aconteceu no final do século XVIII e início do século XIX. As funções intelectuais, com a Revolução Industrial, foram incorporadas no processo produtivo e a escola apresentou-se como o meio para objetivar-se à generalização dessas funções na sociedade.

“Tenente Alfredo Dantas: ‘*porte ativo de patriarca*’ e precursor da educação profissional em Campina Grande” e “Professor Manoel Almeida Barreto: um intelectual catedrático do Instituto Pedagógico” trabalhamos com a ideia de uma “*intelligentsia* campinense”, que era composta, entre outros nomes, pela figura emblemática do Tenente Alfredo Dantas e pela devotada missão de ensinar de Manoel Almeida Barreto. Juntos, esses dois intelectuais atuaram na produção e difusão de diversas matérias educacionais, promovendo a criação de dois dos três impressos pedagógicos que mantinha a instituição. A prática social desses intelectuais, associada aos processos de produção, veiculação e recepção dos discursos sobre a relação entre educação e modernidade em Campina Grande nos ofereceu indícios do pensamento educacional que circulava na cidade durante o período estudado, sobre o que se tinha e se produzia a respeito da educação campinense.

Autores e editores da *Revista Evolução* e do jornal *Comercio de Campina*, esses dois pensadores atuavam na produção de artigos com ampla circulação na cidade, recheados de prescrições e normatizações. Apesar de não adentrarmos enfaticamente no campo da História Intelectual e da História das Ideias, pretendemos manter com elas alguns diálogos, que norteiem o que compreendemos como “intelectual” e a tensão e singularidade existentes nos textos produzidos por esses pensadores. Nosso intuito está em utilizar as fontes de autoria jornalística e institucional, que expressaram a presença dos sentidos compartilhados no interior dos discursos, tentando associar o tema da educação como partícipe do processo de modernização da cidade e de construção de uma sociedade ordenada, asseada e laboriosa.

Esperamos poder oferecer ao leitor/a um olhar rico em detalhes sobre a história de uma instituição educativa que até o término desta tese ainda se encontrava viva, porém reconfigurada amplamente, tendo sua história tramada e perpassada pela história da cidade. Ela continua instituindo e formando as sensibilidades escolares em Campina Grande.

Capítulo 2

PROJETOS DE CIVILIZAÇÃO, PROJETOS DE CIDADE: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?

Alô, alô minha Campina Grande
quem te viu e quem te vê não te conhece mais,
Campina Grande está bonita, está mudada,
muito bem organizada e cheia de cartaz.

(Autor: Severino Ramos/ Intérprete: Jackson do Pandeiro. s/d)

A frase “Quem te viu e quem te vê não te conhece mais”, cantada por Jackson do Pandeiro, traz à tona uma sensação de transição e frequente mudança vivenciada pela cidade de Campina Grande ao longo de sua história. A imagem de uma cidade prodigiosa foi construída por meio de diversos discursos publicados em jornais, fotos e nas letras de músicas com a intencionalidade de delimitar um universo específico para marcar a cidade, dando-lhe uma forma, uma identidade.

Estes lugares de enunciação são veículos de difusão de um pensamento, que institui representações e formas de ver. Os sons musicais advindos da letra citada anunciam uma Campina que cresce vertiginosamente, que transita em espaços de mudança, reforçando-lhes as características de uma cidade que vive a transformação e que, por isso “está bonita, está mudada, muito bem organizada”. A ideia de modernização está geralmente associada aos aspectos positivos que anunciam progresso e evolução. No entanto, mesmo com todos esses “cartazes” que denunciam uma Campina em desenvolvimento vertiginoso, com sintomas que a diagnosticam como a “capital do trabalho”⁸⁴, temos percebido que no período estudado ela se revelava doente, patologia essa que veio em consequência de uma modernização mal ordenada e de uma educação ainda incipiente.

⁸⁴ O hino de Campina Grande define a cidade como “a capital do trabalho e da paz”. De melodia de Antônio Guimarães e letra de Fernando Silveira, o hino foi escolhido em meio a um concurso realizado pelo prefeito Evaldo Cruz, nos anos de 1974 e 1975. Em sons, ele define a cidade como “Venturosa Campina querida / Ó cidade que amo e venero! / O teu povo o progresso expande/ És na terra o bem que mais quero! / O teu céu sempre azul cor de anil/ Tuas serras de verde vestidas/ Salpicadas com o ouro do sol/ Ou com a hóstia dos brancos luares!/ Eterno poema/ De amor à beleza,/ Ó recanto abençoado do Brasil! / Onde o Cruzeiro do Sul resplandece/ Capital do trabalho e da paz! / Oficina de ilustres varões, Canaã de leais forasteiros/ És memória de índios valentes/ E singelos e alegres tropeiros! / Tua glória revive, Campina/ Na imagem dos homens audazes,/ Aguerridos heróis de lendas/ Que marcaram as tuas fronteiras! / Eterno poema/ De amor à beleza,/ Ó recanto abençoado do Brasil! / Onde o Cruzeiro do Sul resplandece/ Capital do trabalho e da paz.

Campina Grande, cidade de apreciáveis recursos financeiros públicos e particulares, ainda não possui um estabelecimento de amparo à sua infância desviada, que andam a arrastar pelas ruas os andrajos de uma vida miseravelmente anti-higienica e a mercê de um destino erradio e desgraçado (Jornal O SÉCULO, 8 de setembro de 1928).

Apesar de tamanho crescimento, a cidade estava carente de educandários que exercessem uma ação civilizadora. Com um futuro promissor no comércio, a cidade parecia vivenciar concomitantemente outros males, que remédios tão famosos “não davam jeito”, não propiciavam solução. “Genopirina para o corpo, Calcehina para os dentes” e as crianças e jovens da cidade continuavam no leito, doentes. A cura da enfermidade que aprisionava o corpo desses sujeitos e destinava a cidade ao atraso e a degeneração estava na higiene, “[...] na instrução e exercícios físicos, comnciencia (*sic*), methodo e disciplina...” (Jornal O SÉCULO, 7 de novembro de 1928, Nº17, p.1). Tais remédios, receitados por intelectuais, propiciaram uma nova orientação pedagógica que não só adentrava a escola, mas também as ruas da cidade.

Não estamos querendo dizer que estando “doente”⁸⁵ a cidade não vivenciou períodos de transformação e mudança, mas sim que houve um significativo investimento discursivo para que ela se estabelecesse tal como foi pensada e desenhada para a época. Afirmava-se que o analfabetismo constituía um visitante incômodo, mas era preciso desenvolver um “*elixir*” que o combatesse, devolvendo ao corpo urbano a sua sanidade. A frequente circulação dos discursos que engrandeciam a cidade e conclamavam seus habitantes a ela se ajustarem compunham os primeiros passos da cura. Uma cidade discursiva se tornava mais concreta⁸⁶ a partir da enunciação, uma vez que, como afirma Foucault (1996, p.15)

[...] a verdade [...] já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência.

“Venturosa”⁸⁷, a cidade de Campina Grande, com todas suas pompas e esplendores, era um veículo de enunciado pedagógico, criada e vivenciada nos discursos. O teor dos

⁸⁵ Essa ideia de “cidade doente” também pode ser percebida no livro de Sidney Chalhoub. Ver “Cidade Febril – Cortiços e epidemias na Corte Imperial”. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

⁸⁶ Não em sua materialidade, mas nos sentidos que dão forma à vida e à memória de seus habitantes.

⁸⁷ As décadas de 1920 a 1940 atestam “[...] o surgimento de uma série de epítetos grandiloquentes que passam a ser associados à imagem de Campina Grande: a capital do trabalho; a cidade que mais cresce no interior do norte e nordeste do Brasil, com um povo trabalhador e ordeiro. Enfim, nascia assim o mito fundador da ‘Rainha da

enunciados não trata de uma Campina híbrida e plástica, mas genérica, padronizada em torno das nomeações que acabam frequentemente lhes descrevendo como uma cidade em fase de modernização. A partir da curiosidade por desvendar como a cidade de Campina Grande havia conquistado tal *status*, principalmente por estarmos pesquisando a educação, passamos a indagar como tais discursos pretendiam dar forma à realidade campinense a ponto de conformar um imaginário social através do que era pronunciado, dando-lhe um rosto e um conceito.

O ideário engendrado pelos homens letrados de que era preciso apagar a antiga imagem de uma cidade doente, assolada por epidemias e analfabetismo foi a questão fulcral deste capítulo. Nele nos dedicamos a investigar a história interditada da cidade, sobre as “doenças” que assolavam o corpo e as mentes dos habitantes campinenses. Nessa perspectiva, abordamos a existência de um projeto de cidade que só foi possível de ser pensado tendo como referência a educação e suas instituições representativas. Era na educação dos sujeitos para a civilidade, para o trabalho, para a higiene e para os bons costumes que Campina Grande se tornaria efetivamente moderna, diziam os discursos. Afinal, era no bom funcionamento do “corpo humano” que se tinha um “corpo urbano” polido e bem educado. Nessa representação de um corpo, a educação seria a mente, o sensível, o intelecto, e “[...] as ruas eram como as veias, as avenidas como as artérias, o movimento da cidade era o fluxo de sangue e o centro comercial seu coração pulsante” (AGRA, 2008, p.22). Mais do que uma civilidade imposta pela coerção física se tinha instruções e prescrições que definiam sobre a disposição de casas, a abertura de avenidas e ruas, a arquitetura de prédios e a escolarização de corpos.

Ferramenta de regeneração – a escola – era um lugar de excelência para a educação, passando a compor uma “pedagogia da cidade” (VEIGA, 2007) que civilizava os sujeitos aos novos valores modernos. Lugar que costuma estar relacionado à cultura, à elegância, à educação e aos bons costumes, a cidade parece viver uma contradição, por apregoar a autonomia dos sujeitos e sua liberdade de gostos e expressões, mas também por atuar como um espaço de convenções e regras sociais. É nesse contexto, que perpassa o tempo, que a educação passou a estar voltada para a formação do cidadão moderno.

Borborema’. Luciano Mendonça de Lima, em artigo intitulado *História e poder nas páginas de um jornal: 1971/2011* e publicado pela Assessoria de Imprensa da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=12875>. Acesso em: 02/02/2014.

Apesar de substanciar um discurso ainda iluminista, que pensava a instituição escolar como um lugar de regeneração dos males sociais, erradicando de uma sociedade doente o mal e a patologia que lhes acometia, pensar sobre isso não é tão novo assim. Essa compreensão também discursiva sobre a escola que a toma como uma instituição modelar para o país transpassa a história das instituições escolares, principalmente nas primeiras décadas do período republicano, através dos discursos políticos que arquitetam em torno da escola e de suas práticas pedagógicas signos de modernidade e renovação. Era necessário repensar a organização política, social e econômica do país, como também “E’ preciso alfabetizar o Brasil” (M. de Almeida Barreto. *Jornal BRASIL NOVO*, Nº7, 21 de fevereiro de 1931, p.1).

De força integradora a elemento de ascensão social, ainda hoje se espera da educação que ela elimine os males do país. Por isso acreditamos que as instituições sociais, principalmente a escola, são convocadas a educar e disciplinar as sensibilidades ao novo cenário que vivenciava a cidade de Campina Grande, mas também o país durante as primeiras décadas do século XX. É com esse argumento que percebemos que a história da cidade está entrelaçada à história do país, que ela não pode ser vista de maneira isolada, mas como partícipe de um processo que se instaurava no Brasil à época. Discutindo sobre essa assertiva no estado de São Paulo, Maria Chagas Carvalho (*apud* CARVALHO, 2012, p.36) aponta “[...] que a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava”. Apesar de se deter mais especificamente nos grupos escolares, acreditamos que o que menciona a autora atingiu as diversas modalidades de escola da época, muitas vezes interpretadas, nas primeiras décadas da República, como signos da nova ordem política, fruto dos anseios dos inúmeros discursos que a substanciavam.

Se pelo exterior Campina apresenta uma imponência arrebatadora, interiormente, isto é, espiritualmente, estacionou e precisa que seus filhos a impulsionem com possantes propulsores até que a nivelem com seu saudoso passado. Pela sua expansibilidade commercial, mais industrial e citadina, este lugar já podia ocupar uma posição de destaque superior à das cidades interiores do Nordeste, e paralela a das mais adiantadas do nosso paiz, no domínio intellectual. (F. Salles de Albuquerque. *REVISTA EVOLUÇÃO*, Ano 1, Nº1, 1931, p.2).

Vestida por um discurso engrandecedor que afirmava que Campina necessitava de filhos ordeiros e intelectuais, que devolvessem a ela o curso de seu passado majestoso, de rainha, é que fomos encontrando os fios dessa meada. Remédio para as enfermidades, instrumento de promoção social, alicerce para o progresso, disseminadora da ordem e da

moral, templo de concretização da pátria, era a educação escolarizada a responsável pela continuação e consolidação desse processo de modernização da cidade. Afinal, afirmavam que era ela a “luz inapagável ao sopro dos maiores vendavaes” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.1). Por isso a exigência de estendê-la a toda a nação, de maneira leiga, laica e gratuita, como defendia os pioneiros escolanovistas.

No soar dos discursos que descreviam a cidade, somos convidados a nos envolver pelas palavras que narram e cantam seus códigos de sociabilidade. Somos entrelaçados por uma sociedade⁸⁸ que queria instituir uma imagem de modernização para a cidade através da produção de discursos que fundam regimes de verdades. Mencionamos isso por acreditarmos que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Objeto de desejo, estratégia de poder, é o discurso “aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (Idem, p.10). Para Foucault, os discursos são frutos de batalhas que excluem e interditam, mas também se repetem, reaparecem, transformam-se e fundam verdades. Sua função não muda, mesmo que tais discursos estejam “para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (Ibidem, p.22). A frequente produção e exposição dos discursos que enaltecem a cidade acabam por também revelar suas enfermidades. Constituía um paradoxo ser uma cidade “*leader*” no comércio e em constante progresso, mas com habitantes que careciam de educação e necessitavam do saber.

Campina Grande, com seu empório comercial sem rival no Estado, deve sê-lo igualmente nas letras. [...] Uma cidade que conta em seu seio com vários institutos de educação; um povo que todas as manhãs, ao mesmo passo que abre os seus estabelecimentos comerciais, vê passar os bandos garrulosos de crianças e jovens rumo às escolas; uma gente que marcha ao ritmo sincrônico e onímodo pelas vias do progresso, não pode ficar sem um dreno coletor de idéas joeiradas no crivo de seus melhores expoentes do saber (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.10).

Esse era o ritmo ditado pelo progresso, em uma mesma época e em vários estados brasileiros pela leitura que fizemos da historiografia consultada. Em Campina Grande, a *Revista Evolução*, editada pelo Instituto, acreditava ser “a ègide vexilaria” que reuniria tais ideias “revolucionárias” em um mesmo impresso e faria circular suas colaborações para toda a

⁸⁸ Representada pelos políticos, letrados, comerciantes e professores da época. Dentre estes letrados locais, apresentaremos a seguir algumas ideias de Cristino Pimentel.

cidade⁸⁹. Afinal ela representaria “[...] o esforço de uma arrancada de modestos pioneiros acantoados neste socálco da Borborema. [...] Sendo o reflexo pedagogico do Instituto e Escola Normal “João Pessoa”, sob a direção do espírito do grande combatente que é – Tenente Alfredo Dantas, pela causa da educação da mocidade campinense” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.10). Tal como a Revista inúmeros jornais⁹⁰ são meios propagadores desses discursos modernizadores que criam a cidade.

Nesse baile discursivo, priorizamos por tratar aqui de palavras que narram outra cidade, aquela que colhe as consequências de um desejo de “avanço”, mas que desordenadamente se torna uma urbe doente. Sousa (2006, p.11) aponta que os escritos sobre a cidade têm marcado a historiografia brasileira e se apresentam com várias fisionomias, desde “[...] cidade do progresso e civilização para certos olhares, cidade do capital e dos conflitos sociais para uns, cidade do espetáculo para outros, e ainda cidade disciplinar...”. Ele optou por trazer Campina Grande por um caminho específico, que foi o de perceber a cidade a partir dos seus próprios moradores, com a polissemia de seus sentidos, vivências e ações. Para ele, “Homens e mulheres com caras e cartografias destoavam do modelo de sociedade que letrados e elites proprietárias, inspirados num certo ideário de progresso e civilização, tentavam universalizar” (Idem, p.12-13). Seu trabalho permite ver a cidade com ares múltiplos, destoando do discurso homogeneizador que a transforma “em abstração técnica e progresso em demiurgo” (Ibidem, p.105). Inspirados nessa leitura, escolhemos um caminho semelhante, mas optamos por outra vereda de compreensão da cidade, a de vê-la por meio das vias da educação.

Seguindo essa linha de discussão e tendo por guia as avenidas da cidade, repletas de sinalizações teórico-educacionais, passamos a apreender os sentidos sobre o Instituto Pedagógico e suas relações com a cidade. Para dar conta dessa empreitada, foi necessário examinar os pormenores, seguir etapas, escavar histórias, investigar por indícios ainda imperceptíveis para uma grande maioria. Era preciso desvendar um enigma: qual foi a participação do Instituto Pedagógico no projeto de modernização da cidade? Para tanto,

⁸⁹ Nunes e Moraes (2013, p.22) ainda anunciam como espaços de ação dos intelectuais na capital paraibana, “[...] encampado pelo jornal *A União* e pela revista *Era Nova*; o Liceu Paraibano e a Escola Normal eram os centros culturais da capital paraibana, em torno desses órgãos volteavam os intelectuais da época”.

⁹⁰ Como *O Clarão* (1922), *O Século* (1928), *Brasil Novo* (1931), *Comercio de Campina* (1932), *Almanaque de Campina Grande* (1934), *A Voz da Borborema* (1938), entre outros. Até o Jornal *O Rebate*, contestador desses discursos, em sua edição de 4 de outubro de 1953 define Campina Grande como “A Meca da Medicina Nordeste”.

deveríamos perseguir questões como: que modernização a cidade dizia viver?⁹¹ Quais elementos/áreas eram consideradas modernas e frutos de modernização na cidade? Que sensibilidades circulavam nos becos e ruas de Campina Grande durante as primeiras décadas da república? Foi no fiar de teias e no caçar de rastros, que esperamos ter dado respostas a essas indagações.

2.1. DE QUE “MODERNIDADE” E DE QUE “CIDADE” ESTÃO FALANDO?

Impressões de Campina Grande

Estendida no alto da Serra da Borborema, Campina Grande impressionou vivamente os nossos representantes com seus 85.000 habitantes, suas três rádios emissoras, sua urbanização, seu extraordinário progresso material, mas, muito principalmente, pelo desenvolvimento da sua medicina [...] (Jornal O REBATE, 4 de outubro de 1953).

Ditos e falas que tratam de uma cidade cosmopolita e moderna também amparam outras décadas, permanecendo na história de Campina Grande como efervescentes e eloquentes discursos que recorrentemente encontramos em jornais, músicas, almanaques e revistas. Referenciada como uma cidade sede de grandes eventos⁹², a segunda maior do estado paraibano, Campina Grande tem sua história narrada e cantada por inúmeros estudiosos e artistas, que a descrevem como cidade moderna e em constante progresso, produzindo, como vimos, um imaginário e uma memória cidadina de avanço e urbanização. O charme e o encanto que despertam esses discursos gestam uma sensibilidade e um orgulho de pertencimento à cidade, levando seus sujeitos a legitimarem e a se identificarem com essa imagem construída de forma convincente. Mas de que modernidade tais discursos autorizados tratam? O que constituiria essa modernização da cidade?

Falar em modernidade, grosso modo, nos leva a inúmeras reflexões: a modernidade enquanto um projeto moderno de controle do mundo pela razão; a modernidade no aspecto material, voltada ao progresso técnico e econômico; a modernidade enquanto uma temporalidade que divide as noções de uma sociedade tradicional (arcaica, velha) e uma sociedade moderna (nova, em evolução). O que sabemos é que os termos “moderno,

⁹¹ Quando dizemos isso, fazemos referência a uma elite letrada que pensava os projetos de modernização da cidade.

⁹² Do lazer, a partir do “O Maior São João do Mundo” ao período carnavalesco, dedicado à reflexão e à religiosidade, com “O encontro para a Nova Consciência”, “A Consciência Cristã”, “Crescer”, “Encontro Judaico Amigos da Torá” e o “Movimento de Integração do Espírita Paraibano (MIEP)”.

modernidade e modernização” apresentam intensa polissemia e inúmeros usos (CARVALHO, 2012).

Tais apropriações revelam, muitas vezes, um acúmulo de sentidos e significados para esses termos, acabando por relacioná-los, em suas diversas perspectivas, ao “novo” e ao “atual”, em contraponto ao que se tinha concebido como “velho” e “antigo”. Essa dicotomia entre o que se tem como “novo” e como “velho”, difusa em tempos específicos, já tem sido discutida de forma bem acalorada por diversos estudiosos, como Habermas, Baudelaire e Le Goff⁹³, entre outros, principalmente quando pensamos na relação de interdependência que existe entre esses termos, isto é, só se sabe o que é moderno quando se referenda/compara com o que passou, tido como velho ou atrasado.

O impacto desse debate se desdobra em múltiplas nuances, desde àquelas ligadas à estética e às artes, àquelas que radicalmente marcam uma ruptura, e o começo de uma nova época. O contexto que ampara essa ponderação e no qual nos apoiamos nos leva a definir o século XX como uma época que revela o prazer pela mudança e um modo de pensar moderno. A palavra “modernidade”:

[...] foi interpretada e apropriada de maneira geral como “época da história”, em que predominariam as categorias da “novidade”, da “superação” e do “progresso” sob a égide do marco da Revolução Francesa, traduzindo-se muitas vezes como questão tratada em termos de “modernização”. Ao mesmo tempo, interpretada e apropriada como época de multidões, das cidades e da indústria, na qual predominariam as categorias do urbano e do desenvolvimento sob a égide da Revolução Industrial, a modernidade traduziu-se, igualmente, em termos de “modernização”. Assim, ao longo dos séculos XIX e XX, o termo “modernização” encampou idéias, práticas, representações e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados, pragmaticamente, na tentativa de equiparar povos e nações que, em contextos históricos específicos, eram tomados como modelares do que seja a modernidade, em termos econômicos, políticos e/ou sociais (CARVALHO, 2012, p. 26).

Mesmo tratando “modernidade” e “modernização”, muitas vezes, como elementos similares, o autor destaca que são distintos e alerta que a modernidade indica o desenvolvimento de uma racionalidade normativa, ao ponto que a modernização aponta para a consolidação de uma racionalidade instrumental. A primeira parece estar mais ligada às subjetividades e aos contornos de uma cultura, enquanto a última referendaria o alargamento e

⁹³ Carvalho (2012) cita diversos autores em seu texto, entre eles: Jürgen Habermas – *O discurso filosófico da modernidade: doze lições* (2000); Charles Baudelaire – *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna* (1996); Jacques Le Goff – *Antigo/Moderno* (1997). No entanto, existem também as obras de Zygmunt Bauman – *Modernidade Líquida* (2003) e o *Mal Estar da Pós-Modernidade* (1996).

a expansão técnica, substanciando e instrumentalizando o que teríamos como progresso. Pensando nessa ótica, o termo “moderno” vem impregnado desse grupo de elementos como urbanidade, progresso, novo, mas também, o individualismo e a inflexão da sensibilidade. Relacionando essa discussão ao nosso estudo, o recorte temporal que escolhemos por pesquisar é marcado pelo desejo de avanço pelo qual passam as cidades brasileiras, entre elas Campina Grande, que por estarem vivenciando um processo de modernização, resultam em mudanças na economia, avanços tecnológicos e progressos que geram novas sensibilidades, valores e projetos de vida. Tais prerrogativas para uma vida moderna acabam reordenando as práticas, olhares, corpos e cotidianos de uma sociedade, gerando a materialidade na cultura e nas suas representações e expressões.

Carvalho (2012) ainda levanta uma questão peculiar, quando anuncia que a modernização acaba levando a caminhos dicotômicos, que vão desde a integração à marginalização. Acreditamos que a emergência de tantos discursos que procuravam “criar” uma Campina em constante progresso visavam evitar a marginalização da cidade diante de um cenário nacional e de um projeto de república que instituía essa condição como necessária à produção de um país moderno e em constante crescimento. Era necessário integrar as cidades em busca de um “caráter imperativo de modernização”, que surgiria como “[...] um princípio orientador da ação social” (CARVALHO, 2012, p.28).

Sobre essa modernização na Paraíba, Aranha (2005) alerta para a impossibilidade de se falar em vida moderna entre o final do século XIX e o início do século XX, devido ao limite físico e ao número populacional⁹⁴ que abrangia os tamanhos das cidades do Norte⁹⁵ em relação às capitais culturais européias oitocentistas, como Londres e Paris⁹⁶, e ao ritmo social que se espera de uma vida moderna. Na Paraíba, nesse período estudado não há como pensar a modernidade em sua experiência urbana, perpassando a ideia de uma vida agitada de uma grande metrópole. Para o autor, pensar em modernidade neste estado é se referir ao impacto que determinados símbolos modernos causaram e as sensibilidades que eles despertaram.

⁹⁴ Enquanto o Rio de Janeiro, considerado pelo autor uma cidade moderna para os parâmetros brasileiros, atingia 800 mil habitantes em 1906, Campina Grande possuía cerca de 10 mil habitantes no ano de 1920. O Recife era a principal referência moderna urbana na maior parte do Norte, que hoje chamamos de Nordeste.

⁹⁵ O Brasil, durante o século XIX, era dimensionado apenas pelas regiões Norte e Sul. A partir da primeira década do séc. XX é que a geografia brasileira redimensionou as regiões nas que conhecemos hoje, como Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro- Oeste.

⁹⁶ Para Aranha (2005, p.84), “Londres e Paris erigem-se, na segunda metade do século XIX, como duas experiências urbanas gigantescas, sendo as multidões anônimas que se comprimem, aos encontros [...] a peça chave para [...] sua condição de cidades grandes...”.

Refiro-me a certos equipamentos urbanos, de uso coletivo, que se dão como a última palavra em termos de novidades produzidas ou adotadas no estrangeiro; novidades que se materializam, por exemplo, nos transportes e comunicações (sistemas telegráfico, telefônico, ferroviário, etc.), na adoção de equipamentos de higiene e/ou conforto (sistemas de água encanada e/ou esgotos, sistemas de iluminação pública e privada, etc.), na construção de prédios e logradouros públicos destinados ao lazer (parques, praças ou passeios públicos), dentre outros (ARANHA, 2005, p. 79).

A urbanidade, em Campina Grande, era mais aferida pela presença desses elementos tecnológicos do que pelo ritmo de uma vida moderna⁹⁷. O “ser moderno” era identificado no que estava visível, a olho nu: no “estar bem vestido”, “morar na área central”, “frequentar lugares públicos sadios e ordeiros, como o cinema e o teatro”, “expressar-se bem em público” e “consumir os artigos de luxo importados da Europa” (CHAGAS, 2004). Fora desses padrões estavam os hábitos de “vendedores de pães, choferes, agricultores, donas de casa e carregadores” (SOUSA, 2006, p.19), prostitutas e mendigos⁹⁸, considerados perniciosos à vida na sociedade, e que por isso precisavam ser enquadrados e contidos em um molde de vida moderna. Essas remodelações dos costumes e dos espaços já desenhavam a trilha do que levaria à intensificação dos hábitos de consumo, tão próprios do período de modernização. Produtos para o cabelo, remédios para o corpo, antisséptico e germicidas passam a circular mais livremente no combate às infecções da cidade.

Os discursos que consubstanciavam tal modernização eram advindos, como já mencionamos, de jornais⁹⁹ e revistas da época e pareciam permanecer vivos anos depois. A

⁹⁷ Patrício (2012, p. 1) faz um apanhado dos ícones considerados modernos na cidade e também cita “[...] mais fábricas (de sabão, malas, ferro, móveis, facas, tecidos, etc.); [...] novos jornais e revistas circulando [...]. Mais escolas, mais casas (em 1920 eram 2.012 e em 1939, 8.426); mais automóveis (caminhões substituindo carroças de boi e carros, ônibus para transporte urbano além dos bondes que embora efêmeros foram utilizados neste momento); estabelecimentos bancários [...]. Novos Clubes (de diversão e esporte); cinemas, além também, da urbanização refletida na construção de gabinetes sanitários (em 1924, mas que só tiveram seus serviços autorizados por lei em 1935), calçamento, construção do mercado público (1926) e desenvolvimento do mercado por atacado (1930)”.

⁹⁸ A notícia disponível no jornal *Brasil Novo*, de 1.º de Abril de 1931, traz: “A comissão alludida pelo prefeito Lafaeyte Cavalcanti oferecendo-se este para sair em companhia do coronel Demosthenes Barbosa, cadastrando os comerciantes que, de livre e espontânea vontade queira auxiliar aos mendigos sem que elles ás suas portas venham interromper suas ocupações, e quicçar transmittir á casa de suas famílias o micróbio infeccioso de que se acham contaminados quasi todos pela falta absoluta de hygiene”. Essa e outras notícias semelhantes acerca da mendicância em Campina Grande podem ser facilmente encontradas neste jornal no ano de 1931. Para melhor adentrar essas discussões ver a pesquisa de Silvera Vieira de Araújo, “*Dispensando o feioso: a construção da higiene estética em Campina Grande (1930-1960)*”. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Campina Grande, 2010.

⁹⁹ Sousa (2006, p.183), traz inúmeras matérias jornalísticas que citam a pujança da cidade, como “Citemos Campina Grande. Em *A União* n.º 15, João Pessoa, 20/01/1940, p. 01; “Campina Grande” em *A União* n.º 84, João Pessoa, 16/04/1940, p.08; “Urbanismo na Paraíba” em *A União* n.º85, João Pessoa, 17/04/1940, p. 01 e “Campina Grande, centro econômico onde se reflete o potencial das forças construtivas do estado” em *A União*, João Pessoa, 23/08/1945. São todas matérias do jornal carioca insertas em *A União*”.

partir deles uma memória foi criada, que toma como base esses fundamentos e os fazem circular de modo a continuarem vivos e pulsantes. No texto intitulado “Epílogo: cidade, cidades” (SOUSA, 2006) se encontra a discussão de duas pesquisas realizadas na década de 1960 que tomam como base imagens e discursos construídos em décadas anteriores para definir a cidade. Nesse período vivia-se grande comemoração, a cidade completaria seu centenário e houve significativo investimento de capital emocional em torno de “eternizar”, em outros discursos, sua glória e progresso.

Direcionando a um passado em frequente fulgor, uma das pesquisas em questão (realizada por uma equipe de geógrafas em julho de 1962) tentava explicar para o resto do Brasil “[...] um estranho fenômeno que havia cerca de 30 anos vinha ocorrendo no interior da Paraíba” (SOUSA, 2006, p.183) – qual seja, a pujança comercial de uma cidade do interior de um estado que ficava à margem da Federação. Denominada pelas geógrafas como “epíteto de uma capital”, por distinguir-se das demais cidades da região pela organização de seu espaço urbano e também pelo papel que desempenhava na vida regional. As pesquisadoras denominaram Campina Grande como “[...]o maior empório comercial da Região Nordeste depois de Recife, ocupa lugar privilegiado entre todas as cidades brasileiras, sendo seu nome, hoje, sinônimo de progresso urbano e um exemplo vivo da real capacidade de realização dos nordestinos” (CARDOSO, *apud* SOUSA, 2006, p.185). Não mais fruto de artigos e matérias de livre opinião, teria Campina um discurso científico, autorizado e legítimo para confirmar quem era ela.

A outra pesquisa que Sousa (2006) também faz menção, elaborada no mesmo período, foi realizada por pesquisadores do Departamento Nacional do Serviço Social do Comércio (SESC), e trouxe um texto mais moderado e cauteloso de apresentação da cidade. Para Sousa (2006, p. 186), nesse novo texto “a cidade aparece com menor pujança; tem muitos problemas e o ‘seu futuro é duvidoso’”. Ambos os estudos trouxeram dados e fotos que variavam de acordo com o discurso que cada um instituía. O primeiro trazia fotos panorâmicas, tiradas do alto - era a imagem “por cima” da cidade. Enquanto o segundo mostrava fotos dos bairros, centro e feira. Era a imagem “por dentro” da cidade. Seguindo esses rastros Campina era definida, por esses e outros motivos, como um “território de confrontos”¹⁰⁰ (SOUSA, 2005;

¹⁰⁰ Termo apropriado da tese de doutoramento de Fabio Gutemberg de Sousa, intitulada “Cartografias e imagens da cidade: Campina Grande – 1920-1945” (2001), que depois foi publicada em forma de livro.

2006). As imagens dispostas em fotografias e revistas já diziam, de acordo com seu ângulo, o que queriam narrar. Essa era a função do discurso.

Diante dessa exposição das pesquisas, podemos dizer que as imagens da cidade percorrem o tempo, se repetem, em meio a muitas outras, que silenciadas ou abafadas por interesses diversos coexistem na cidade, produzindo fascínios, mas também medos e oposições. Essas constatações se justificam por existir a defesa dos padrões burgueses modernos por parte da elite¹⁰¹ letrada campinense, que elaborava, através dos discursos dos intelectuais e de jornais, a representação de uma Campina “grande” e moderna.

Um desses intelectuais foi o cronista e memorialista Cristino Pimentel¹⁰², que tinha seus escritos voltados a defender os rumos e destinos de Campina Grande. Ele via esse lugar como “cosmopolita” e “progressista”, e anunciava que a finalidade de seus escritos era “o melhoramento, a ‘civilização’, o ‘progresso’ da cidade de Campina Grande” (SOUSA, 2005, p.134). Sua alegação estava na construção de um ideário de vida urbana baseado nos seguintes temas: iluminação elétrica, água e saneamento, arborização, instrução e planejamento urbano. No jornal *A Voz da Borborema*, Pimentel publicou o texto “Coisas da cidade”, no qual mencionava as necessidades escolares da sociedade campinense frente à difusão do ensino:

Sabe-se que, desde sua ascensão ao governo, o interventor Argemiro de Figueiredo vem dispensando uma atenção toda especial ao magno problema, construindo grupos escolares e escolas isoladas, subvencionando escolas particulares, transformando a Paraíba num amplo viveiro onde milhares de espíritos infantis se instruem, sob os cuidados de mestres ilustres e dedicados. Além de 5 grupos escolares — dois na cidade e três nas povoações de Galante, Pocinhos e Queimadas, temos cerca de cinquenta escolas espalhadas pelo município, na atividade mais nobre que se possa desejar, para bem da pátria. O grupo escolar Sólon de Lucena, que é de primeira categoria, possui 1 diretor, 6 professores de quarta entrância, 3 de terceira, um de segunda e sete de primeira (Jornal A VOZ DA BORBOREMA, 16 de fevereiro de 1938).

¹⁰¹ Como apontamos anteriormente, essa elite estava formada por comerciantes, médicos e professores vindos de outras cidades do estado, essa “elite” estava atraída pela possibilidade de fazer fortuna em Campina Grande. Para Chagas (2004, p.10), “Pertencer à elite paraibana significa participar de um pequeno círculo social do qual faziam parte os proprietários rurais, os grandes comerciantes e os profissionais liberais, a exemplo dos médicos, advogados, engenheiros, farmacêuticos, jornalistas e professores. Esses sujeitos estavam ligados por laços políticos e familiares, e se afirmaram mentores da sociedade paraibana”.

¹⁰² Cronista, autor de livros e jornalista atuante, nasceu em 22/07/1897 e faleceu no dia 31/12/1971. Definido pelo livro *Mais um mergulho na História Campinense* (2001, p. 9) como “cronista do cotidiano campinense e autodidata, que dividia o seu tempo entre o comércio e a arte de escrever. O primeiro visto como uma obrigação, um dever, a atividade necessária ao sustento seu e da família; a Segunda era o prazer, a motivação que lhe proporcionava a alegria e a verdadeira satisfação”. Sobre as crônicas de Cristino Pimentel ver ainda Sousa (2003).

Nas frases do memorialista encontramos a relação entre a instrução e o patriotismo. Apesar das críticas¹⁰³ efetivas ao governo de Argemiro Figueiredo¹⁰⁴ ele reconhece o esforço do político na construção de novos grupos escolares. No entanto, mesmo se dedicando mais enfaticamente às questões ligadas à urbanidade, o jornalista aponta que para que haja condições mínimas de instrução as pessoas precisariam de condições básicas de sobrevivência, como a energia pública e o saneamento básico associado à arborização dos espaços que permitiriam ao pensamento/pensador respirar bons tratos. Escreve ele, em resposta à ação do prefeito Pereira Diniz¹⁰⁵, que para a contenção de gastos mandou retirar de circulação cerca da metade das lâmpadas da cidade, “Luz é claridade. [...] luz ainda é progresso. Luz é método. Luz é celeridade, luz é justiça” (*apud* SOUSA, 2005, p. 141). Nas questões referentes à água, dizia ele “Onde, pela falta d’água, não temos um jardim, nem uma praça arborizada que possamos respirar e dar tratos ao pensamento sob a proteção de uma sombra amiga” (Idem, p.147). Ainda sobre a água outros pontos eram problematizados pelo cronista, que envolviam desde sua qualidade às questões de saúde pública. Nas questões relacionadas à educação, cobrava Pimentel pela construção de novas escolas, mas também pela adaptação e renovação de outras, dentro do modelo arquitetônico e higiênico que vigorava no país.

E pus-me a pensar na insuficiência do nosso grupo escolar Solon de Lucena; na remodelação que o atual governador quando era secretário do Dr. Gratuliano de Brito¹⁰⁶, falou e prometeu levar a efeito naquele ninho de sabiás e rouxinóis. Vi na tela da minha visão, dezenas de pedreiros, outras tantas de serventes, como formigas, a se moverem trabalhando, todos com uma atividade pasmosa para verem a obra acabada e pronta, decente e confortável para o engaiolamento das aves que ali vão ensaiar o vou (sic) do espírito [...] – promessa velha, e já caduca, do ex-secretario e hoje governador (PIMENTEL *apud* SOUSA, 2005, p.146-147).

¹⁰³ Para Pimentel (segundo Sousa, 2005), Campina Grande era a cidade do interior que mais contribuía para a arrecadação de impostos para os cofres estaduais durante o governo de Argemiro de Figueiredo. Tais impostos precisavam ser investidos na cidade, questionava Pimentel quanto à administração do governo do governador anteriormente citado.

¹⁰⁴ Governador que dirigiu a Paraíba durante os anos de 1935 e 1940. Seu governo é narrado como moderno e promissor, tendo a ele garantido outras funções administrativas como a de Senador Republicano. Nas páginas que se seguem voltaremos a citá-lo quando mencionamos a expansão dos grupos escolares no estado.

¹⁰⁵ Exerceu o cargo de prefeito de Campina Grande de junho de 1934 a agosto de 1935.

¹⁰⁶ Segundo Mello (1996), o governo do interventor federal Gratuliano Brito (1932-1935) foi marcado pela continuidade das reformas já impetradas por Antenor Navarro, inclusive com relação à Educação. Durante sua gestão foi criada a *Revista do Ensino*, órgão de publicidade “[...] que reúne lições que podem servir de padrão, desperta o gosto pelas letras e serve de veículo de ideias novas aproximando elementos, estimulando-os ao mais eficaz desempenho de suas funções” (MELLO, 1996, p.98).

A construção de mais escolas se desenhava em sonho possível e ansiosamente aguardado na visão do cronista, inclusive por corresponder às promessas que caducaram de tão antigas. Segundo o *Anuário de Campina Grande* (1925, p.50) “O número de escolas é reduzidíssimo”. Existia em Campina nos primeiros anos de 1920 apenas um grupo escolar¹⁰⁷, o Sólon de Lucena, que apesar de sua moderna instalação não abarcaria, segundo o *Anuário*, matrícula de mais de 80 discentes. Já segundo o *Anuário Estatístico de 1930*, a cidade tinha no ano de 1928, 30 escolas municipais e 18 particulares. Em 1929 as escolas municipais passam a ser de 52 escolas e as particulares permanecem com o número de 18, demonstrando o maior investimento na construção de mais escolas públicas.

A edificação de mais escolas deveria obedecer aos ditames de uma modernidade higiênica e sanitária. Tais ideias também estavam sendo vivenciadas em países como França e Inglaterra, como também em projetos de urbanização que estavam sendo implantados em cidades alemãs e norte-americanas, mas também em capitais e cidades brasileiras, como Recife, Fortaleza, São Paulo e Rio de Janeiro, inspiradas nas grandes metrópoles europeias. Para Sousa (2005), muitos autores associam essas questões tanto ao combate às epidemias que assolavam tais regiões como também pela expansão do capitalismo. Campina Grande também estava sendo tomada por ideias de embelezamento e estética, ventiladas mais pelos jornalistas, cronistas, demais letrados e políticos da época do que vivenciada realmente pelos seus próprios moradores.

Essas formas de ver a cidade assumiam diferentes ares. Os discursos que desenhavam uma cidade de progresso, civilização e modernidade eram frutos de um chamado nacional¹⁰⁸, que buscava afastar dos novos modelos urbanos, as práticas associadas a um passado colonial e imperial. Nascimento (2013) alerta que essa questão da modernidade no Brasil surge em paralelo à constituição de uma identidade nacional. Aparece já no século XVIII, como eco das ideias iluministas e ganha maior envergadura no século seguinte, no bojo dos movimentos por independência.

¹⁰⁷ Não consta no *Anuário de Campina Grande* (1925) o número exato de escolas públicas e privadas que existiam na cidade antes da década de 1920, mas alguns estudiosos apontam a existência das seguintes escolas particulares: “Colégio 15 de Novembro”, fundado pelo professor Severino Correia, em 1905; e o “Colégio – Instituto Spencer”, estabelecimento de ensino que funcionou entre os anos 1915 e 1917.

¹⁰⁸ João Pessoa, capital paraibana, também vivenciou momentos como este. Para maiores informações consultar a tese de doutorado de Waldecir Ferreira Chagas. “As singularidades da modernização na cidade da Parahyba do Norte, nas décadas de 1910 a 1930”. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

Segundo o autor, um discurso nacional desenvolvimentista atinge o Brasil nesse período e ganha mais fulgor com o governo Vargas (1930-1945)¹⁰⁹. O “novo” parecia ser um conceito em pauta, que no bojo educacional se revelava a partir da proposta de uma nova pedagogia, encampada pelo movimento escolanovista. Vivenciava-se no Brasil, ainda, uma modernidade econômica e social por meio da industrialização e ressaltava-se, no campo estético, o modernismo. Mas, o que significava “ser moderno” no Brasil?

Talvez signifique reconhecer os males do país e trabalhar um novo ideal pluralista de modernidade, cujo princípio seja o reconhecimento da contingência histórica e a não exclusão do próprio horizonte hermenêutico que condiciona o processo de percepção e elaboração dos mais variados discursos. Vê-se que as noções de modernidade, modernização e modernismo são respostas múltiplas ao sentido do que é ser moderno no Brasil. E aqui mostra-se a relevância do modernismo ao nos propor um princípio interessante: partir da estética para denunciar os males do Brasil, condição para que as “abstrações seletivas” possam ser sempre questionadas (NASCIMENTO, 2013, p. 174).

Apresentar a modernidade como traço característico no Brasil durante o século XX parece ser comum nos estudos acadêmicos, mas discutir os males do país nem tanto assim. No entanto, o que se torna certo ainda afirmar sobre o século XX é a existência de um solo inesgotavelmente rico, repleto de questões ainda não respondidas. Desde movimentos nacionais e contendas locais à propulsão de uma modernidade tardia. Diante dessa multiplicidade de questões, ainda é possível pensar as primeiras décadas da República, como nos aponta Nunes e Morais (2013, p.1), pela

[...] confluência das insatisfações que vinham se manifestando por todo o período republicano, nos vários setores da sociedade brasileira, no que se refere à política, à economia, mas também no tocante a comportamento, ideias e valores. A busca por soluções para os problemas das mais diversas áreas induziu o esforço da intelectualidade, no sentido de dar um novo caráter ao país, buscando integrar as diversidades. Toda essa movimentação culmina em movimentos como: o Tenentismo, a fundação do Partido Comunista, o Modernismo e a ampliação do movimento feminista que intencionava o reconhecimento dos direitos da mulher.

¹⁰⁹ Para Andreotti (2010, p.104), “[...] a década de 1930 é conhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade esta entendida como processo de industrialização e urbanização”. Também foi nos anos 1930, na chamada Era Vargas, que segundo a autora, foram adotadas importantes medidas no campo da educação, tais como “[...] a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública; a elaboração de um Plano Nacional de Educação; o estabelecimento, na Constituição de 1934, da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino elementar; além das inúmeras reformas educacionais, algumas de iniciativa da União, outras sob responsabilidade dos estados” (ANDREOTTI, 2010, p.106).

As autoras referidas discutem ainda os papéis atribuídos às mulheres e suas redefinições no ano de 1920. Anunciam que a luta pelos direitos femininos se acirra neste século e abordam que certos espaços urbanos passaram a ser incrementados (simbolizando a saída da mulher do mundo privado), como o coreto, “[...] o teatro, o *pic-nic*, o cinema, os bailes, os concursos de misses, as competições esportivas” (NUNES; MORAIS, 2013, p.1). Sobre a educação feminina no Brasil, a *Revista Evolução*, pelo discurso da professora Francisquinha Amorim¹¹⁰, docente do Instituto Pedagógico, defende que “O Século XX, rico de maravilhosas invenções e descobertas pelo que se denomina – o século da velocidade e do Progresso, não permite que a atividade feminina, em nenhum paiz civilizado, continue abandonada, como no Brasil” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.6). Tal século também passou a ser emblema de luta e emancipação das mulheres.

O desejo por uma pátria coesa, harmoniosa para homens e mulheres e devidamente modernizada, inspirava os dispositivos pedagógicos a atuarem na racionalização dos costumes. Era preciso ver a civilidade nos gestos, nas falas e vestimentas, caracterizando um novo modo de convívio social. Pensando nesse princípio como “orientador de uma ação social” chegamos às discussões de Norbert Elias¹¹¹, que em seu livro *O processo Civilizador: Uma história dos costumes* (1994) aponta a ideia de que a modernização da sociedade não passava pela infraestrutura econômica, mas por um dispositivo social (por meio de regras fixas, mas também inesperadas) e por um processo de racionalização que afeta as mentalidades¹¹², de forma consciente, mas também involuntária.

Ele nos oferece uma discussão sobre o desenvolvimento da gentileza¹¹³ (no tocante ao hábito de assoar o nariz e de escarrar, comer de garfo e faca, tomar banho) e a regulação das afetividades (com o controle dos sentimentos individuais pela razão que geraram mudanças em torno das relações entre os sexos e na contenção da agressividade), expressos na cortesia e

¹¹⁰ Irmã de Apolônia Amorim, esta posta pelo *Memorial Urbano de Campina Grande* (1996) como uma das professoras precursoras das práticas da Escola Nova em Campina Grande. Como ela, Francisquinha Amorim é apresentada pelo *Evolução Jornal* (17 de junho de 1934) como “Inteligente e preparada”, professora que se destacava na luta pela causa feminina em Campina Grande. Tem alguns artigos publicados na *Revista Evolução*, entre eles a “Educação feminina no Brasil” (Ano 1, Nº1, 1931, p.6) e “Cultura Física” (Ano 1, Nº3, 1931, p.26), nos quais defendia a prática de esportes enquanto disciplina a ser cursada pelas normalistas.

¹¹¹ Norbert Elias compõe a tradição germânica da História Cultural, mas seus escritos são utilizados por inúmeros pesquisadores de tradição inglesa e francesa.

¹¹² O interesse em estudar as formas de sentir e imaginar, traduzidos por Norbert Elias como “história do sentimento”, só foi possível mediante o surgimento da Escola dos Annales, e com ela da História das Mentalidades.

¹¹³ Tal como Elias, Le Goff e seu ex- aluno Jean-Claude Schmitt também refletiram sobre a história dos gestos. Burke (2008) aponta o medievalista francês – Jacques Le Goff- como o pioneiro neste campo de estudo.

na urbanidade durante a passagem da Idade Média para a Moderna no Ocidente. Sua pesquisa ainda aborda as prescrições para o bom comportamento, a suavização/refinamento dos modos, a leitura e a aprendizagem de boa ortografia como traços próprios de uma cultura, de um processo civilizador; na verdade, o autor lança mão de uma vasta documentação normativa (entre elas utiliza-se dos livros de etiquetas), que elege desde temas significativos às coisas aparentemente negligenciáveis, mas que dão expressões disciplinares ao cotidiano da época.

Partindo da problematização do próprio conceito de “civilização”¹¹⁴, Elias (1994) discute os significados e entendimentos atribuídos ao termo na França e na Alemanha; e, aponta que o processo civilizador, apesar de ter um curso, deságua em caminhos esparsos e distintos, variando no tipo e no estágio em que atinge determinadas sociedades. Seria o que ele denomina de “sociogênese” da civilização, isto é, o processo civilizador individual é resultado, também, de um processo civilizador social. Segundo Soares Júnior (2011, p.126),

Na cidade da Parahyba, as artes de civilizar remontam ao final do século XIX, quando uma série de medidas higiênicas e de comportamentos foi lançada para a sociedade em forma de códigos de posturas municipais, porém é no começo do século XX que essa força se acentua, não mais via códigos de posturas, mas pelos — bons hábitos publicados nas páginas da imprensa.

Em sua pesquisa o autor lança mão de diversos jornais do período de 1912 a 1924 que, como manuais pedagógicos, conduzem os habitantes aos novos hábitos instituídos pelos preceitos higiênico-sanitários. Nesse âmbito, tomando as discussões de Elias (1994) e os apontamentos sobre o processo civilizador assinalados por Soares Júnior (2011) na Paraíba, ainda cabe-nos ressaltar que a palavra “cidade” vem do latim *civitas* e o termo “polidez” vem do grego *polis*, expressões que nos levam a associar o que é urbano ao que é civilizado. Esse processo civilizador é um movimento contínuo, sem início determinado e fim previsto. Porém, Elias (1994, p.15) ainda alerta:

O que cabe ser frisado aqui é que o simples fato de que, mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Por conseguinte, a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas “incivis”. O mesmo

¹¹⁴ O conceito de civilização – *civilité* – é encontrado em maior frequência na obra de Elias a partir da sua discussão sob o período moderno. Elias se inspirou no pequeno tratado de autoria de Erasmo de Rotterdam – *A civilidade em crianças*. “Este livro teve a importância de cristalizar os processos sociais em curso difundindo a prescrição de modos de comportamento, a adoção de maneiras de conduzir a vida e a sedimentação de costumes para a boa educação das crianças” (LEÃO, 2007, p.21)

se aplica ao estrato psicológico em adultos que, com o progresso da civilização, é submetido com maior ou menor rigor a uma censura e, em consequência, encontra nos sonhos uma válvula de escape. Mas desde que, em nossa sociedade, todo ser humano está exposto desde o primeiro momento da vida à influência e à intervenção modeladora de adultos civilizados, ele deve de fato passar por um processo civilizador para atingir o padrão alcançado por sua sociedade no curso da história [...]

Refletindo sobre a ideia da sociogênese, anunciada anteriormente, a modernização da cidade de Campina Grande só seria possível pela modelação e refinamento de seus sujeitos, a começar pelas crianças¹¹⁵. Ela é “[...] uma cidade em que, depois da capital, existem varias centenas ou milhares de crianças pobres, que estão a reclamar uma assistencia educativa inadiável” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 26 de março de 1932). Segundo Elias (1994), a infância foi alvo do processo civilizador, pois se esperava que a criança aprendesse, desde pequena, a controlar suas emoções. O intuito era formá-las e habilitá-las, pela educação, ao convívio social.

Esse foco sobre a infância ainda pode ser observado através de um documento enviado ao Instituto Pedagógico pela Prefeitura Municipal de Campina Grande, que solicitava da escola a criação de um jornal infantil. Associada ao que chama de “Polícia Política Preventiva”, a prefeitura dizia ainda ter a “missão de preparo ideológico contra os extremismos” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 25 de julho de 1939), e solicitava da escola o apoio e a formação dessas “ideologias” na infância e também na juventude.

Considerando ser o jornal infantil um meio eficaz de preparação política da juventude, ou seja, das gerações que, no futuro, serão baluarte da Pátria, vos remete facsimile anexo de jornais de diversas escolas, como uma sugestão que, com vossa interferência, pode ser concretizada neste estabelecimento de ensino (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 25 de julho de 1939).

Atividades como essas ainda exigiam o apoio da família. Diante de um mundo em transformação e de uma humanidade “completamente degenerada”, segundo a *Revista Evolução*, era necessário que se tivesse “a cooperação dos Paes e professores na formação dos caracteres infantis” (Ano 1, N.º1, 1931, p.18).

¹¹⁵ Inúmeras matérias foram encontradas em jornais, na *Revista Evolução* e na *Revista do Ensino* que destacam a criança e sua educação como focos de atenção. Ao longo desta tese traremos algumas delas.

É no lar que se dá começo á formação dos caracteres. Quando os pais, concios dos seus deveres, procuram incutir no animo dos seus filhos, os verdadeiros sentimentos da honra e da dignidade, o aborrecimento aos vícios e o amor ás virtudes, podemos ficar certos de que, amanhã, teremos homens aptos as lutas da vida, verdadeiros baluartes na defesa dos bons princípios. Como bem disse Perez: *O primeiro banco da escola são os joelhos da mãe*. Os caracteres, assim formados, são semelhantes ás casas construídas sobre as rochas que as intemperies do tempo não as podem abalar. Vem depois a Escola que è o “complemento do lar”. Nèla a creança aperfeiçoa as qualidades moraes, aprendendo a respeitar a lei, a cultuar as letras, a proteger os fracos e amar, servir e defender a Patria [...]. (*Revista Evolução*, Ano 1, N.º1, 1931, p.18). Grifos nossos

O clichê que anuncia que as crianças são o futuro do amanhã parece estar bem delineado na citação acima. Da família (mais especificamente da mãe) partiriam os primeiros ensinamentos, as noções iniciais que alicerçariam o universo da criança moral e civicamente. Visível também está a educação de suas sensibilidades segundo o viver moderno, que convoca seus sujeitos ao abandono dos vícios, ao desejo pelo saber e ao amor à pátria, também como códigos para uma civilidade. Tal missão imposta a pais e professores/as ganha mais peso e sentido quando se ventilam notícias como esta: “[...] O Brasil espera o cumprimento exato dos vossos deveres na educação destas ingênuas crianças, para que futuramente possamos ver o nome deste querido torrão cada vez mais glorificado nas paginas fulgurantes da História” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.18).

Nesta mesma direção, Elias (1994, p.41) aborda que professores/as e clérigos foram personagens atuantes no processo civilizador da Alemanha, como “[...] representantes mais importantes da *intelligentsia* administrativa de classe média, duas figuras sociais que desempenham papel decisivo na formação e difusão da língua alemã culta”. No Brasil, os clérigos cedem lugar aos médicos, inclusive pelo próprio embate que se situava em torno da educação entre escolanovistas e católicos. Como a bandeira de defesa nacional trazia o símbolo da higiene os médicos passavam a ser figuras de destaque no processo de modernização do país.

Tendo em vista que os produtos desse processo civilizador ora aparecem mais visíveis ora nem tanto assim, sabe-se que são frutos de um processo longo, que visava pacificar as relações sociais a partir da formação/instituição de um “*habitus social*”¹¹⁶ (ELIAS *apud*

¹¹⁶ O conceito de *habitus social* não é trazido por Elias na obra *O processo civilizador* (2004), mas consta em outras obras suas como *Mozart: a sociologia de um gênio* (1995). No entanto, por optarmos em trabalhar com apenas a primeira obra do autor (uma vez que nossa discussão é educacional e não sociológica), e sabermos que esse conceito ficou mais conhecido quando discutido por Pierre Bourdieu, optamos por utilizá-lo a partir das concepções de Elias, trazidas nas leituras que realizamos de Leão (2007) e Honorato (2013), comentaristas do autor.

LEÃO, 2007, p.11). A noção de *habitus*, para Elias, diz respeito à instituição de códigos de civilidade que se estruturam na experiência cotidiana, das pequenas coisas e nuances que atingem os indivíduos, mas que quando se disseminam por meio dos modos de expressão ganham a adesão da coletividade, estabelecendo e dando forma a um *habitus* de caráter nacional. Sobre isto, Honorato (2013, p.2) explica ainda que:

Na teoria de Norbert Elias o conceito de *habitus social* pode ser entendido como uma “segunda natureza”, ou ainda, como um automatismo humano que se desenvolve num constante movimento, emaranhando social e individual. Assim, os controles sociais são lentamente condicionados e incorporados pelos indivíduos desde a tenra idade, aumentando a auto-regulação automática das paixões – um autocontrole mais complexo, diferenciado e estável. *Habitus* é um componente significativo para os estudos que almejam compreender a constituição e o modelo de circulação cultural de grupos, instituições e nações, pois sua aquisição pelos indivíduos, indica padrões de comportamentos altamente desenvolvidos, aceitos e exigidos socialmente para o convívio no interior das configurações sociais.

Não estamos falando aqui de noções de etiqueta, como o “não beber água no prato”, “não arrotar na colher”, “não bufar” tão visíveis nas fontes consultadas por Elias¹¹⁷, mas nos apropriamos do conceito de *habitus* e de suas discussões com o intuito de refletir sobre a educação/escola como uma instituição promotora de modos de expressão e condicionamentos, que também visava o asseio e a higienização, mas, mais do que isso, se voltava a incorporar valores e educar os sentidos dos indivíduos. A escola assume para si a missão de ser o “complemento do lar”, “sua segunda natureza”, atuando para além da alfabetização para as letras, mas também educando sensivelmente os cidadãos de uma nação para uma educação moral, civil, patriótica e moderna.

Essa intensa relação, pensada por Elias, entre o processo civilizador social e o individual¹¹⁸ estabelece a própria dinâmica da sociedade e também do processo histórico, considerando as hierarquias impostas a uma coletividade, mas também as histórias de personagens individuais. Essa noção nos permite pensar na formação do indivíduo e nos processos de interiorização de uma determinada cultura a partir da simples ideia da

¹¹⁷ Em seu livro Elias (1994) trata desde as questões voltadas aos maus hábitos (advindos da barbárie) às prescrições de bons comportamentos, inclusive no capítulo 2 - “A civilização como transformação do comportamento humano”.

¹¹⁸ Segundo Honorato (2013, p.4), “Elias sugere um caminho para pensarmos o indivíduo e a sociedade como realidades dotadas de estrutura própria em termos relacionais e funcionais. Desta forma, as estruturas psicológicas, individuais e sociais são resultantes de um processo de interdependência “operante durante muitos séculos”. Processo esse, que não é planejado e nem linear, sendo passível de investigação “psicogenética” (que mencionaremos a seguir) e “sóciogenética””.

aprendizagem. Segundo Leão (2007, p.10), a civilidade “[...] vai se tornando uma pedagogia do comportamento privado e público ao combinar a aprendizagem das boas maneiras com as bases da instrução elementar, como a leitura e a ortografia”. A autora, ao abordar as contribuições dos estudos de Elias para o campo de pesquisa da Educação, afirma que “[...] todos os caminhos levam a civilidade à escola, porque ela entra com toda a força na longa história cultural dos modelos e das práticas pedagógicas” (Idem, p. 10). Os projetos de modernização da cidade e do país contavam, assim, com a ação da escola para a sua viabilização. Nesse âmbito, estaria a educação intensamente imbricada nas relações com a cidade e seus projetos de urbanização.

Apesar da existência de ritmos e projetos de urbanização distintos no Brasil, e considerando as culturas diferentes e em constante processo de significação, acabamos sendo conduzidos pelo movimento da macro-história a certos pensamentos e posturas comuns. No pulsar da cidade estão envolvidos ações, deliberações de constituições, decretos, comportamentos e leis que regulam a vida societária como um todo. Elias (1994), quando destaca a função que o conceito de civilização desempenhou no Ocidente, aborda que somos levados a percebê-lo como forma expressiva de constituição de uma auto-imagem, que daria contornos substanciais a uma consciência nacional. Comentando essa questão Leão (2007, p.23) aponta que “Pouco a pouco, esses códigos que regiam a vida dos cortesãos foram difundidos para os outros estratos da sociedade, e o que era característico de um grupo fechado passava a ser imitado por muitos, até elevar-se à condição de um caráter nacional”. Para a autora o que compreendemos como *habitus* pode substituir facilmente o termo “caráter nacional”, pois os destinos de uma nação se sedimentam nele, dando-lhe forma e sentido. Dessa maneira, voltando à ideia de civilização, acreditamos que ela só adquire sentido quando coesa, ou seja, quando expressa um *habitus* nacional comum à cultura de uma nação.

Habitus nacional deve ser entendido como uma comunidade imaginada de sentidos e de sentimentos reconhecida por um conjunto de indivíduos que se ‘determinam reciprocamente em suas relações sociais e no modo pelo qual reagem diante de acontecimentos pessoais e impessoais’. Cada comunidade nacional encontra seus modos de expressão característicos na língua e no pensamento [...] (LEÃO, 2007, p.24).

Isso não significa desconsiderar as particularidades, ou ainda, massificar e uniformizar a cultura e a mentalidade de uma nação, mas sim perceber que existem elementos comuns que

unem povos e que lhes dão uma identidade¹¹⁹. A partir do que Elias (1994) denomina de “economia dos afetos”, há a formação de emoções/sensibilidades necessárias para que uma dada sociedade exista, pois esse sentimento em comum impulsiona a adesão dos demais indivíduos. Um exemplo disso é pensar atualmente no que significa o futebol para a maioria dos brasileiros, que em épocas de copa se unem em torno de uma única emoção: “torcer pelo Brasil”. Para Elias (1994, p.49), isso se justifica quando esclarecemos que “[...] as unidades sociais chamadas nações diferem na estrutura da personalidade de seus membros, nos esquemas através dos quais a vida emocional do indivíduo é moldada sob pressão da tradição institucionalista e da situação vigente”.

O processo civilizador constitui, assim, em uma mudança na conduta e no sentimento humano, em suas subjetividades¹²⁰. Essa sociogênese (também compreendida aqui como governabilidade) nos leva a problematizar os lugares e os comportamentos que foram instituídos por uma determinada categoria social ao estado da Paraíba, visando sua modelação e adequação a um projeto nacional maior, de civilização, modernização e urbanização das práticas sociais. Os pensamentos, emoções e subjetividades também vivenciam, em conflito, essa ordenação social, definindo o que Elias denominou como “psicogênese”. A pesquisa “sociogênica” e “psicogênica” propõe “revelar a *ordem* subjacente às *mudanças* históricas, sua mecânica e mecanismos concretos” (ELIAS, 1994, p.16), desenvolvendo um olhar aguçado que penetra as estruturas sociais e vai para além delas.

Para refletir sobre essas questões no âmbito da cidade, citamos a seguir um trecho de um documento enviado ao Instituto Pedagógico pela Casa do Estudante do Brasil. Nele há o pedido de cooperação da escola quanto às questões referentes à juventude. Formado pelo que chama de “espírito novo”, esse órgão elaborou o “Código do Estudante Brasileiro”, uma espécie de manual educativo que apresentava entre outras considerações os seguintes princípios:

I. O estudante brasileiro sabe que só se distingue do meio social pelas responsabilidades oriundas da cultura que recebe e das oportunidades que tem para prestar relevantes serviços à coletividade, cabendo-lhe a iniciativa ou cooperação nos movimentos em que a sua participação seja profícua.

¹¹⁹ Quando mencionamos esse termo o fazemos dizendo respeito à ideia de pertencimento a determinados grupos e situações sociais.

¹²⁰ Segundo Honorato (2013, p.2) o processo civilizador “[...] revela que os indivíduos de uma geração, ao nascer ingressam no processo civilizador numa fase posterior, adaptando-se a um padrão de comportamento construído em todo processo social de formação da consciência e dos habitus sociais das gerações precedentes”.

II. O estudante brasileiro tem por lema primeiro a obrigação, o zelo pelos estudos e o respeito honroso que troca pela delicadeza e devotamento dos mestres e superiores.

III. O estudante brasileiro tem como lema o ideal de *SERVIR*.

IV. O estudante brasileiro modela a sua personalidade na modéstia, simplicidade, lealdade, cortezia e probidade. [...]

VII. O estudante brasileiro é o vanguardeiro do aperfeiçoamento da raça, da grandeza material, do progresso intelectual e do aperfeiçoamento moral do povo brasileiro.

VIII. O estudante brasileiro cultiva o nacionalismo como meio de atingir o conagraamento universal. [...]

X. O estudante brasileiro sacrifica tudo em defesa destas afirmações (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 14 de setembro de 1932).

Essas premissas enquadram o jovem brasileiro como “servo da pátria”, devendo estar disposto a tudo realizar em prol da coletividade. Essa formação de um *habitus* nacional que designava como o estudante deveria se portar compõe o que Elias (1994) destaca sobre a ordenação social imposta pelas mudanças históricas. Pretendia-se um modo de ser brasileiro e era nesse modelo que os estudantes deveriam se inspirar. Sobre a Casa do Estudante Brasileiro (CEB)¹²¹ inúmeras notícias foram encontradas, mas que se divergiam entre si. Como esse terreno é fluído e repleto de disputas, principalmente em torno de sua criação, podemos afirmar que a instituição foi criada no ano de 1929 e tinha sua sede no Rio de Janeiro. Em 1937 ela se junta à União Nacional dos Estudantes (UNE). O contexto turbulento da época¹²² e a adesão a esses princípios demarcariam aqueles que seriam fiéis e “servos” da pátria ou não.

Em Campina Grande, o *Evolução Jornal* (29 de novembro de 1935) anuncia ainda a construção do que chama de “grande edifício espiritual”, intitulado de Centro Estudantil Campinense. Considerada uma sociedade de estudantes que visava “[...] propagar a cultura intelectual e a desenvolver de maneira eficiente os sentimentos de urbanidade”, essa “voz autorizada” para representar os direitos estudantis foi pensada pelas jovens da Escola Normal João Pessoa, quando em visita ao Centro Estudantil Cearense. A bandeira de luta desse

¹²¹ Segundo Costa (2009, p.5), “Como parte do projeto proposto pelo governo de Getúlio Vargas para educação a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934, no artigo 157, prevendo-se a doação de fundos a estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. Uma manifestação importante de assistência estudantil, naquele momento, foi à Casa do Estudante do Brasil, que começou a funcionar, no Rio de Janeiro, no início dos anos de 1930, com o objetivo de auxiliar os estudantes mais carentes. Esse espaço correspondia a um casarão com três andares, um restaurante popular, que era frequentado por estudantes carentes e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes para utilizar o benefício. O governo de Getúlio Vargas costumava fazer grandes doações para manutenção da casa”.

¹²² Nesse período Getúlio Vargas dava o golpe que instalaria o Estado Novo. Vivia-se também um contexto internacional turbulento, quanto à relação dos países ocidentais com o Estado nazista.

Centro não divergia muito do que fora pregado pela Casa do Estudante do Brasil, uma vez que convocava os estudantes campinenses a lutarem pelo interesse coletivo, sendo um “[...] batalhador incansável pelo bem da classe e pela vitória perfeita... [...] Unamo-nos numa só força e numa só vontade e trabalhemos pela [...] ascensão honrosa e digna do estudante campinense, numa demonstração altiloquente de que somos uma classe una, coesa, homogênea” (Ibidem).

Em palestra proferida no Centro Estudantil Campinense, Severino Loureiro, professor e depois proprietário do Ginásio Alfredo Dantas, fez um longo discurso acerca do Brasil, de suas gloriosas tradições e de sua moral cristã, anunciando aos jovens que a cruz é o símbolo da nação e que eles são os responsáveis por restaurar no Brasil as suas belas tradições. Segundo ele:

[...] Moços. Não vos esqueçais da frase tão incisiva de Fernando Magalhães: “A cruz é o símbolo do Brasil”. Símbolo do seu nascimento e da sua prodigiosa evolução. Depois disso, caros moços, era de supor-se quietude, tranqüilidade. Mas o ambiente é bem outro: há inquietude nas maças, angústia nas almas dos bons, apreensões pelo futuro do Brasil. Nuvens negras surgem no futuro da pátria, os extremismos se levantam; do que se conclue que o Brasil vai abandonando os traços superiores de suas tradições. [...] Moços, os tempos mudaram o curso desta obra gigantesca de elevação moral. *Com o advento da República triunfaram as idéias liberais e com ellas o liberalismo político que mudou a feição do Estado; e o liberalismo pedagógico que matou a fé na alma da infância e mocidade. Assim ruíram as bases da grandeza moral da nação.* De parêlha com esta evolução material que se processou nestes cincoenta anos, que não foi progresso, por que este não se compreende sem evolução moral. Processou-se a nossa degradação, comprovada pela decadência dos costumes, pela exaltação do egoísmo, que justifica todos os meios para atingir a passo da fortuna ou as culminancias do poder, deixando de parte os princípios de justiça e os interesses da coletividade. [...] De vós, da mocidade que canta e vibra, em todos os quadrantes desta Pátria imensa e farta, de vós depende a felicidade dos dias vindouros (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 11 de agosto de 1939).

Pelo discurso, o professor era um defensor árduo da fé e da moral católica. “A fé e a cultura sejam o vosso elmo e o vosso escudo” (Idem). Ele se colocava contra o liberalismo político, mas também contra o liberalismo pedagógico que, segundo ele “debilitou” o cérebro da mocidade. O progresso e a evolução material teriam trazido as ruínas ao Brasil, e por que não dizer também, a Campina Grande, pois com eles vieram as mazelas citadinas, instalando a degradação moral e a decadência dos costumes. Acreditamos que o professor não era a favor das ditas “benesses pedagógicas” trazidas pelas novas formas de pensar a educação, pois para ele:

A pelota tem roubado a mocidade ao convívio dos livros. O aperfeiçoamento do físico tem cauzado intensamente a debilidade intelectual. A beleza do físico, em regra, corresponde a fealdade do espirito. Voltai ao vosso gabinete, para o convívio dos vossos livros, neles bebereis o pensamento daqueles vossos maiores que dignificando a vossa Patria honraram a humanidade (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 11 de agosto de 1939).

Fazia ele referência, com essa citação, a nomes como “[...] Bonifacio, Gonsalves Ledo, Evaristo da Veiga, Feijó, Honario, Carneiro Leao, Rio Branco, Ouro Preto, Joaquim Nabuco e Rui Barbosa [...]” (Idem) como modelos de homens para a nação que vinha surgindo. Alguns desses “grandes nomes” não seguiam a mesma linha de pensamento, divergindo em ideias e projetos de política, como era o caso de Joaquim Gonçalves Ledo e José Bonifacio. Alguns contemporâneos do período imperial, homens que em sua maioria eram cariocas e recifenses, que traziam na bagagem diversas formações, como professores/as, barões, políticos, diplomatas e escritores, alguns mais conhecidos historicamente outros nem tanto, mas que conquistaram pelo exercício de favores à Pátria, o título de vultos do Brasil. Inspirado neles a mocidade moldaria seu intelecto, tomando o livro e a fé, como armas em favor da coletividade. Ou seja, como assinala Elias (1994, p.83), as prescrições existentes ao comportamento dos jovens em Centros como esse, correspondem ao “[...] emprego de um manual educativo” que demonstrava “[...] até que ponto atendia a necessidade social e como registrava os modelos de comportamento para os quais estavam maduros os tempos [...] e a sociedade que os exigia” (Idem).

Diante dessas discussões, vemos que a escola é parte inerente de um projeto de civilização e também de modernização nacional. Orientados por um *habitus* social, esses indivíduos passam a ser escolarizados¹²³, aderindo aos novos valores que circulam socialmente. Essa constatação pode ser também associada à noção de “governabilidade”¹²⁴ pensada por Michel Foucault. Para ele, a sociedade é organizada e estruturada por mecanismos de poder, que em suas diversas nuances, desde o poder do soberano (como instrumento político), o poder pastoral (pelos valores disseminados por uma religião), o poder

¹²³ Por diversos mecanismos, entre eles o currículo.

¹²⁴ Para Santos (2010, p.14), “[...] De acordo com a análise foucaultiana, no Ocidente a ação governamental se fundaria sobre três matrizes: em uma ideia cristã de poder pastoral que se encarregaria dos indivíduos, conduzindo-os em direção à salvação, na ideia de razão de Estado que surgiria no século XVI, questão central quando se considera o fortalecimento estatal e, por fim, em uma série de instrumentos estatais que formariam nos séculos XVII e XVIII o dispositivo de polícia. A fusão destas três matrizes levaria à constituição de uma noção de governo imbuída de elementos racionalizados de condução e direção dos indivíduos, o que Foucault denomina de governamentalidade”. Neste texto, optamos por utilizar o termo “governabilidade”, por acreditar que ao estudarmos e priorizarmos um viés - o da educação -, não estamos dando ampla vazão ao que Foucault compreende como “governamentalidade”.

disciplinar (para a economia dos corpos dóceis) ao biopoder¹²⁵ perpassam a História. Nossa ideia não está em entender o sistema político de governo que se instaurava no Brasil nas primeiras décadas do século XX, mas em refletir sobre a educação dos sujeitos como uma proposta de governo cidadão que investiu na inculcação de uma sensibilidade dita “moderna” nos indivíduos.

Nesse sentido, o governo pode ser compreendido como o conjunto de “[...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT *apud* SANTOS, 2010, p. 13). Dessa forma, os modelos de governo e as formas de governar constituem um conjunto de saberes, com modos e prescrições já estabelecidas, que agem sobre a sociedade e funcionam, mediante a disputa entre poderes, tentando regulá-la e organizá-la. Diversos são os meios e procedimentos usados para controlar e constituir o homem moderno (SANTOS, 2010). No período estudado, poderíamos citar a Medicina¹²⁶ e a Escola, como instrumentos pedagógicos de atuação desse poder.

Além do chamado para uma modernização e industrialização efetiva, o Brasil vivenciava conflitos¹²⁷ de diversas ordens, que reconfiguravam sua política, cultura e economia. Peter Gay (1988)¹²⁸, ao situar as discussões da psicanálise na História¹²⁹ também atesta que os sujeitos sofrem “pressões da realidade”, experiências que tornam estes

¹²⁵ Segundo Santos (2010, p.12), o exame do poder disciplinar “[...] passou para uma análise criteriosa do que Foucault chamou de biopolítica, um poder mais elaborado que toma sob sua responsabilidade o controle, gerenciamento e governo da vida humana”.

¹²⁶ Michel Foucault (2013), ao refletir sobre a Medicina, discorre que ela seria uma estratégia bio-política de controle do corpo e estabelece três modelos de medicina social: 1.a medicina do Estado, 2.a medicina urbana e 3.a medicina da força de trabalho. A primeira via o corpo do indivíduo enquanto força do Estado; a segunda pressupunha a reforma do corpo urbano, pelas vias da higienização. A terceira e última, considerada também a mais polêmica, previa a medicalização do corpo para usufruir dele a melhor força produtiva.

¹²⁷ O Tenentismo, a fundação do Partido Comunista, o Modernismo, a chamada Revolução de 1930, o golpe do Estado Novo, entre outros tantos.

¹²⁸ Discutindo sobre o impacto das transformações à saúde mental dos sujeitos, Peter Gay destaca os efeitos das mudanças advindas com a modernidade na esfera emocional, nos domínios da sensibilidade e na percepção social da confiança e da ansiedade. Utilizando como recorte temporal a experiência burguesa durante o século XIX até a Primeira Guerra Mundial, ele enfatiza a formação da psicanálise freudiana como um campo de conhecimento que analisa as relações afetivas, familiares e intelectuais.

¹²⁹ Apesar de demonstrar grande cautela quando faz uma possível associação da História com a Psicanálise, Peter Gay (1988) aborda que a “psico-história” considera as sutilezas das visões psicanalíticas do homem no mundo, pois estabelece conexões íntimas entre as experiências do indivíduo e as da sociedade. Para o autor “Categorias psicanalíticas que se propunham a explicar essas experiências, tão ricas em sua estratificação, não são canais pelos quais devem fluir obrigatoriamente as interpretações históricas; são apenas descrições de opções humanas, disponíveis ou inacessíveis. Abrem ao historiador inúmeras oportunidades para apreender as múltiplas dimensões do passado, bem como a participação relativa de cada uma no precipitado resultante, que é a experiência” (GAY, 1988, p.22).

indivíduos, por mais particulares que sejam, indivíduos sociais. Para o autor “A filiação religiosa, a vizinhança urbana, a comunidade linguística [...] a classe social, moldam o indivíduo de forma a torná-lo reconhecível como membro de diversas sociedades” (GAY, 1988, p.22). Gay quer alertar com isso que os sujeitos são influenciados, pela educação, pela religião, pelas leituras (entre outros elementos) a se comportar e pensar de uma determinada maneira, mesmo que eles possuam vontade própria, estas experiências por mais íntimas que sejam são também culturais. Para o autor, “Consciência de classe, fidelidade nacionalista, decisões econômicas, são manifestações do trabalho mental imprimindo sua marca nas realidades e recebendo dela impressões recíprocas” (Idem, p.21). Acreditamos que essas reflexões corroboram e se associam significativamente com as definições de “civildade” (pela “sociogênese” e “psicogênese”) de Elias (1994) e de “governabilidade” de Foucault (*apud* SANTOS, 2010).

Parte da historiografia brasileira superestima essa dimensão disciplinar que teria marcado o advento das cidades modernas no Brasil, pois, mais do que a universalização dos chamados valores modernos, encontram-se tensões e múltiplas leituras da sua institucionalização. Disciplina/ordem, higiene, civismo e progresso eram os elementos que compunham a “ciência da pátria” (VEIGA, 2010) e que definiam algumas instituições escolares como partícipes de um *ethos* pedagógico. Nessa direção, fazia parte, em Campina Grande, o Instituto Pedagógico. Considerado como “Um estabelecimento de ensino que honra o Estado. [...] é o ‘Instituto Pedagógico’ o melhor conceito e que cumpre rigorosamente os *metodos* de ensino mais modernos” (Jornal BRASIL NOVO, Nº9, 7 de março de 1931, p.6)

A participação de uma instituição escolar na realização de um projeto de nação que toma a cidade como peça chave foi o que nos impulsionou a estudar o Instituto Pedagógico. O que nos foi possível lançar mão adveio da exploração sobre esse terreno fragmentado, móvel e encantador que foi a cultura escolar¹³⁰ própria dessa instituição, a partir das fontes que encontramos e das entrelinhas que ela consente visitação. O que não deixa dúvidas é que o intuito de ordenar-se aos novos ideais republicanos demarcou um novo tempo para a história de Campina Grande, mas também para o cotidiano de suas instituições escolares.

¹³⁰ Conforme apresentado no terceiro capítulo desta tese.

2.2. UMA CIDADE DOENTE...

Apesar de tantos discursos sobre as inovações que adentravam Campina Grande instituindo modernização, vemos que a cidade não só vivia tempos áureos, mas padecia pelas consequências de uma urbanização desenfreada¹³¹ e pelo seu “desleixo” com as questões concernentes à educação. Pensando na “falta de educação” como uma doença, teríamos uma cidade enferma, mas também um país moribundo, que agonizava por regeneração.

Manoel Almeida Barreto, no jornal *Comercio de Campina*, de 30 de julho de 1932, na matéria “A renovação do Brasil pela Escola”, indagava se os males do país estariam na ignorância ou na falta de hospitais. “[...] A renovação do Brasil nem nos virá dos pampas gaúchos, nem Paulicéa. Depende exclusivamente de nossa educação, meio viável para formação de novos hábitos cívicos. [...] Temos ideas grandes para cérebros pecos”. As questões econômicas e industriais pareciam não mais guiar, naquele momento, as condutas do país. À escola cabia a tarefa de transformar mentes que definhavam em intelectos natos, que promovessem pelas ideias o futuro da nação.

Se a educação necessitava de cuidados, por outro lado os seus representantes – os/as professores/as – mais ainda. Segundo o jornal *O Educador* (Anno 1, 1.º de novembro de 1921), “[...] a reabilitação de uma classe desde sempre desprestigiada e annullada pelas injuncções arrochantes e torpes da política transviada nas malhas subtis dos interesses personalíssimos...” também era necessária, enfatizando que na Paraíba, para além da construção de novas escolas, com dotada infraestrutura e mobiliário escolar, era preciso destinar grande atenção à formação dos/as professores/as. Sobrecarregado em suas tarefas, Mario Gomes¹³² aponta que era um ledor engano colocar sobre os ombros de um professor deveres que competem ao lar. “Outros atiram tudo à responsabilidade dos professores, esquecendo deveres, os mais sagrados” (Jornal O SÉCULO, Nº 6, 25 de agosto de 1928, p.3). Mello (1996, p.163), ao se referir mais especificamente aos professores/as de escolas particulares¹³³ ainda adianta que “A sorte do professor particular é ainda mais ingrata do que a

¹³¹ Para Epaminondas Câmara, “o crescimento urbano de Campina foi desmesurado, pois de 1907 a 1947 cresceu 1.710.6%, passando de 731 a 13.259 o número de edificações [...] Já o índice de incremento populacional foi de 344% contra 212% da capital da república, Rio de Janeiro, e de 177% da capital da Paraíba” (apud CAVALCANTI, 2000, p.68).

¹³² Colunista da *Revista do Ensino* e Professor do primeiro grupo escolar de Campina Grande – o Grupo Escolar Sólon de Lucena.

¹³³ No *Anuário Estatístico de 1932* (p.118), consta o número de 27 escolas particulares (para 238 alunos matriculados) e 2 públicas (para 1.964 alunos matriculados) para o ensino primário e secundário. Existiam na

dos colegas do magistério público. Vivendo do ideal, encanecido no mister laborioso, pobre quase sempre, anônimo, desapareceu com a morte que lhe vem arrancar as canseiras da árdua missão”.

Como esta havia diferentes moléstias que assolavam a cidade campinense entre elas as epidemias, falta de higiene e de escolas, presença de mendigos e prostitutas nas ruas centrais, chegada de grande número de forasteiros e ausência de lugares de lazer. Em outro momento desse texto veremos os remédios que foram receitados para o restabelecimento da cidade. Agra (2008) ao pesquisar a modernização de Campina Grande, no contexto de 1904 a 1935, apresenta um arsenal de epidemias e doenças que assolavam o município, promovendo o que ele denominou de “flagelos da civilização”. Tais doenças como a varíola, a cólera e a tuberculose simbolizavam um Estado doente, repleto de pessoas “atrasadas” e “incivilizadas”. A erradicação dessas doenças também acabava por justificar a realização das reformas urbanas, ícones de um discurso hegemônico que primava pela modernização/civilização da cidade. Para o autor, mais que a capital paraibana – João Pessoa, Campina Grande foi cenário de diversas e radicais reformas urbanas, mudanças que reformulavam não só os espaços, mas os hábitos de seus habitantes.

Tais reformas urbanas, as quais faz referência o autor, aconteceram no Governo Vergniaud Wanderley¹³⁴ e ficaram conhecidas como o “bota-abaixo” campinense. Elas são colocadas pela historiografia paraibana como as mais impactantes à sensibilidade e à modernidade no município. Em *O espelho de Narciso: uma visão histórica das transformações urbanas em Campina Grande – 1935-1945* (1988), Cassandra Lima Vêras traz uma densa descrição dos conflitos vivenciados nesse período, desmistificando o discurso desenvolvimentista do então prefeito Vergniaud Wanderley, denominado pela autora como o

primeira 6 professores catalogados e na segunda um total de 38 professores. Desses alunos matriculados no ensino fundamental da escola particular, 21 concluíram o curso; enquanto apenas 15 chegaram a finalizá-lo nas escolas públicas. O que acentua duas fortes questões: a primeira que se refere ao intenso abandono escolar nos dois tipos de instituições, mais intensamente na escola pública; e a segunda que acaba denotando um maior sucesso no número de concluintes da escola particular.

¹³⁴ Vergniaud Borborema Wanderley, nascido em 1905 em Campina Grande, foi prefeito da cidade em 1935 a 1937 e também entre 1940 e 1945. Foi responsável por um grande plano de urbanização da cidade, transformando principalmente o centro da cidade e abrindo ruas e avenidas. Em entrevista concedida ao *Jornal Diário da Borborema*, em 8 de julho de 1979, Vergniaud mencionou que “Ao fazer a reforma que é do conhecimento de todos que aquela época habitavam a nossa urbes, eu vislumbrei a hipótese de Campina tornar-se até mesmo a Capital do nosso Estado, por isso mesmo, iniciei uma reforma urbanística que apesar das dificuldades da época, foi dada a um bom termo, posso assim dizer, porque as bases, as preliminares, as coordenadas do grande desenvolvimento foram traçadas naquela época por mim [...]”. A entrevista completa está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://cgretalhos.blogspot.com.br/2009/08/vergniaud-wanderley.html#.U0WAG_ldWBY>.

“ditador-realizador” do milagre arquitetônico que sofreu a cidade durante os anos de 1935 a 1945.

O que sabemos é que essas reformas acabaram consolidando uma nova ordem, que tanto solidificou a categoria social dos comerciantes como impôs posturas e sensibilidades que deveriam ser adequadas à expansão do capitalismo. O esforço em instituir uma mentalidade urbana em Campina Grande, rompendo com uma imagem provinciana da cidade, resultou na “[...] construção de numerosos edifícios públicos e particulares, na definição das áreas urbanas e suburbanas, no calçamento das principais ruas e avenidas, melhoramentos atribuídos a Vergniaud Wanderley” (VÉRAS, 1988, p.23). A Rua Maciel Pinheiro, espaço cativo de lazer das principais famílias tradicionais da cidade, também sofrera significativas modificações. Reduto dos carnavais, da feira aos sábados, do Mercado Público, do Cine Teatro Apolo e dos clubes de dança, como o Éden, fora completamente modificada, causando enorme insatisfação à sociedade campinense.

Uma cidade como Campina, na visão do então prefeito, Vergniaud Wanderley (homem viajado como atestam as notícias de O Rebate), precisava de avenidas ao invés de becos e ruas tortas, precisava de edifícios assobradados ao invés de casas que lembrassem antigas vilas; também era necessário que desaparecessem do centro da cidade os cortiços e as casinhas, “mal cheirosas e sem saneamento”, das prostitutas. A cadeia e o cemitério deviam ser mantidos a distância, e cabia ao executivo da ordem burguesa aparelhar o espaço urbano com os recursos da modernidade (VERAS, 1988, p.24).

Os projetos de sanitização e urbanização pelo qual passou Campina Grande¹³⁵ nesse período partiram não somente da modelação dos hábitos cotidianos, mas também da reconfiguração dos espaços, que atingem desde o controle sanitário da feira¹³⁶ ao controle higiênico de cemitérios¹³⁷, que passaram a ser transferidos para áreas mais distantes da cidade, em que eram arborizados. Inclusive, os cemitérios também foram alvos da campanha por uma “Hygiene Municipal”. Joaquim Azevedo, fiscal sanitário do Departamento de

¹³⁵ Sobre a cidade da Parahyba do Norte, denominada depois João Pessoa, nas décadas de 1910 a 1930, Chagas (2004) aponta que o processo de modernização se confundia com a implementação de serviços de infraestrutura, como o saneamento básico, o serviço telefônico e da luz elétrica. Essa questão é similar ao que encontramos na cidade de Campina Grande nas primeiras décadas do séc. XX, tais serviços não atingiam toda a sociedade e ficavam restritos, muitas vezes, à área central da cidade.

¹³⁶ Com a transferência da feira de gado para a periferia e a criação do Mercado Central em 1941, entre outras medidas que idealizavam um meio urbano salubre.

¹³⁷ O Instituto Pedagógico estava localizado onde anteriormente se situava o “Cemitério Velho”, nas Boninas. Tal cemitério foi transferido para o atual bairro do Monte Santo, região que na época era afastada do centro da cidade. Tal medida cumpriu o Decreto Municipal N.º 4 de 1.º de Abril de 1931.

Hygiene Municipal de Campina Grande, intimava que os proprietários dos túmulos comparecessem e regularizassem suas situações, “[...] sob pena de serem retirados os ossos nelles existentes e levados ao ossuario commum. Os últimos para entenderem-se sobre reparos e limpezas dos tumulos de suas propriedades” (Jornal BRASIL NOVO, 28 de janeiro de 1931).

O investimento estava em um discurso higienista, fruto do projeto cívico, que tinha como um dos focos de ação os becos e vielas da cidade, pois eram vistos como locais de insalubridade, de propagação de doenças e que, portanto, precisavam ser combatidos. Seguindo esse mesmo sentido, os considerados “sinais do atraso”, visíveis também na existência de prostitutas¹³⁸ e mendigos, como também no comércio informal realizado nas calçadas das ruas, sofreram ações regularizadoras que os afastavam do centro para as margens.

Os mendigos, em sua maioria, eram “retirantes”, que emigravam de suas terras para tentar a sorte em Campina Grande. Não tão bem recepcionados esses sujeitos representavam um perigo eminente ao projeto de urbanização e sanitização que se instituía na cidade¹³⁹.

[...] Nossos arrabaldes estão tomados, assim como o centro da cidade vai sendo invadido pela ronda dos grupos de retirantes. O poder publico deve, sem protelação, tomar uma providencia, do contrario talvez cenas desagradaveis se desenrolem à nossa vista, trazendo perturbações e desassocegos á ordem publica” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 16 de abril de 1932).

Cidades circunvizinhas também sofriam esse contexto desolador. A *Revista do Ensino* (Ano III, Nº 8 e 9, Março de 1934, p.50) relata a “infancia esmoler” que adentrava os cafés de João Pessoa, em busca de comida, mas também para realizar furtos, muitas vezes arquitetados pelos próprios pais. Culpando a sociedade por tamanha negligência, e o governo pela ausência de escolas bem equipadas, a Revista continua “[...] Si tem escolas não tem livro; si tem livros não tem pão; si tem pão não lhes sobra das economias domesticas a contribuição economica

¹³⁸ Nascimento (2008, p.4) aponta que “[...] no início dos anos de 1930, ocorre a transferência da zona de meretrício das áreas centrais, rua Major Juvino do Ó, para a periferia, especificamente para a região da feira, que ficou conhecida mais tarde como bairro da Mandchúria”. Nessa área se encontra o Cassino Cabaré Eldourado, que funcionou entre os anos de 1937 a 1947. Ainda hoje existente, o cassino se encontra fechado e em péssimas condições de conservação.

¹³⁹ Uma das soluções propostas pelo *Jornal Comercio de Campina* (16 de abril de 1932) para resolver o caso dos mendigos estava na criação de “colônias agrícolas de retirantes”, que “[...] sob um regime tecnico de trabalho organizado e cooperativo” possibilitaria a estes uma “[...] forma economica e moderna de produzirem cientificamente, mecanicamente e cooperativamente [...]”.

para o amparo da saúde” (Idem, p.51). Nesse contexto, é possível pensar sobre o que assinala Lira Alves (2009, p.84):

Doença, imoralidade e pobreza são termos que se enredaram de tal forma nos discursos de médicos e letrados da época que as condições de moradias precárias eram imediatamente associadas à imoralidade e à doença, demarcando um território rejeitado na cultura urbanística da cidade. [...] que induz uma estratégia disciplinar na qual desinfecção e submissão são assimilados simbolicamente: o sonho de tornar o pobre inodoro e moralizado sugere a possibilidade de construir o trabalhador comportado e produtivo.

Nessa mesma direção, sobre a existência da prostituição em Campina Grande em meados da década de 1930, Nascimento (2008) descreve que ela era um empecilho para o projeto civilizatório e urbano pelo qual passava a cidade (como também nos grandes centros, como Londres e Paris). Por isso, seria necessário elaborar formas de combatê-la. Para a autora o primeiro passo seria o exercício da fé, por meio da Igreja; segundo o exercício da mente, através da educação e terceiro o exercício do exemplo, através do lar. Estes constituíram estratégias utilizadas para prevenir as moças e as mulheres desse “mal”. A repressão policial também seria um elemento favorável no combate a essa “calamidade” citadina. Sendo a mulher o centro difusor dos ideais da moral e dos bons costumes, seria ela alvo de teorias regulamentaristas e não - regulamentaristas¹⁴⁰, que fizeram parte dos debates médicos, jurídicos e educacionais para a criação de uma “boa e saudável sociedade”. As pessoas não mais compunham a cidade, mas era a cidade que formava e estabelecia os planos e modelos de cidadãos que deveriam representá-la, fundados em ideais burgueses que projetavam um indivíduo civilizado, trabalhador laborioso e membro de família responsável.

As tentativas de controle sobre o espaço urbano perpassavam também as diversões e o cotidiano de lazer da cidade. Animais e pessoas das camadas menos favorecidas eram perseguidos e autuados como causadores de desordem e má conduta. Souza (2012, p.171) aponta que “Os locais de diversão popular que não se coadunassem com os lazeres entendidos como apropriados aos trabalhadores eram alvos das investidas policiais” e que “[...] se os letrados e as elites pudessem expulsariam do município os pobres que insistiam em participar das riquezas acumuladas e das benesses que essas riquezas haviam trazido para Campina

¹⁴⁰ Em vigor desde o séc. XIX tais teorias estavam presentes ainda no séc. XX. Para o projeto regulamentarista é necessário normatizar a prostituição, ou seja, ela era concebida como um “mal necessário”, pois era através dela que os desejos libidinosos dos homens eram saciados, poupando as “senhoras de bem” de tais sacrifícios. Já a teoria não-regulamentarista defendia reformas em hospitais e prisões, propondo uma campanha educativa antivenérea para a população (NASCIMENTO, 2008).

Grande” (Idem). Tais locais de diversão são citados pelo autor como sendo o cinema, o cassino, bilhares e casas de prostituição.

Os cinemas Apolo (1913)¹⁴¹ e Capitólio (1934)¹⁴² constituíam lugares de diversão na cidade. O *Evolução Jornal* comenta, quanto à inauguração do Capitólio, que “[...] Campina Grande deu mais uma vez o testemunho de sua grandeza e bom gosto. Este centro de diversão, confortável e moderno, atraiu grande número de pessoas, que até então se mostravam desinteressadas pela arte cinematográfica” (EVOLUÇÃO JORNAL, 7 de agosto de 1935). O jornal narra também que a criação do Capitólio propiciou uma concorrência com o antigo cinema, que logo buscou baixar seus preços. O mais novo cinema da cidade, por sua estrutura e “chic sessões” propiciaria, mais tarde, além do movimento da noite campinense, a decadência e o fechamento do Cine Apolo, por não estar mais apto “ao progresso crescente da cidade” (Idem).

Por não haver um teatro na cidade que abarcasse peças de grande porte, os cine-teatros desenvolviam significativa função educadora. No entanto, esses espaços ainda não seriam suficientes para satisfazer os jovens da época, que possuíam poucos espaços de lazer. Para a elite letrada era necessário ampliá-los com a ajuda da família e da escola.

Lembrei-me todavia me externasse sobre um ponto que, ao meu ver, parece descuidado nesta cidade, o qual por transcendental e imprescindível no meio campinense. O aspecto grandioso de Campina, impõe-se, é verdade, à rotina do forasteiro, e mesmo a daqueles que quotidianamente aqui vivem preocupados com os seus misteres materiaes. Sendo a mais importante praça algodoeira do paiz, com expansão admirável no domínio quase que exclusivo de meresses commerciaes. Isto demonstra seu envolvimento palpável, visto que é o commercio grande cooperador do progresso. As letras porém, já não são como em outros tempos. O ponto de convergência para os que tinham gosto pela arte do dizer – o Gabinete de Leitura 7 de Setembro¹⁴³ – desorganizou-se e jaz mutilado em algures (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.1).

¹⁴¹ O cine-teatro Apolo foi construído em 1913, por iniciativa de Lino Fernandes. Ele também participou do corpo redacional do ‘Correio de Campina’ em 1912 e fundou, com Luiz de França, José de Barros e Tertuliano de Barros a ‘Sociedade Beneficente Deus e Caridade’ (PIMENTEL, 2001, p.97). Tido como ‘um forasteiro dado às letras’, Lino tivera a ideia de levar ao palco do Apolo peças de sua autoria. Para Cristino Pimentel, em “As cousas da cidade”, além de teatro e cinema, aquele espaço ainda serviria de palco para a realização de inúmeras “conferências cívicas e políticas”, o que ele considerava de uma “achincalhe”.

¹⁴² Criado em 1934 pela Cia. Exibidora de Filmes, a inauguração do Cine-Theatro Capitólio marcou o início de uma nova fase da estrutura e da vivência do cinema para os campinenses.

¹⁴³ Considerado como uma sociedade de letras, o “Gabinete de Leitura 7 de setembro” foi fundado em 1913 por José Gomes Coelho, Lino Fernandes de Azevedo e outros. Segundo Gaudêncio (2011, p.4), “[...] esta instituição centralizou durante muitos anos a vida intelectual da cidade de Campina Grande, mantendo biblioteca diariamente aberta ao público, jornal, revista, escola gratuita etc., e promovendo muitas festas cívicas e literárias, entre elas concursos de beleza e as chamadas “horas literárias”, “Conferências” e “Jornais falados”, deixando de funcionar em 1935”. O *Anuário de Campina Grande* (1925, p.50), diz que o Gabinete “Funciona em bello e

Além da ausência desses espaços existia também a falta de interesse por parte desses jovens para frequentar lugares como o Gabinete de Leitura 7 de setembro. A *Revista Evolução* (Ano 1, nº1, 1931, p.1) traz que os tempos eram outros, “[...]os moços de agora não tem o mesmo interesse que seus conterrâneos de antanho [...] e pensam que letras neste meio não amparam a vida”. A juventude poderia estar mais dedicada na formação para o trabalho, mas também em festas e prazeres. No período destinado ao Carnaval de 1935, o Dr. José de Albuquerque alerta aos pais e jovens para as questões das “doenças venereas”, “do aumento da cifra de abortos” e para o uso de álcool e falta de “profilaxia adequada após o ato sexual”. Segundo ele,

[...] ao se aproximar um período como esse, em que os indivíduos vão vibrar de entusiasmo, sob o influxo das mais diversas incitações do meio social, chamar sua atenção para a série de desatinos que muitas vezes praticam, desatinos esses que não só lhes vão provocar perturbações no organismo, como também comprometer seriamente a saúde da prole que venham a gerar (Jornal A BATALHA, Nº 21, 8 de março de 1935)

Os poucos espaços dedicados à formação e lazer ainda estavam condicionados ao ritmo de vida dos que vinham de fora. Eram considerados forasteiros¹⁴⁴ os chamados tropeiros da Borborema¹⁴⁵ – mascates e feirantes. Aqueles “[...] que traziam, em cima de patas de burros (do Sertão, Cariri, Agreste e Litoral), produtos agrícolas variados” (CAVALCANTI, 2000, p.59), atingindo os estados circunvizinhos. A entrada de muitos forasteiros na cidade trouxe inúmeras mudanças para a geografia e o cotidiano, construindo novos laços de sociabilidade em Campina Grande. Provocou também uma ocupação desordenada do município, gerando a existência de cortiços e casas de taipa, como também a ocupação dos casarões antigos da cidade, que se transformavam nas casas de cômodos. O mesmo progresso que surtia avanço também resultava em problemas. Para Cristino Pimentel, a vinda desses forasteiros e a abertura de novos negócios, como os postos de gasolina, ‘enfeavam’ a cidade dando-lhe um duplo sentido:

confortável edifício, com 6 salões, duas grandes áreas para recreio, uma sala onde está instalado o gabinete da diretoria e outra destinada à secretaria. Nos 6 salões funcionam 3 cadeiras: uma mixta, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino”.

¹⁴⁴ Campina era conhecida como a “Canaã dos forasteiros”, centro de atração de grande número de migrantes que sonhavam aqui em enriquecer. O hino da cidade também a traz como “*Oficina de ilustres varões/Canaã de leais forasteiros/ É memória de índios valentes /E singelos e alegres tropeiros!*”.

¹⁴⁵ Em 1964, na comemoração ao centenário de emancipação política da cidade, foi edificado às margens do Açude Velho o monumento “Os pioneiros da Borborema”, fazendo referência ao índio cariri, à catadora de algodão e ao tropeiro.

A princípio eram algumas “bombas”, hoje são dezenas de casas ocupadas desse ramo de negócio, atraindo aventureiros, grosseiros ganhadores de dinheiro, somente. Nesse meio conta-se a pequena porção dos que estimulam os investimentos e a cultura espiritual, dando à cidade um aspecto de centro progressista, sem perder a fama de cidade do calor, da “gasolina e do óleo”. Já é alguma coisa de grandioso, digno de nota (PIMENTEL, 2001, p.98).

Somado a isso, a vinda de pessoas da zona rural para a zona urbana, muitos meeiros e posseiros expulsos de suas terras, ou ainda desempregados e pequenos produtores de algodão se aglomeravam na cidade acreditando fazer fortuna¹⁴⁶. Suas concepções sobre a cidade ganhavam importância e simbolizavam motivo de preocupação. Em matéria intitulada “Imundice” há a indignação pelo lixo não recolhido existente na Rua Barão do Abiahi: “A higiene imunda de nossa terra já é conhecida muito além de nossos horizontes, pois, os viajantes que aqui transitam, levam dela horrível impressão. Esta culpa não cabe ao povo campinense, e sim aos seus governantes [...]” (Jornal A BATALHA, Nº 22, 14 de março de 1935). Esse período demarca o governo de Antônio Pereira Diniz (1934 a 1935), antecessor ao de Vergniaud Wanderley. A ele também é atribuído a elaboração do Decreto Nº 51, publicado no Jornal *O Rebate*¹⁴⁷ (apud SOUSA, 2003, p.67):

DECRETO N.º 51

[...] O Prefeito...

– considerando que Campina Grande apesar de ser uma cidade bastante adiantada, distancia-se, porém, das outras cidades importantes do país, pelo seu aspecto material, pois as construções e reconstruções em suas principais ruas são geralmente feitas de um só pavimento;

– considerando que o poder Público tem o dever de interessar-se pelo embelezamento da cidade, pois, é ele inquestionavelmente que impressiona os que nos visitam;

– considerando que para isso é preciso obrigar-se que as construções e reconstruções nessas ruas sejam de mais de um pavimento [...].

DECRETA

Art. 1 — Nas ruas João Pessoa até Major Belmiro Barbosa Ribeiro, Marquês do Herval, Maciel Pinheiro, Monsenhor Sales e Cardoso Vieira e nas Praças João Pessoa, do Rosário e Praça Epitácio Pessoa, as construções e reconstruções só serão permitidas de mais de um pavimento [...]

¹⁴⁶ Severino Cabral Filho, em sua tese “A cidade revelada: Campina Grande em imagens e História” (2009) discute sobre a história da “rainha da Borborema” através de fotografias, como um espaço que se configurou em urbano e moderno imagetivamente. Resultado de uma visão elitista, produzida pela camada rica e letrada da época, essas imagens mais elaboradas (alteradas pelo olho do fotógrafo) produzidas para as cidades “[...] expressariam o ideário de uma modernidade fundada no progresso, no desenvolvimento e na civilidade elaborados pelas elites intelectualizadas, e nesses discursos, a pobreza e os pobres – associados ao feio, ao inestético – foram retirados de cena, num evidente projeto de exclusão social, e, quando aparecem, é como pitoresco ou na condição de antítese dessa modernidade” (CABRAL FILHO, 2009, p. 32).

¹⁴⁷ Sousa (2003) cita que este Decreto do prefeito Antônio Pereira Diniz foi encontrado em arquivo de Cristino Pimentel e que não há referências sobre a fonte, apenas que provavelmente teria sido publicado pelo jornal *O Rebate*, em janeiro de 1935.

Como “um homem incapaz de ser fiscal do lixo” (Jornal A BATALHA, Nº 22, 14 de março de 1935) poderia se preocupar com o embelezamento da cidade? Assim era descrito Antonio Pereira pelo jornal *A Batalha*, que continuava questionando como existia a preocupação com a construção de edifícios dentro de uma cidade que se dizia “suja”? As reformas assinaladas pelo Decreto acima citado estariam, na maior parte delas, nas ruas e praças do centro da cidade. Apesar dessas contradições, Sousa (2003) destaca que na década de 1930 já era interesse dos prefeitos campinenses aderirem às reivindicações dos letrados locais e às novidades do tempo, buscando um projeto de saneamento que tomasse por via o embelezamento da cidade. Essa nova roupagem poderia simbolizar um cartão de visitas para a vinda de novos forasteiros.

Para Cavalcanti (2000), Campina foi “de(fl)vorada” pelos forasteiros. Comparando-a com uma mulher, a autora faz uma analogia entre uma Campina “pura e virgem” – quando patriarcal e agrária; e uma Campina “mundana, liberal e urbanizada” – quando se moderniza e aburguesa. De Vila Nova da Rainha passava a cidade, no contexto dos que chegavam, a Rainha da Borborema¹⁴⁸. De uma menina jovem e altaneira, caminhava ela para ser uma mulher adulta, experiente e com vontades bem delimitadas.

Campina como mulher “desordeira” que se torna, vai ressignificar normas e valores instituídos jurídico, religiosa e costumeiramente, pois, depois de conhecer o amor mercantil-sexual não institucionalizado e às vezes não legitimado, vai colocar-se em outros lugares sociais; lugar de concubina, de amante, da amásia (de vários forasteiros), de cafetina e de tantos outros... Enfim, Campina transformava-se de *mulher em perigo em mulher perigosa* (CAVALCANTI, 2000, p.59).

Afirmavam os letrados que senhora de si, com temperamento moderno e em constante progresso era Campina, uma mulher determinada que tentava se destacar nos cursos de uma história. Uma verdadeira cidade de moldura, que tem uma imagem, mas que não se sabe até onde ela é real. Diante dessa metáfora, a figura de pureza e inocência de uma “vila que ainda era nova” não combinava mais com os rumos que tomavam a cidade. Agora como Rainha podia ela estabelecer, através dos discursos que a nomeavam, novos códigos de urbanidade, sociabilidade e civilidade, tendo como referência as metas que compunham o ideal de uma república que se dizia liberal.

¹⁴⁸ Alusão ao seu primeiro nome “Vila Nova da Rainha” e a sua localização geográfica, situada no Planalto da Borborema.

[...] Elevando a alma do povo, educando-o para ser o elemento plástico, nas mãos de habéis estadistas, eis a única condição para levar a bom termo os destinos do Brasil. [...] A República veio como uma sequencia do abolucionismo, sequencia aparentemente lógica. Se não ha mais senhores, nem escravos, o povo é soberano. Ilusão, pura ilusão democrática! Donde o phenomeno que faz arregalar as topeiras: o Brasil é incontestavelmente um paiz de precocidades intellectuais e de pratica retardatária. A receita de Pangloss avia-se em qualquer cerebro por mais vasio que seja. Como os droguistas: para dor de cabeça – cafiaspirina; para salvar o Brasil: independencia ou morte, abolição dos escravos, República, Revolução! Não, senhores droguistas, *a roupa se faz de acordo com o corpo*. O Brasil tem possibilidades para ser o paiz “leader” da America do Sul e quiçá do mundo. [...] Mas, antes de tudo, é preciso educar o povo, distribuir com elle o *pão da sciencia* para que tenha a sua personalidade em todos os ramos das actividades humanas (M. de Almeida Barreto, Jornal BRASIL NOVO, 10-01-1931. Nº01, p.2). Grifos nossos

“Cidade enxerida”¹⁴⁹, Cidade na Moldura? Quem sabe. Talvez ousada e atrevida, afinal se “a roupa se faz de acordo com o corpo”, a imagem de uma cidade doente e desordeira precisava ser extinta. Correspondendo aos moldes de um país moderno, o povo deveria ser “elemento plástico nas mãos de habéis estadistas”, uma vez que eles saberiam o que seria melhor para a nação. O futuro da pátria já estava previsto: era educar o povo e proporcionar a ele “o pão da sciencia”. Diante dessa citação, o que podemos destacar é que os remédios para tais doenças que assolavam o país, mas também para o espaço urbano de Campina Grande, já existiam e estavam situados em torno da necessidade de escolarização do corpo, da mente e das sensibilidades dos sujeitos.

2.3. DISTRIBUINDO O “PÃO DA SCIENCIA”: O PAPEL CIVILIZADOR DOS/AS PROFESSORES/AS

Dentro desse propósito civilizador e modernizador que orientava a nação, eram necessários professores/as bem formados/as e “devotados/as”. No bojo dessa modernidade que enfrentava Campina Grande e de uma modernidade pedagógica que o Instituto Pedagógico queria implantar deveria estar um corpo de professores/as “eficientes”, que desenvolvessem uma real ação civilizadora.

[...] o professor tem o dever de investigar e estudar as condições físicas e psicológicas dos seus alunos: mas, para que estes conhecimentos sejam completos, é preciso que os pais forneçam os esclarecimentos precisos ao mestre. O preceptor

¹⁴⁹ Termo utilizado por Souza em seu artigo “Uma cidade enxerida: cotidiano, controle e lazer na cidade de Campina Grande” (2012).

deve inculcar nas mentes de seus alunos, ainda em formação, que a honradez, o trabalho, a fidelidade, a proteção aos fracos e desamparados, a justiça, a defesa da honra e da dignidade, são condições indispensáveis na formação dos bons cidadãos (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.18).

Conter os “desocupados”, auxiliar os “desvalidos”, educar os “delinquentes” eram as responsabilidades dos/as professores/as que iam para além da alfabetização. Além de serem convocados a formar em seus/suas alunos/as uma sensibilidade moderna, que se fundasse no amor à pátria e na obediência à nação, os docentes precisavam, juntamente com os médicos, sanar os males de uma vida descomedida, civilizando hábitos e conformando mentes. Mello (1996, p.163) ainda aponta os/as professores/as como “[...] verdadeiros apóstolos que dedicam a vida inteira a um trabalho que não oferece remuneração para viver honestamente, mas que acabrunha e mata, da mesma forma que se vão as esperanças e ilusões da vida”.

Mensageiros da tão aclamada luz do saber, os/as professores/as são convocados a extirpar o analfabetismo no país, uma doença que assim como foi a escravidão deveria ser extinta. Assim defende Porfírio Catão, em matéria publicada no *Evolução Jornal*, pela “Cruzada da Luz”.

É o tempo de pregar a Cruzada da Luz!... Nosso professorado e amigos desse delicado mister têm um belo modelo no caso da extinção da escravidão: orientem uma campanha, precisando de bases, estabelecendo programas e solicitem do Governo as necessárias garantias para a execução do plano delineado e em conjunto levarem a efeito a obra de tantos merecimentos (EVOLUÇÃO JORNAL, 17 de junho de 1934).

Ex-aluno da Escola do Comércio e Professor do Instituto Pedagógico, Porfírio Catão era também produtor de inúmeros artigos no *Evolução Jornal*, que traziam como temáticas a defesa da pátria e da civilização. Elemento destacável nessa composição de forças em prol de uma cidade moderna e de um Brasil em desenvolvimento, era ele e os demais professores/as formadores de ideias, peças fundamentais para o exercício do civilizar.

Como “colmeias de luz”, as escolas seriam a garantia de continuação de um processo civilizatório. Elas se projetavam como a segurança e o sinal de progresso para a consolidação de um futuro vindouro, formando o soldado-cidadão, seja no âmbito militar ou cristão. E era função do/a professor/a uma formação em larga escala de cidadãos aptos e obedientes à pátria. De maneira não tão óbvia, mas entrelaçada nas múltiplas questões do cotidiano, era “plano delineado” do Estado a instituição de uma educação autogovernável, que tomava a disciplina como estratégia fundamental. Como aponta Foucault (2006), a sociedade disciplinar não

estava mais pautada na mitigação do corpo, mas incorporava os/as professores/as como agentes/soldados disciplinares, que conduziam uma educação regenerativa, consolidada pela constituição de uma força produtiva, ou seja, de indivíduos aptos para o trabalho e para pátria, instruídos e civilizados. Para o autor, “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir corpos [...], mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2006, p.125). A escolarização desses sujeitos, de seus corpos e sensibilidades é parte inerente deste aparelho disciplinar que compõe a cidade.

Nesse âmbito, dada a devida importância que desempenhavam nesse projeto de nação, não deveriam os/as professores/as estar no centro das ações governamentais? Em Campina Grande aparentemente não. Tamanho era o descaso que viviam os/as professores/as que o dia estabelecido em calendário para homenageá-los se quer era comemorado. O dia do mestre é narrado pelo jornal *Comercio de Campina* como

[...] sem rumor. Nenhuma só bandeira drapejou ao vento. Dá onde em onde ouvia-se, á surdina, a queda murmura de umas folhas amarélladas que se desprendiam da árvore da vida. Ninguém sabe jamais como vivem e se vivem os mestres. O seu dia reflete de seu viver. [...] Como a sacra herva lotus, de raízes amargas e flôr rosea e perfumosa, tal é a civilização. O mestre é a raiz cujo destino é viver oculta nas camadas do solo. [...] E passou-se o dia do mestre, e nem ele próprio viu a côr desse dia secular e fucognito. Como o pintor de Helade clássica, ele trabalha para converter o monte Atos, em uma estátua, não em honra de Alexandre, porem em homenagem ao Brasil e á Humanidade, pela beleza escultural dessas gerações que lhe vão saindo das mãos, tão belas e adoráveis como as madonas de Rafael. Então sim, dos túmulos obscuros artistas das gerações, brotará a lótus sagrada de uma consagração [...] (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 22 de outubro de 1932).

Se em Campina Grande os/as professores/as assumiam uma missão civilizadora, dentro do novo modelo pedagógico fundamentado nos pressupostos do escolanovismo já eram compreendidos como coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem. Sujeitos que precisariam se adequar às inovações que surgiam, em amplos sentidos, os/as professores/as teriam que lidar com as alterações do espaço escolar, a introdução de novos materiais pedagógicos e de novos ambientes (como os destinados às aulas de educação física e aos laboratórios), às noções de higiene, de economia doméstica e às demais necessidades que integravam a vida cotidiana dos/as discentes. Essa organização pedagógica, segundo Veiga (2007, p.228) se associava à concepção de uma “educação funcional” e de uma “escola sob medida”, que considerava as individualidades e potencialidades dos sujeitos discentes.

Ainda na Reforma de Ensino de 1917, conhecida também como “Regulamento Geral da Instrução Primaria”, estabelecida durante o governo Camilo de Holanda (1916-1920),

existem seções e artigos que definem um manual de condutas, obrigações e proibições a ser exercido pelos/as professores/as. Nele, condicionamentos que vão desde a questão do asseio, à vestimenta, aos padrões de comportamentos podem ser observados. Seria parte da obrigação dos/as professores/as:

3.º - Manter a ordem e a disciplina na escola.

4.º - Inspirar os alumnos o amor aos estudos e inculcar-lhes no animo, pela palavra, pelo exemplo, sentimentos de honestidade, patriotismo, justiça e o amor da verdade. [...]

7.º - Ser pontual e assíduo, não se retirando da escola senão depois de esgotadas as horas escolares, e fiscalizar os alumnos na ocasião da saída.

8.º - Aconselhar com os alumnos que procedam bem as vias publicas, evitando quaesquer actos que denunciem má educação [...]

13.º - Verificar diariamente o asseio dos alumnos, fazendo observação e dando conselhos aos que não estiverem aseados (REFORMA DE ENSINO, Capítulo V, Seção I, Art.70, 1917).

Quanto às proibições e punições a que estes profissionais estavam submetidos, elas revelam um mecanismo de poder que também deixam marcas, tal como está disposto no capítulo III, Art. 150º desta mesma reforma, que voltado ao Código Disciplinar define como “[...] penas a que estão sujeitos os funcionarios do ensino primário e empregadas das repartições deste ramo de serviço são as seguintes: a) admoestação; b) repreensão; c) multa de até 50\$000; d) suspensão até trez mezes; e) remoção disciplinar; f) perda da cadeira; g) demissão” (REFORMA DE ENSINO, Capítulo V, Seção I, Art.70, 1917).

Regidos por leis e regulamentos que condicionavam sua prática docente, os/as professores/as eram responsáveis por uma educação cívica e também moral. Mesmo fora das salas de aulas, não conseguiam se despir do aspecto profissional que os rotulava, devendo se portar adequadamente, a ponto de se tornarem exemplos de higidez e ética aos discentes:

DA EDUCAÇÃO MORAL

Art.9º - Os professores levarão na mais alta conta a educação moral dos seus alunos, a qual deve ser encarada sob dois aspectos: 1º - a preventiva; 2º a reformativa.

§ 1.º - Na primeira, encaminhá-los-á á pratica do bem, por meio de preleções constantes contra os vícios e os males que de qualquer modo possam prejudicar á formação moral dos educandos. Na segunda, corrigindo, mostrando-lhes os erros cometidos ou aplicando os castigos que o regulamento da Instrução Pública estabelecer (BRASIL, 1938)

Os castigos, mencionados pela citação, não incutiam mais no corpo marcas físicas, mas produziam efeito semelhante quando penalizavam os/as discentes com suspensões e correções advindas de julgamentos pré-estabelecidos e atos verbais. Além de também corrigir

devidamente, aos docentes eram imputados inúmeros afazeres e conhecimentos voltados para além da alfabetização e da formação letrada do/a aluno/a. Deveriam eles/elas educar, civilizar e disciplinar, mas também conhecer como os médicos (para orientar as questões de higiene) e agir como psicólogos (para compreenderem o comportamento dos/as discentes). Para Mario Gomes, em artigo “Noção de Comportamento”, o professor deveria ser um “[...] orientador e coordenador do comportamento. [...] Não se admite um professor grosseiro, precipitado e alheio as noções de psicologia do comportamento da criança” (REVISTA DO ENSINO, Ano V, Nº16, Agosto de 1938, p.32).

Por ser o comportamento de ordem psicológica, ou até bio-psicológica aponta Mario Gomes que o/a docente deveria saber definir a fisionomia e as atitudes dos/as alunos/as, a partir do que ele define como “tipos pedagógicos”. É praticamente uma arte de ensinar, dotada de múltiplos saberes e necessidades.

Os neurastênicos tem movimentos bruscos, irritabilidade fácil, emotibilidade sensível. Os propriamente inquietos tem compleição franzina, mudam constantemente de lugar, distraem os companheiros etc. Os mentirosos são geralmente calmos, não fitam de frente e revelam-se desconfiados. Os perversos tem em regra geral compleição frágil, cor pálida, olhar languido, movimentos desordenados e simiescos. Os cleptomanos, olhar vacilante conservam-se cabisbaixo e arredios. Muitos destes sinais afetam outros tipos mas nunca se harmonizam em um tipo que não tenha a qualidade negativa que lhe é predominante. É necessário porém não julgar a priori [...] (REVISTA DO ENSINO, Ano V, Nº16, Agosto de 1938, p.32).

Para cada tipo de aluno um tipo de ação docente definida. Os/as professores/as deviam estar bem formados/as para lidar com indivíduos de múltiplas naturezas, e sem restrições levá-los a uma formação cívica. Eram tantas as exigências, que Faria Filho (2010) aponta que a reforma da escola coincidia com a reforma de seus mestres. Apesar de discutir a organização das primeiras escolas normais ainda no séc. XIX, e os pareceres de Ruy Barbosa em relação a essa questão, as reflexões do autor apontam que não haveria mudanças na escola se seu corpo docente não imprimisse o elemento “novo” em sua didática dentro da sala de aula. Dessa forma, quando a qualidade da escola era avaliada também era posto à prova o método utilizado. Para o autor (Idem, p.17), “[...] O professor, então, seria o principal responsável pelo sucesso da nova escola que se avizinhava”, a partir dele, de sua adesão às novas práticas, é que se poria em questão a quebra da rotina pedagógica, reverberando na noção vivenciada na época, que apontava que “Escola Nova ou escola velha, o professor é a sua alma” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.36).

A reforma dos mestres poderia advir tanto de uma instituição de aperfeiçoamento dos profissionais já formados, como também inserida no currículo das instituições de formação de professores/as, como as escolas normais, que orientavam a ação civilizadora dos/as professores/as através de preceitos bem fundamentados, que aparecerão anunciados nas discussões a seguir. Desde a educação dos “anormais” até os conselhos higiênicos que regulavam a vida das discentes são apresentados no bojo dos inúmeros conhecimentos que guiavam a conduta da normalista¹⁵⁰ na Escola Normal João Pessoa, anexa ao Instituto Pedagógico. Tentando prover suas professorandas em formação de conhecimentos que atestavam a preocupação com a higiene e com um padrão de normalidade imposto ao corpo, a escola pautava suas concepções nas ideias de educadores/as como Maria Montessori¹⁵¹ e Mario Gomes, que serão apresentadas a seguir:

Citada em artigos da *Revista Evolução* e em matérias do *Evolução Jornal*, Maria Montessori é considerada uma “Eximia educadora e médica das crianças, edificava pelo amor, justiça, liberdade e caridade” (EVOLUÇÃO JORNAL, 16 de setembro de 1934). Seu exemplo guiaria as normalistas a serem “mestres obreiras da grandeza de nossa bela e encantadora pátria” (Idem). Montessori foi autora da obra *Pedagogia Científica* e, segundo o jornal desenvolveu um método que educa “[...] os meninos fracos de espírito...” (Idem), assumindo a direção da Escola Normal Ortofrênica¹⁵², uma clínica de direção e orientação da criança, e de psico-clínicas, também chamadas de clínicas de higiene mental, “[...] cuja especialidade era dirigir e curar as faculdades intelectuais” (Ibidem)

Ao dedicar sua atenção às crianças de primeira infância, Montessori concebia esses pequenos sujeitos, segundo Veiga (2007), como seres biológicos e psíquicos, que dependiam da liberdade para alcançar sua realização física e moral. A pedagogia montessoriana “[...]”

¹⁵⁰ Falamos no feminino por considerar que a maioria dos/as discentes dessa escola anexa estava constituída por mulheres.

¹⁵¹ Maria Montessori foi uma educadora italiana, que nasceu em 1870 e morreu em 1952. Foi a primeira mulher a se doutorar-se em medicina pela Universidade de Roma. Aos 25 anos começou a dedicar-se às crianças com problemas de aprendizagem. Para Lancillotti (2010, p.168), “Inicialmente, seu foco de atenção esteve voltado à educação de crianças com deficiência, e foi sobre essa experiência que a autora criou um método de educação adequado ao pré-escolar, que toma por bases gerais as ideias de liberdade, atividade e independência. Para Montessori, a educação consiste em “colocar o indivíduo em condições de forjar seu próprio caminho na vida”. A proposta pedagógica de Montessori se assentou fundamentalmente em um método ativo e em princípios científicos advindos da Psicologia.

¹⁵² Sobre a Ortofrenia no Brasil, Sircilli (2005, p.185) aponta que “No início da década de 1930, Anísio Teixeira convidou o médico Arthur Ramos a assumir a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, IPE. Juntos colocaram em prática um projeto educacional que privilegiava o estudo de crianças escolarizadas como objetivo de classificá-las segundo seu potencial intelectual e aptidão, viabilizando tratar aquelas que apresentassem problemas de aprendizagem”.

parte do principio da auto-instrução, cabendo o professor interferir minimamente, já que a base da aprendizagem são o ambiente escolar e o material pedagógico” (VEIGA, 2007, p.228), esses últimos adaptados ao tamanho e aos sentidos da criança.

Ídolo das normalistas em formação, Montessori era vislumbrada como uma mulher de grande destaque no campo educacional, servindo de exemplo a normalistas como Maria Palmeira, que anuncia em seu artigo que:

Todos os que não tem o espirito doente e lutam com método e perseverança podem conseguir grandes realizações, qualquer que seja o sexo. As mulheres são como a mão esquerda, não fazem, comumente sucesso com as letras como os homens porque não recebem o treino para tal fim. Maria Montessori é prova cabal disto (EVOLUÇÃO JORNAL, 16 de setembro de 1934).

Possivelmente, acreditavam que se Montessori como mulher havia alçado tantos vãos, principalmente sendo referência de um método ativo, qualquer mulher também poderia fazê-lo. A condição de ser mulher não era limitação para a inteligência, como também a criança não poderia ser pensada a partir de uma natureza deformada, apontava a autora/educadora que movida pelas pesquisas de Montessori, continua:

A celebre pedagoga e cientista com estudos e experiências sobre os anormais descobriu excelentes métodos para crianças e para aquelas. [...] É pela educação que as faculdades das crianças se desenvolvem e a inteligencia melhor desabrocha, tornando-as capazes de conceber, compreender e fixar tudo quanto quizermos que elas conheçam. [...] Nós já nos interessamos pelo método da Dra. Montessori e o pomos em pratica na classe de analfabétos através do alfabeto móvel¹⁵³, dos jogos, dos exercicios sensoriais¹⁵⁴ e do ensino atraente. Já sabemos aproveitar as manifestações espontaneas do educando e despertar sua vida psíquica, formando assim a sua educação com alicerces básicos. A criança, que não é o homem em miniatura, tem seu modo especial de ver, sentir e aprender. Saibamos dirigi-la que preparamos assim os cidadãos que devem ser, para o futuro, a grandeza, honra e gloria de nossa raça (EVOLUÇÃO JORNAL, 16 de setembro de 1934).

Nesse cerne permanecia a noção de gerar um maior aproveitamento das potencialidades da criança através de métodos que, segundo Foucault (2006, p.160), estavam “[...] no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como

¹⁵³ “Segundo o interesse da criança, ela começa a interagir com as formas das letras, sempre partindo da experiência sensorial (através dos sentidos) para a experiência simbólica (noção de significado). A intenção é que a criança perceba o formato da letra com os dedos”. Disponível em: < <http://www.brasilmontessori.com>>. Acesso em: 12/05/2014.

¹⁵⁴ O Brasil Montessori toma as atividades sensoriais como “aquelas que no primeiro plano desenvolve os sentidos e no segundo plano prepara para a escrita, para os conhecimentos matemáticos, o desenvolvimento da coordenação motora, da atenção, do equilíbrio e da criatividade”. Disponível em: <<http://www.brasilmontessori.com>>. Acesso em: 12/05/2014.

efeito e objeto de saber”. Retirar do sujeito o que ele tem de melhor e potencializá-lo fazia parte do lema de uma sociedade que via na escola o espaço adequado de adestramento de sujeitos aptos a servir à pátria.

Em meio a essa discussão, citamos ainda o artigo intitulado “Os Anormais”, que traz uma curiosa discussão a respeito das crianças nervosas e da necessidade de pensá-las como sujeitos educacionais nas reformas do ensino.

Uma das mais sérias preocupações da moderna instrução primaria nos grandes centros de cultura pedagógica, é sem contestação, o ensino e orientação das crianças anormais. [...] Muitas tem sido em nosso meio, ás <reformas do ensino pedagógico>, nenhuma, ao que nos conste, dedicou, se quer, pequeno estudo em beneficio de anormais, a despeito mesmo, da necessidade e da urgencia, imprescindíveis, dessa medida de elevado alcance na moderna pedagogia. Reformas? Quantas as que por ai’ se acham nos arquivos das secretarias?! Reformas em papel... [...] (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano I, Nº7, 1932, p.23).

Excluídas das modernas pedagogias e dos regulamentos que pensavam em uma educação para determinados tipos de alunos/as, os “anormais” eram concebidos como crianças diferentes, nervosas. Nesse contexto que vivia o país, repletos de tantas inovações, era preciso pensar as “[...] bases de uma reforma eficiente do ensino de crianças anormais” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº7, 1932, p.23). Sendo apontado como aquele “[...] que irradia luz e calor a nós outros da ‘pequenina e bôa Paraíba’” (Idem) o estado de São Paulo já dava seus primeiros passos neste assunto, a partir das pesquisas de Sud Mennucci¹⁵⁵. Dele esperavam-se trabalhos que trouxessem conclusões específicas sobre como deveria ser conduzido o ensino das “crianças anormais”.

Sobre esse assunto também se dedicou o professor Mario Gomes, que definindo as características de bons e maus escolares alertava que independente das deficiências, “Um escolar é um cidadão futuro, um indivíduo que se forma para ser útil à sociedade” (REVISTA DO ENSINO, Ano X, Nº17, 1942, p.27). Para o educador¹⁵⁶, também diretor do Grupo

¹⁵⁵ “Sud Mennucci foi educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor. Nasceu na cidade de Piracicaba em 20 de janeiro de 1892, onde iniciou sua carreira no magistério. Atuou como professor público e Diretor-Geral de Ensino de São Paulo, tendo destacado-se no comando do Centro do Professorado Paulista. Dos vários livros que publicou, um dos maiores destaques foi *A Crise Brasileira de Educação*, premiado pela Academia Brasileira de Letras. Faleceu na cidade de São Paulo em 23 de julho de 1948”. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/sudeducacao.pdf>>. Acesso em: 09/06/2014.

¹⁵⁶ Foi também professor do Reformatório de Pindobal, também concebido como uma escola profissionalizante para menores infratores, localizado próximo à cidade de Rio Tinto/PB. Nesta ocasião teve sob seus cuidados “[...] uma criança anormalíssima de 8 a 9 anos, cuja inclinação maior era o trabalho da enxada. Não gostava nada de classe e o seu trabalho predileto desempenhava com a maior satisfação, perfeição e interesse”. Diante dessa experiência de observação dos interesses destas crianças “anormais”, Mario Gomes aponta experiência

Escolar Solón de Lucena, o/a professor/a não deveria excluir ou tratar diferentemente alunos/as que apresentassem características de irritabilidade, mentira e inquietude, pois nesses e em outros casos havia a possibilidade de uma “cura pedagógica”. Segundo ele,

[...] Um aluno bom deveria ser um aluno sadio, um indivíduo apto a uma perfeição gradual e ascendente. O menino mau seria um menino doente, ou melhor será sempre um menino doente. A criança anormal é tida, quase sempre como uma criança má. A anormalidade entretanto não é sempre um defeito difinitivo. Será na maioria dos casos uma alteração bio-psíquica capaz de ser removida ou melhorada. [...] Os defeitos tem sempre uma causa. O nosso papel é educar, remover a causa que entrava a normalidade de conduta do escolar (REVISTA DO ENSINO, Ano X, Nº17, 1942, p.27-28).

Além de seu efeito civilizador e regenerador, a educação escolarizada é posta como “cura” de certos males da personalidade humana, podendo atuar como uma terapia que extirpa do corpo do/a educando/a os traços anômalos de sua natureza. Apesar de não serem formadas para lidar com essas “deficiências”, as professoras normalistas tinham o dever de conhecê-las, identificá-las e tratá-las. Sua ação deveria estar fundamentada no método de uma Higiene Mental, sanando os maus hábitos mentais advindos, muitas vezes, da casa e da escola, e que são definidos como:

[...] a predisposição a lamuriar-se ou afligir-se; as manifestações de ‘genio’ ou acessos de cólera; a presunção de méritos ou desconfiança de defeitos; a suscetibilidade exagerada; a predisposição á contemplação, sem intentar realizar o objeto de suas infantis meditações; o desdenhar o que não consegue; o destruir ou depreciar o trabalho alheio diminuindo ou negando o valor de tudo aquilo que é incapaz de conseguir; o desculpar-se de maus atos, apresentando razões imaginarias para o fim de alcançar indulgência; o fugir á realidade e responsabilidade, simulando fobias, falta de inclinação (geito), sensibilidade, dificuldade física, etc.; o fazer-se “vitima” ou “herói” para conseguir indulgência ou louvores, e muitos outros máus hábitos de reação ao meio ou de ajustamento mental prejudicial á saúde (REVISTA DO ENSINO, Ano X, Nº17, 1942, p.41).

A cura desses males deveria ser aplicada por uma professora atenta e observadora, que como médica e terapeuta deveria atuar no combate desses maus hábitos, conquistando a confiança e a simpatia da criança e de sua família. Para exemplificar a posologia desse tratamento, o artigo “Higiene Mental na Escola”¹⁵⁷ traz o caso de uma menina, de seis anos de

semelhante desenvolvida pelo médico Guggenbuhl, que “[...] teve a ideia de crear um asilo de anormais conseguindo resultados extraordinarios que definitivamente estabeleceram as normas para a cura das crianças *oligofrenicas*” (REVISTA DO ENSINO, Ano X, Nº17, 1942, p.28)

¹⁵⁷ O artigo não traz uma autoria definida.

idade, que tinha o hábito de “explodir sua colera quando contrariada” (REVISTA DO ENSINO, Ano X, Nº17, 1942, p.42)

[...] A professora, que conhecia bem psicologia infantil e os princípios de higiene mental [...] notou a atitude da criança, não deixando, porém, que a “pequena geniosa” percebesse estar sendo observada. As outras crianças imitaram a professora. Terminados os longos acessos, aproximava-se a pequenita da professora, esperando alguma alusão ao seu procedimento. Era tratada com afabilidade, porém, muito propostalmente, com uma certa reserva, que não lhe passou despercebido. Alusão alguma, entretanto, era feita às cenas desagradáveis que toda a classe presenciava. Na terceira ocasião em que foi contrariada, a pequena ia dar início ao “ataque de colera”. Deteve-se, porém, e disse para si mesma, com um “muchocho”: “Não vou mais gritar nem bater os pés aqui! Ninguém se importa!”. E de facto, nunca mais se encolerizou na escola. (Idem)

Conter a natureza “torpe” da criança, alfabetizá-la, conduzi-la à virtude e ao amor à pátria, educá-la e civilizá-la para ter um corpo hígido... Quantas atribuições eram dadas a essas professoras normalistas para além de sua formação? A elas foram transferidas, na prática, as imputações dos pais, tanto quanto à escola fora relegada a produção de cidadãos aptos à nação. Será que disciplinas como as que eram ofertadas na Escola Normal João Pessoa¹⁵⁸ regiam o intelecto das professoras em formação para atribuições como essas?

Corrigir e reformar sem coagir, desempenhar o magistério com afetividade, manusear materiais didáticos e conferir a eles sentidos “novos”, nesse terreno de tantas prescrições aos docentes as normalistas eram instruídas, produzindo desdobramentos de suas ações pedagógicas para o âmbito do lar. Se a cidade e o lar estavam doentes, era a escola um hospital. Assim sugere o artigo “Ensino Doméstico” que denota o exemplo dos hospitais para repensar o papel da família e da educação na formação das crianças. A autora é uma normalista¹⁵⁹ que narra a partir de sua experiência os problemas existentes na educação doméstica, e comenta que

[...] a labuta no hospital e na clinica civil, que me tem dado alguma experiência, autoriza-me a respigar defeitos educacionaes no ensino domestico das crianças, que as levarão, mais tarde, a um bem acabado espesimen de *teratologia* social,

¹⁵⁸ Francês (Prof. Manoel de Almeida Barreto), Português (D. Zeferina Ramos e D. Otilia Sampaio Xavier), Matemática (Prof. João Ferreira e Silva), Geografia e Corografia (D. Esther de Azevedo Nascimento), Desenho e Pintura (D. Maria Amenaide Pimentel), Musica e Canto Coral (D. Flavia Schuler), Trabalhos Manuais (D. Dulcelina Falconi de Carvalho), Ginastica (Sgto. Heraclito Rios), História da Civilização e do Brasil (Dr. Luiz Marcelino de Oliveira), Física e Química (Dr. Paulo Galvão), Pedagogia, Pedologia e Metodologia Didática (D. Francisca de Amorim), Higiene (Dr. Antonio Cabral).

¹⁵⁹ A mais nova normalista de sua turma. Teve sua foto publicada na *Revista Evolução* (Ano 1, Nº8 e 9, 1932, p.23), e abaixo dela apenas as iniciais A. A..

dimanado, justamente, do que deveria combater e compelir ao aperfeiçoamento e melhor acabamento (A.A.. REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº5, 1932, p.26).

A teratologia (*teratos*: monstro; *logia*: estudo) “[...] consiste no estudo das más formações congêntas, ou seja, das anomalias de desenvolvimento que provocam alterações morfológicas presentes ao nascimento” (BUTTOW, 2014, p.3)¹⁶⁰. Dentro da citação o termo ganha outro significado por estar associado ao social, nos levando a entender as crianças como seres defeituosos, que através da mão do mestre são “contidos” e educados¹⁶¹. A autora do artigo menciona que crianças “defeituosas e anormais” são frutos de um ambiente doméstico desordenado e que:

[...] As bases do caracter da criança se desenvolvem desde tenra idade, sendo influenciadas, durante esse período, pela educação domestica, de que a educação physica e intelectual serão mais tarde, complementares. [...] para uma educação ideal é desejável, em todos os sentidos, bom exemplo da família. *A ideia de subordinação e domínio proprio devem ser inculcados no espirito em formação do pequeno*, evitando, destarte, o acabamento de um bello especimen de paria, monstro passivo, *modelado pelas mãos da família, victima da educação, enfermo do meio*. São hypertrophias humanas, cuja elephatiasis de sua submissão os absorve de todos os sentimentos humanitários e actos sociaes que os recomendem. Precisamos de educação physica, intelectual e, sobretudo, domestica. Deste conjunto sahe o homem civilizado e, consequentemente, a grandesa moral e economica do nosso paiz (A. A. REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº5, 1932, p. 26) (Grifos nossos)

A educação escolarizada, juntamente com a Educação Física, é mais uma vez reverberada no artigo citado anteriormente como princípios para a formação do caráter e do corpo, induzindo o autocontrole/autogoverno. Mas a educação advinda do lar, quando mal aplicada, poderia gerar vítimas, enfermas também do meio no qual vivem. Para Foucault (2006), um corpo manipulado, modelado e treinado é um corpo obediente, hábil e por isso dócil. A melhor utilização conduz ao melhor funcionamento, esse é o fundamento que embasa a teoria do adestramento que, pensado por Foucault (2006, p.118), prevê “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

¹⁶⁰ O texto “Teratologia”, escrito por Nilza Cristina Buttow está disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.dcm.uem.br/Teratologia.pdf>>. Acesso em: 16/05/2014.

¹⁶¹ Prescrições balizadas sobre o trabalho como cura de certos males também podem ser vistas no jornal *O Educador* (ANNO I, de 28 de novembro de 1921), que sugere a criação de uma “Escola Correccional”, “[...] afim de internar na mesma quantos vivem ahi ao léu, entregues a uma vida desregrada”. Baseadas em atividades extracurriculares, tal escola poderia formar seus alunos para “[...] os pequenos concertos de mobiliario e demais objetos escolares”, “fabricação de aparelhos froebelianos, contadores mecanicos”, “brinquedos”, entre outros elementos.

Ailéda é o nome que traduz a sigla A.A. Suas características são traçadas na *Revista Evolução*, demarcando uma normalista ímpar, de pensamento altivo.

[...] Pequenina como um vidro de bôa essência, vista de lince para ver claro através dos corpos opacos a silhuêta das cousas invisíveis, como a psicologia das crianças. Serve de modelo como estudante que se presa. Tem capacidade receptiva que a distingue entre as colegas. [...] Prás lhe o mel capitoso da ciencia pedagógica. Não é romântica: sedús-lhe a visão concreta dos fatos positivos. [...] Seu natural sereno lhe dá direito a ser educadora em meio ás tormentas do promontório escolar [...] (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.23)

O olhar observador criterioso e a disposição à escuta conduziram a normalista ao aperfeiçoamento de uma habilidade que lhe permite ver além do corpo, ou seja, detectar as possíveis deformidades (ou enfermidades) das crianças como coisas que só eram perceptíveis mediante uma observação mais atenta. Essa prática de racionalizar os momentos escolares lhes daria subsídios para análise e correção das prováveis anormalidades.

O caminho detalhado de escrita dos perfis das normalistas, a partir das matérias dispostas na *Revista* e no *Jornal Evolução*, nos possibilitou ainda elementos outros para historiografar traços da cultura desta escola anexa. Percebidas nas falas e entrelinhas, através das caracterizações narradas sobre o comportamento das colegas, esses dados nos auxiliam a imaginar momentos do cotidiano escolar. A citação a seguir, recheada de descrições bem delineadas, pode nos oferecer um olhar sobre o que pensavam e sentiam as alunas da Escola Normal João Pessoa.

Pensando na minha classe...

Vou, ligeiramente, dar o perfil dos meus inesquecíveis colegas de classe. ADELIA: Gaiata, leva de vez em quando uma repreensãozinha na classe. É louca pelo <francês> mas é realmente vadia. JANETE: Que posso dizer desta minha vizinha? Vive constantemente a ageitar suas belas madeixas. Vaidosa... outrora era mais dedicada ao estudos. Gosta muito dos penteados modernos!... IVANETE: Sonsa... vez por outra bota sua unhazinha de fôra... Essa nossa colega é impressionada com o aperfeiçoamento de sua plástica. Tem horror á gordura e está sempre a me perguntar: <Eu estou mais magra?>. GUIA: Que posso dizer de você? Que não gosta muito do uso do pente e é uma boa jogadora de <academia>. Você precisa ser um pouquinho vaidosa. STELA: Baixinha, olhos grandes e expressivos. Ela as vezes é impagável. Esta sempre a nos fazer rir. Estuda mais <corografia>, minha Stela. OLIVIA: Gorda e corada. É amiga inseparável de Normanda. Quando está zangada fica tão vermelha como um camarão. ANTONIO: Nosso presado colega. Ele não pode dar nenhum <sopro> nas lições ás colegas, porque quando fala é mesmo que um trovão, os professores ouvem logo a sua voz [...] (EVOLUÇÃO JORNAL, 19 de agosto de 1934).

Desde o platônico amor pelo professor de Francês, possivelmente destinado ao professor Manoel Almeida Barreto, às intrigas comuns entre alunas que convivem mais entre si do que com os próprios familiares, estes e outros traços são comuns no cotidiano escolar da Escola Normal. Se gorda e brava ou magra e vaidosa, àquela que se identifica com o esporte ou ainda aquela que gosta de estudar, inúmeros e diversificados são os perfis encontrados das normalistas. Mesmo apesar da rígida disciplina, algumas transgressões continuam vivas na escola, como a famosa “cola” ou ainda a “impertinente” conversa nas aulas, causa das repreensões dos/as professores/as. Naquela turma existia apenas um único homem normalista, que junto com as demais alunas da turma acreditava ter um destino educacional heróico igual ao da cidade que lhes formava.

Tal noção parecia ser compartilhada por outras normalistas do Ceará, que trocavam conselhos e informações pelos jornais com as normalistas campinenses. Sobre isso, as alunas da Escola Normal Pedro II, de Fortaleza, escrevem às alunas da Escola Normal do Instituto:

Fraternidade escolar

Sirvam estas letras amáveis para levar-vos, antes de tudo, o nosso efusivo abraço de fraternidade espiritual. Os nossos destinos educacionais se estreitam e se confundem como os das terras heróicas que nos serviram de berço – ambas sagradas nos prédios da liberdade e na resistencia valente ao sofrimento secular que as martiriza. A invicta Paraíba e o ensolarado Ceará dão as mãos nesta hora trepidante da vida nacional. Guardiães do opulento tesouro de tradições dessas duas glebas gloriosas, o futuro se nos abre diante dos olhos como a alvorada redentora. Unamo-nos dentro do mesmo ideal pedagógico, iluminada pela mesma fé cívica e voemos corajosamente para as pugnas da civilização... (EVOLUÇÃO JORNAL, 10 de junho de 1935).

Em resposta, as normalistas campinenses foram a Fortaleza, acompanhadas do Tenente Alfredo Dantas e dos professores Almeida Barreto, Sinhazinha Schuler, Jaci Toledo e Otília Xavier. Tal visita tinha a finalidade de “[...] levar o abraço amigo às suas colegas de Fortaleza e dar cumprimento ao que dispõe o programa oficial da Escola” (EVOLUÇÃO JORNAL, 10 de setembro de 1935). Sobre essa visita, com ironia é narrado:

O enviado especial de <Evolução Jornal>, em missão secreta junto à turma de professorandas que visitou ultimamente a Terra do Sol, conseguiu focalizar o seguinte: O adeusinho na janela do Palace-Hotel da coleguinha Avaí. A brincadeira de Beatriz com o Dr. <Salve-Vida>... A declaração que Deolinda recebeu na varanda do <Clube Iracema>. O mudar de Idea da coleguinha Dulcelina. Os sorrisos discretos que a Eulalia espalhava para os seus admiradores. A preferencia de Eunice pelo Colegio Militar. A santidade sonsa da Elza no meio cearense. A quantidade excessiva de <peixes> que Ligia apanhou durante a excursão. O sacrificio estóico da MaBerta, ao mostrar a aliança. O modo finíssimo com que a Niedja correspondia aos olhares dos <amiguinhos>. O indiferentismo forçado de Nair para com a capital

cearense... E as brincadeiras perdoáveis da coleguinha Nana (EVOLUÇÃO JORNAL, 30 de setembro de 1935).

Como alunas e professoras, as normalistas eram concebidas historicamente como exemplos de mulheres dedicadas à Pátria, educadoras que heroicamente doavam a vida ao magistério, instruindo o povo brasileiro. No entanto, além de “guardiãs do opulento tesouro” educacional, também eram meninas que frequentavam a escola e realizavam travessuras sutis, comuns à idade de moçoilas que aspiravam à paquera e o namoro. Fiscalizadas por um código disciplinar e modelar essas meninas normalistas ainda enfrentavam prescrições para além do conteúdo curricular, que impunham moda a corpos magros e hígidos. Para além da conduta, eram as professoras em formação ainda cerceadas em sua aparência, aprendizado que com certeza levariam para sua vida já enquanto docentes.

Conselho Higienico

Dos pés até a cabeça/ Traze o corpo bem lavado
 _Quem apenas lava a cara não passa por asseiado.
 Deita-te cedo, meu filho/ Ergue-te cedo também.
 _Quem assim faz e trabalha/ Mui bela saúde tem.
 Deves usar sempre largo/ Todo o teu fato e calçado;
 O sangue não gira bem/ Quando o corpo anda apertado.
 A casa em que morares/ Deve ter sol e muito ar.
 De casa que assim não seja/ Deves-te logo mudar.
 Evita dentro de casa/ Toda a poeira e mau cheiro;
 E não durma no teu quarto/ Sem o arejar primeiro.
 Essências, flores e plantas/ Cujo aroma é de encantar.
 No teu quarto não as queira/ Quando te fores deitar.

(Norma Carlos da Silva. REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº2, 1931, p.19)

O banho, a hora de dormir, as roupas e sapatos a serem utilizados eram ações diárias aparentemente irrisórias que traduzem o ambiente doméstico, mas que se tornavam também alvo de regulação, aliás, os saberes transmitidos na escola ganhavam ampla divulgação a partir de ocasiões como essas. A Higiene, enquanto disciplina da grade curricular da Escola Normal, deduzia uma questão de saúde. Não é por engano que o próprio Ministério carregava em seu nome a associação entre a Educação e a Saúde.

Apontada na *Revista do Ensino*, esta educação voltada à higiene era fruto da “[...] soma de experiências, na escola ou em qualquer lugar, influenciando favoravelmente hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à saúde do indivíduo, da coletividade e da raça” (ANO X, Nº17, 1942, p.37). Por ela, aspectos de “[...] saúde física, mental, social e moral” (Idem) eram

promovidos, gerando a formação de uma “consciência de saúde” que fosse capaz de inculcar nas alunas a necessidade de cooperação com a coletividade.

Atrelada também a uma questão de estética, a higiene do corpo determinava a beleza da normalista, assunto cogitado no *Evolução Jornal*. A partir das descrições disponíveis nos perfis publicados nos impressos pedagógicos da escola, podemos perceber a cobrança que cercava o corpo da normalista, devendo ela ser magra, de cabelos cuidados e sobancelhas bem feitas. Símbolo da educação da pátria, as feições, modos e roupas das normalistas também constituíam preocupações do período. Partes do corpo mereceriam uma maior atenção e cuidado, era o que alertava o médico Elpídio de Almeida na *Revista Evolução* quanto à higiene dos cabelos.

Mais cuidado com os cabellos – Conselho as moças

Nesta página, que me foi gentilmente reservada pelo director da EVOLUÇÃO, com a advertência apenas de versar sempre pelo assumpto de interesse para os educandos, procurarei dar, em linguagem simples e despretenciosa, noções úteis sobre questões de hygiene, escolhendo de preferência as que dizem respeito ao asseio corporal. Começarei por falar do cabelo, o orgam mais maltratado do corpo humano, mostrando os cuidados que devem ser seguidos para sua perfeita conservação. A raspagem e o córte em nada influem na sua forma e crescimento [...] E’ de costume da nossa gente, em todas as classes sociaes, untar constantemente os cabellos com óleos e brilhantinas, a pretexto de evitar que fiquem seccos. Nada mais errôneo e prejudicial.[...] O ensaboamento da cabeça é outra cousa que precisa ser feita com cuidado e parcimonia. Seu uso imoderado é prejudicial [...] (Elpídio de Almeida. REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.14).

Ainda sobre os cabelos, o professor Fleury, no artigo “Os microbios do amor”, desenvolveu uma teoria que “[...] o cabelo exerce grandíssima influencia sobre o amor” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº8 e 9, 1932, p.39), e que por isso seria ele um “veículo de enfermidade”. Para o professor, as mulheres de “refinada educação” costumam ser atraídas por músicos de cabelo grande, como também por homens fortes e atléticos; e estes costumavam ser fascinados por mulheres de teatro, tal fato gerou a conclusão de que a doença do amor era contagiosa e por isso perigosa.

O cabelo como a moldura do rosto deveria estar bem limpo e sedoso, pois era marca e crivo da feminilidade da mulher. Além do mais, uma boa imagem implicava no aumento das possibilidades de casamento, visto que a Escola Normal foi durante muito tempo interpretada como um espaço de preparação da mulher para a sagrada missão de educar, mas também de formar mulheres ideais à família e ao casamento. Neste sentido, Souza (2006, p.75) enfatiza que “[...] a Escola Normal voltava-se para a educação feminina como parte do projeto

civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, as donas de casa encarregadas da educação familiar [...]”.

Pelas professoras normalistas as ideias de civilidade, moralidade e higiene que circulavam nos mais diversos aspectos atingindo desde o público infantil ao ambiente doméstico ganhavam grande divulgação. As normalistas traziam essas noções para além de suas práticas docentes, uma vez que eram condicionadas no ato de sua formação a carregarem no corpo e na mente as prescrições que restringiam sua aparência e seu comportamento. Elas também se revelavam em peças-chaves para a consolidação do processo de modernização da cidade, exercendo uma ação civilizadora quando distribuíam o alimento para a mente – o “saber”.

Em Campina Grande, acreditamos que a produção da imagem de um lugar em constante progresso, que respira o desenvolvimento e a urbanidade, oculta uma intenção e compõe uma armadilha discursiva, que coloca a cidade na condição do que ela queria e planejava ser. Para tanto, a ação dos docentes cumpria uma função estratégica importante na busca pela concretização dessa fisionomia cosmopolita, que tinha na educação um estratagema, uma artimanha que tanto estaria voltada à formação/civilização dos seus sujeitos, como também no cultivo de um sentimento de orgulho e pertencimento à cidade. Sobre a adesão a esse sentimento, inúmeras músicas (até hoje) estimulam a satisfação e o orgulho de se viver na cidade, mesmo em temporalidades diferentes era e é Campina narrada como a ‘menina-mulher’ que se desenvolve continuamente para os seus habitantes.

2.4. CURANDO OS MALES DA “RAINHA” E REGENERANDO A “MENINA”

Qual não é o meu prazer, vendo Campina sempre altaneira, debruçada sobre este pedaço da Borborema, rindo, progredindo e zombando da praga que lhe rogaram. Ella cada vez mais accentua seu valor e prova é que jamais houve quem perdesse vintem num só palmo de suas terras [...] O padrão de construções a cada passo se aperfeiçoa, como que em signal de protesto aos que deseriam do seu desenvolvimento. As industrias crescem e melhoram a todo momento. O commercio intensifica-se, melhorando sempre a sua feição material. Um ar de alegria ilumina o semblante do povo do moijera (sic) em Campina e recebe os fructos do seu desenvolvimento. Tudo melhora: Fabricas, Pressas, Bancos, Escriptorios, Estabelecimentos diversionaes, Educandarios, Asylos, Hospitaes, Transporte Público e etc. Os poderes públicos cuidam de vários problemas vitais. Todos próximos a inauguração: Agua, Saneamento, Luz, Telephone automatico, Hotel e Matadouro. Avenidas novas e construções modernas surgem. Finalmente, Campina Grande, cada vex (sic) maior, cheia de vida e confiança nos dias futuros é a única cidade do Norte com ares de capital. *A cada momento Ella*

sobe mais um degrau do progresso. Precisamos crescer na mentalidade do povo, é “tudo por Campina” como fizeram os paulistas e Ella será a S. Paulo do Norte. Deem-se a Campina os benefícios que uma cidade progressista exige, que ella compensara sobradamente o esforço. Ao meu ver, Ella esta na infância. Cresceu precocemente e agora é que se está educando, para formar um espírito solido capaz de reagir a qualquer tempestade. Os que aqui moirejam, precisam contribuir com o melhor dos seus esforços, para que Ella continue sendo digna de nossa admiração e resalte aos olhos dos adventicios convidando-os para cooperar nas suas atividades. O seu crescimento foi rápido como o relâmpago e seu desenvolvimento material, industrial, moral, intellectual e econômico, precisa tambem ser veloz. Talvez que a quota de retribuição dos que recebem benefícios de Campina seja tão pequena, que se surgisse nos quadros estatísticos, os envergonhariam. Vamos fazer “tudo por Campina”! (BARRETTO, Oltoni. Jornal VOZ DA BORBOREMA, Anno I, nº 09, p. 04, edição do dia 14/08/1937). (Grifos nossos).

Tudo deve ser feito por “Campina” e para ela ser “Grande”! A fala de Oltoni Barreto¹⁶² parece ecoar como outras vozes de outros jornais que atestam um destino manifesto para a cidade. No processo de sua modernização, ela que subia a escada em direção ao progresso parecia ainda estar nos primeiros degraus. A imagem de uma mulher ativa se revelava, na verdade, como que encobrendo “uma menina”, que ainda na infância galgava os primeiros passos em busca de seu desenvolvimento. Como elemento chave para se conceber uma cidade moderna - dizia o autor - era a educação, como já pudemos acompanhar nas páginas anteriores, ainda incipiente na Rainha da Borborema. A ambição pelo cosmopolitismo, a extinção das mazelas e a convicção de que o discurso da cidade era também um discurso metonímico para todo o país, fez da escola um espaço redentor, que quando transformado constituiria e disseminaria um novo futuro para a cidade, e por assim dizer, para a nação.

Pensar a cidade de Campina Grande era agora pensar a educação como reforma de seu povo. Reparos na urbanização, nas políticas que gestam a escola, no corpo físico, mas também mental, nos mestres e também nos métodos pedagógicos eram os medicamentos receitados para a formação de um organismo sadio e de uma mente hígida. A escolarização viria em doses necessárias para restaurar as forças da cidade e do país no combate às mazelas que os consumiam. O tratamento já havia sido definido, afirmavam, restava combater e resistir às doenças. “Tudo por Campina”, Tudo pelo Brasil!

¹⁶² Não encontramos informações sobre Oltoni Barreto. Acreditamos que ele seja um jornalista campinense do jornal *Voz da Borborema*.

Espaço, corpo urbano e gestão de educabilidades¹⁶³ comportam a materialidade instrutiva existente nos aspectos que formam a cidade e a vida urbana, constituindo um estilo de vida e um modo de pensar moderno. Essas funções pedagógicas constituintes dos projetos urbanos refletem uma educação do corpo, mas também dos sentidos, dando contorno à pedagogia da cidade. Centrada em um programa de reformas¹⁶⁴ que não atingiriam apenas o corpo da *urbes*, mas também o corpo social e o corpo escolar, essa pedagogia queria fazer de Campina um espelho de moral aos demais municípios paraibanos, uma vez que

Revestidos de fé e coragem, os nobres progridem, enfrentam todos os obstáculos, esquecendo afrontas, a alma repleta de altruísmo e paz. A educação moral é o princípio culminante e essencial onde se forja o progresso, de onde se irradia o valor colectivo das nações, a força dinâmica das raças. Do mesmo modo, que a eugenia nos permite o desenvolvimento, a pujança, a beleza, a pratica das virtudes, nos emula o espírito, preparando-nos para as lutas sem trégua do destino. É amando a Patria, curvando-nos antes os nossos deveres, respeitando os direitos alheios que atingiremos o ponto almejado de nossas ideias. “Fazer o Bem” - eis o lema sagrado que enaltece, que nos liberta, gravando-nos em traços indelévels para a posteridade (Maria Anunciada. Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 24 de novembro de 1932)

A ideia era de uma “limpeza social”, pensada e dada a entender por uma “medicina social” que (con)formou os habitantes da cidade. A base estava nos pressupostos da eugenia e da educação moral que davam ensejo aos valores da pátria. Criar um país coeso e racional (com uma forte e moderna identidade nacional), um rosto salutar (higiênico), instruído¹⁶⁵, com traços específicos na pele (eugenia) e obediente aos códigos prescritos (civildade), eram as aspirações modernas de uma recém república que ansiava por se projetar mundialmente e que teria na escola uma instituição que a auxiliaria nessa missão. Nunes (1996) aborda que na república estava a defesa de uma raça virtuosa, que constitucionalmente viveria uma

¹⁶³ A educabilidade orienta a matriz pedagógica da Modernidade. Para pensarmos esse conceito nos apropriamos da definição trazida por Silva e Fabris (2010, p.353), que aponta que “[...] desde Comenius, os processos educativos partem desse pressuposto, ou seja, mobilizam-se desde a compreensão do ser humano como sendo dotado de razão e, como tal, capaz de compreender e transformar a natureza à sua volta. Na medida em que, desde a argumentação comeniana, os sujeitos são educáveis e todos devem aprender, são inúmeras as táticas modernas de condução desses sujeitos. A maioridade, a civilidade, a urbanidade, a emancipação são alguns dos lugares teleologicamente prometidos pelas práticas escolares de governo”. **Revista Brasileira de Educação** v. 15, n.º 44, maio/ago. de 2010. (p. 352-411).

Disponível em: <file:///C:/Users/PVL/Desktop/v15n44a11.pdf>. Acesso em 21/03/2014.

¹⁶⁴ Para Bomeny (1999, p.138), essas reformas denunciavam “[...] os sinais de vitalidade educativa, ao mesmo tempo em que apontavam para uma certa inorganicidade da política educacional brasileira”.

¹⁶⁵ Segundo Gil (2012, p.37), afirmava-se na década de 1920 que “[...] a falta de instrução da população era causa de todas as crises e, portanto, o principal problema do país, de modo que, se fosse expandida a escola elementar, seriam resolvidos os demais problemas”.

igualdade política, mas também legitimava a manutenção das diferenças, e com elas das desigualdades sociais.

O discurso que aclamava a eugenia tomou o Brasil no início do século XX, defendendo a ideia de que os males da nação teriam origem racial. Era um discurso cientificista, que abordava os condicionamentos biológicos, sociais e psíquicos para a composição dos valores humanos. Em Campina Grande essas ideias se disseminaram rapidamente: “Sejamos leais e francos no dizer as cousas. Em nossa formação étnica duas raças brancas foram elementos de quase nenhuma eficiência para o nosso progresso intelectual: o indio e o preto. [...] de certo modo seria entravado o movimento do progresso” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.19). Na busca por uma identidade e pela formação da nacionalidade estava a intolerância com as diferenças.

As origens de nosso povo não só degenerariam nosso cérebro como também nosso corpo, era o que pensava também Elpídio de Almeida¹⁶⁶, em artigo “Um mal que nos ameaça”,

Os males que mais pesadamente nos têm afligindo e ainda nos aflingem, em que nossa saude collectiva e na heterogeneidade do nosso povo, podemos sem receio, afirmar que provieram do continente africano. Se estamos sofrendo os prejuízos das raças ainda em depuração, é por que a África entrou na nossa formação tehnica, com tão forte contingente de elemento negro, que millenios serão ainda necessários, de selecção específica, para alcançarmos os caracteres dos povos caucasicos e semitas (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº2, p.3, 1931).

Nesse contexto de epidemias e insalubridade, a atuação da medicina parecia ser divina. Personagem que participou ativamente da sociedade campinense, o médico Elpídio de Almeida foi também professor do Instituto Pedagógico. Segundo ele, ao defender os preceitos da eugenia, da África vieram doenças como a febre amarela, a eschistosomose *mansonica*, o impaludismo e a malária. Pela “primitiva organização sanitária” que possuía Campina Grande, à época, logo padeceria sem esperança. Pelo discurso higienista-sanitário tão em voga no período¹⁶⁷, seria a medicina mais uma forma interventora a atuar na cidade, e também na

¹⁶⁶ Médico, político e historiador, Elpídio de Almeida nasceu na cidade de Areia na Paraíba. Autor da obra *História de Campina Grande*, editado pela primeira vez em 1978. Dinoá (1993) cita que Almeida era um dos poucos médicos que existiam em Campina Grande nos primeiros anos da década de 30 do séc.XX. No entanto, Oliveira (2009) também afirma que com a construção do Hospital Pedro I, em 1932, outros médicos chegaram à cidade, entre eles Rostand de Hollanda, José de Almeida Reys, Antônio Cabral, Inácio Mayer, Humberto de Vasconcelos, Galvão da Trindade e Dr. Candóia.

¹⁶⁷ Segundo Gondra (2004), tal pressuposto higiênico que constituía a forma escolar não era tão próprio da República, tendo existido desde o Império um modelo adotado pela medicina para pensar os problemas

escola. Em Campina Grande, Epaminondas Câmara definiu esse movimento como a “*mística do anel*”. Essa noção partiria da influência exercida pelos bacharéis sobre o restante dos campinenses tidos como iletrados. Pela titulação conquistada, marca da cientificidade de sua formação, tais bacharéis formados nas faculdades de direito ou medicina adquiriam em Campina Grande uma força quase divina, pois eram os enunciadores das “verdades” (CÂMARA, 1999 *apud* AGRA, 2007, p.3).

Durante a década de 1920, segundo Oliveira (2009), o Brasil viveu um novo tempo para a medicina com a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública. Com isso, a medicina estende e consolida sua legitimidade diante da sociedade e passa a ocupar as inúmeras instituições. Ainda discutindo a aproximação entre os saberes médicos e pedagógicos, Dávila (*apud* OLIVEIRA, 2009, p.2) aponta que a medicina adentra a educação pública com o objetivo de estabelecer as escolas como “[...] clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados. Suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam”. Ou seja, as escolas eram consideradas espaços fortuitos da ação social, não apenas de pedagogos, mas de médicos e militares. Ao mesmo tempo em que se planejava a reeducação dos sujeitos citadinos se constituíam suas áreas próprias de atuação.

Torna-se válido ainda destacar que em muitos momentos no Brasil essa condição de “doente” simbolizava também um abandono, um sentimento de inferioridade que se fundava no repúdio à noção de uma inferioridade racial. Mais que um diagnóstico, uma vez que curiosamente não se tinha como proposta de ação o resgate da saúde dos brasileiros, era a defesa de uma saúde pública balizada nos ícones de modernidade e eugenia, pois era preciso delinear os elementos da nossa raça e da nossa nacionalidade. Para Nunes (1996, p.178) “[...] mesmo numa época em que a saúde já era incluída, ao lado da educação, como receita de cura dos males brasileiros [...], não enfatiza, nem sequer resgata, a saúde pública como projeto de nacionalidade”.

As reformas escolares e também urbanas estariam voltadas a dar outra configuração ao corpo, em “Disciplinar os sentidos, as sensações, os gestos, a sexualidade – fazer o corpo

educacionais, baseado em um processo classificatório que se subdividia em: 1.º *Circumfusa* (conjunto de observações referentes ao clima e a geografia para a localização e construção de escolas), 2.º *Applicata* (discutia questões de vestuário e de higiene pessoal), 3.º *Ingesta* (refletia sobre a rotina alimentar existentes nos colégios), 4.º *Gesta* (discorria sobre a importância dos exercícios físicos para o desenvolvimento humano), 5.º *Excrecta* (discutia as excreções corporais) e 6.º *Percepta* (moldava os sentidos a partir de uma educação moral e intelectual). Esse manual de condutas conduziria os sujeitos para além da barbárie, com o intuito de adentrar o mundo moderno, e por assim dizer, o mundo civilizado.

aprender e exibir recato, pureza, limpeza. Aprendizagem da contenção, domínio dos excessos – essa era a ‘arte de instruir a criança’” (VAGO, 2010a, p.89). A escola, nesse contexto de turbulência, desempenhava um papel redobrado na educação dos indivíduos, estando entre suas funções a formação escolar e o disciplinamento moral. Era preciso reinventar os sujeitos escolares para que eles acompanhassem a dinâmica das cidades. O reaparelhamento da educação possibilitaria, assim, o caminho para a consolidação desse projeto de cidade moderna, pois na organização escolar estariam as marcas da própria reorganização urbana, pautada na desmistificação das tradições e nas novas formas de se vivenciar as relações sociais.

A educação física agiria assim, segundo o autor, como mais um dispositivo de controle dessa sociedade moderna, corrigindo os vícios e arquitetando os corpos para funcionarem perfeitamente. Vago (2010b) ainda discute o quanto o corpo vem sendo alvo da elaboração de saberes que envolvem artistas, matemáticos/as, médicos/as e também professores/as. Ao tratar sobre as reformas do corpo na escola, a partir do desenho célebre de Leonardo Da Vinci sobre o *Homem Vitruviano*¹⁶⁸, ele enfatiza que a escola é um lugar de intervenção deliberada e intencional, que principalmente durante a invenção da “modernidade”, passa a ser espaço de atuação do processo civilizador, que toma o corpo como o centro da normatização. Era preciso dotar o corpo de bons modos, de condutas adequadas que dessem forma/ordem ao novo corpo social.

Conforme o autor, as reformas educacionais¹⁶⁹ repercutiram para a “reforma do corpo” na escola. Inúmeros são os discursos que disputaram a elaboração dessa escola inventada pela/modernidade, produto de “[...] novas formas de sociabilidade, de novos modos de organização da vida e do trabalho a partir do crescimento das cidades, das transformações sociais, econômicas e culturais” (VAGO, 2010a, p.95). Para regulamentar tais inovações e criar um verdadeiro programa de educação, as reformas orientaram desde os preceitos higiênicos à arquitetura das escolas, do planejamento dos espaços à organização de seus tempos escolares. Algumas delas, surgidas ainda no império¹⁷⁰, continuaram em vigor na

¹⁶⁸ Pintado em 1492, traz a discussão da perfeição através das proporções.

¹⁶⁹ Inúmeras reformas educacionais aconteceram no Brasil, algumas de âmbito nacional e outras consideradas mais locais. Dentre elas a Reforma Caetano de Campos (1890 no estado de São Paulo); a Reforma no ano de 1906 em Minas Gerais, a Lei Estadual 323 (26 de março de 1903 no Maranhão); o regulamento de 1910 em Mato Grosso; a Reforma da Instrução Primária (Governo Camillo de Hollanda, Paraíba, 1917), entre outras.

¹⁷⁰ Como a Reforma do Ensino Primário de 1882, que trazia um tópico intitulado “Educação Physica” e alertava sobre a preocupação de não “descurar os interesses do corpo”.

república, como foi o caso da Reforma Leôncio de Carvalho¹⁷¹. Tais prescrições legais elaboradas por essa lei ainda estiveram presentes no decorrer da Primeira República no Brasil, postulando a moralidade e a higiene na cultura escolar.

Em 1920, segundo Veiga (2007), 75% dos brasileiros eram analfabetos¹⁷². A Paraíba não aparece citada pela autora nessas taxas, mas o Jornal *O Educador* (ANNO I, de 1 de novembro de 1921) aponta que a Paraíba, neste ano, segundo o recenseamento, sofria o “[...] grave problema do analfabetismo [...] Basta considerar-se que para uma população de quase 900.000 habitantes há mantidas pelo Estado 229 escolas primarias e pelos municípios e particulares cerca de 150. Uma escola portanto para 2.374 habitantes!”. Devido a essa alta taxa a elite intelectual da época passou a reivindicar novas reformas pedagógicas, que aconteceram em nível estadual e nacional¹⁷³.

Essas pressões nacionais em torno de uma educação para o povo levaram os brasileiros a se unirem em um objetivo em comum, que além de substanciar a modernização do país seria também o de elevar os índices educacionais, pondo em cheque o analfabetismo que prendia a nação ao atraso. Quanto à Paraíba, no âmbito educacional da década de 1930, parecia viver um novo fôlego. Pinheiro (2002) ressalta que nos anos 1930 a 1949 os paraibanos vivenciaram um momento de euforia pelos grupos escolares¹⁷⁴, acompanhando dessa forma a onda nacional de aumento do número desse tipo de organização escolar e consequentemente do número de vagas nas escolas como um todo.

¹⁷¹ Decreto N.º 7.247 – de 19 de abril de 1879. A Reforma Leôncio de Carvalho também propiciou a regulamentação das Escolas Normais particulares, equiparando-as às oficiais e permitiu a subvenção por parte do governo ao ensino particular. Para Saviani (2010), tal abertura da educação à iniciativa privada, promulgada em lei, permitiu a supremacia da escola particular com relação ao nível secundário. Em Campina Grande, algumas instituições privadas recebiam a colaboração do estado, enquanto as denominadas “escolas gratuitas” eram resultado de ações isoladas das sociedades de caridade que visavam suprir as necessidades educacionais dos “filhos de pobres cidadãos” da cidade. Uma delas foi a Escola Gratuita José Peixoto, em 1932.

¹⁷² Segundo recenseamento realizado por José Murilo de Carvalho sobre o ano de 1920 (e citado por Veiga, 2007, p.254), entre a taxa de analfabetismo no Brasil tínhamos “Alagoas, 14,8%; Bahia, 18,45%; Distrito Federal, 61,3%, Minas Gerais, 20,7%; Pernambuco, 17,8%; Piauí, 12,0%; Rio de Janeiro, 24,7%; Rio Grande do Sul, 38,8%; São Paulo, 29,8% e Santa Catarina, 29,5%”.

¹⁷³ Algumas das reformas educacionais que aconteceram na República foram: Reforma Benjamin Constant (1890-1891), Reforma Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luiz Alves (1925). Durante a Era Vargas (1930-1945), duas reformas de amplo espectro aconteceram: a Reforma Francisco Campos (1931-1932) e, mais tarde, as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Gustavo Capanema (1942-1946). Com o fim da Era Vargas se produz a Constituição de 1946 e, mais tarde, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/61).

¹⁷⁴ Pinheiro (2002, p.123) identifica dois momentos no processo de expansão dos grupos escolares: “o primeiro, “período de passagem”, se dá entre os anos de 1916 a 1929; este se caracterizou por dois modelos de organização escolar: 1. As escolas rudimentares e elementares (também conhecidas como cadeira, ou escolas isoladas); e 2.as escolas reunidas e os grupos escolares. O segundo momento tem início em 1930, demarcando a consolidação dos grupos escolares como modelo de organização escolar”. A escola particular parece também ter vivido o pano de fundo desses momentos em que se pensava a instrução pública no Brasil.

Entretanto, Mello (1996, p.93) denuncia que durante os anos de 1930 e 1932, período do governo do interventor Antenor Navarro (1930-1932)¹⁷⁵, apesar de todas as iniciativas como a construção de 220 escolas em todas as zonas do estado, verificava-se “[...]” quão precário era o estado do ensino público em determinados lugares. Alguns havia que desconheciam a existência de escola local, apesar de a possuírem e com professores nomeados que recebiam, religiosamente, à vista de atestados fornecidos por inspetores administrativos”. Pinheiro (2002) também assinala que enquanto construíram-se grupos escolares bem planejados e aparelhados para atender certa camada social, outros com edificações mais simples, e com desprovidos recursos pedagógicos (laboratórios, bibliotecas, museus de ciência, sala de educação artística, quadras de esporte etc.) eram destinados a uma classe menos abastada. Constituíam esses atos resquícios de uma velha ordem? Ou tal modernidade não atingiu todos os lugares que esperava?

Mello (1996) afirma ainda que o governo de Antenor Navarro foi marcado por significativos benefícios à instrução pública: como a reforma da Escola Normal, organização do serviço médico-escolar; criação de gabinetes dentários, amparo à instrução particular, entre tantos outros. O ensino público teve com ele a fase de seu maior desenvolvimento¹⁷⁶. As transformações ocorridas em torno da educação aconteciam gradativamente e atingiam as cidades de maneira diversificada, mas parece que umas mais e outras menos, como foi o caso de Campina Grande.

O descaso era grande. O mal resulta continuamento, agravado em virtude de as escolas publicas primarias não comportarem a população escolar existente, e os collegios particulares, regidos por methodos de ensino obsoletos, padecerem de penosa desfrequencia – o que mais aumentava os contingentes de escolares privados de aula. Cumpre dizer que entre os collegios particulares desta epoca mencionavam-se raras, porem – honrosas exepções á regra, *verbi gratia* – o Collegio S. José – sob a direção de Clementino Procópio, decano de nossos professores, a quem a população muito deve. E’ quando ao Alfredo Dantas impõem-se o árduo encargo de dar á cidade o Instituto Pedagógico (Dr. Paulo Galvão. Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 29 de outubro de 1932).

¹⁷⁵“Antenor de França Navarro nasceu na cidade da Parahyba do Norte, em agosto de 1899. [...] Diplomou-se como Engenheiro– Geógrafo, em 1921. Em 1928, no governo de João Pessoa, voltou a Paraíba e assumiu a Repartição de Água e Esgoto da Capital. [...]”, apoiando o governo de Getúlio Vargas. (NETO, Martinho Guedes dos Santos. **SAECULUM Revista de História**, n.17, p.45. João Pessoa, jul./dez.2007).

¹⁷⁶ Veio com a gestão de Antenor Navarro, o Decreto N.º 33, de 11 de dezembro de 1930, que chama para o estado a responsabilidade do ensino primário e a criação da Diretoria de Ensino Primário, em substituição a antiga Diretoria Geral de Instrução Pública.

Paulo Galvão viria a ser, em 1934, professor do Instituto Pedagógico, ministrando as matérias de Física e Química. Ele descrevia um contexto educacional para a cidade que permaneceria no governo de Argemiro de Figueiredo. É o que também expõe Orlando Santos quando escrevia ao *Evolução Jornal* (1.º de maio de 1935), denotando “[...] a desvantajosa situação em que o Estado tem colocado a nossa progressiva cidade em matéria de instrução pública”. Ele ainda denuncia a existência de um maior investimento na educação da capital em detrimento de outros municípios, deixando-nos entrever as vivências de rusgas entre a capital e a cidade¹⁷⁷. O artigo menciona:

Conta a Capital, afóra as escolas elementares, mais numerosas, mais bem providas de material e portanto mais eficientes do que as nossas, seis grupos escolares publicos. São êles: Pedro II, Izabel Maria das Neves, Tomaz Mindelo, Antonio Pessoa, Duarte da Silveira. Há, ainda, o “Santo Antonio”, particular, subvencionado pelo Estado. Isto para uma população de uns 60.000 habitantes. Com uma população de mais 35.000 habitantes, temos um único grupo escolar e pequeno! Não pode haver injustiça mais flagrante (EVOLUÇÃO JORNAL, 1.º de maio de 1935).

Posto como secretário do jornal *Evolução*, Orlando Santos aponta ainda que enquanto “[...] canalizamos anualmente, com uma pontualidade cronométrica, meia dúzia de milhares de contos para os cofres estaduais...” (EVOLUÇÃO JORNAL, 1.º de maio de 1935), Campina Grande sofre os descasos que se revelam ainda em todos os pontos de vista. Em consonância com as ideias de Cristino Pimentel, o secretario cita os esforços do intelectual quanto às cobranças das necessidades da cidade e reconhece que ela precisa, no mínimo de mais três prédios escolares. Para ele o único grupo existente na cidade (no período de sua fala), o Solón de Lucena, era pequeno para as demandas da cidade, reivindicando do governador do Estado, “[...] que é campinense e conhece de perto as necessidades de sua terra, está no dever inadiável de voltar suas vistas para o problema escolar de Campina Grande, e resolvê-lo com a maior urgência...” (Idem).

Nessa mesma direção, o *Evolução Jornal* ainda anuncia em 1936 a construção de um novo grupo escolar na cidade, mas atenta que

¹⁷⁷ Sobre o debate entre o urbano e o rural está também o conflito do litoral com o interior. A ideia da ênfase em uma educação mais satisfatória que adentra a capital é justificada pela Revista *Evolução* segundo o fato de que “A orla litorânea é que foi aproveitada por uma colonização um tanto sistematizada. No interior, tudo foi feito ao léu da sorte pelos remanescentes das bandeiras formadas de aventureiros audazes e completamente insulados da civilização” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.19).

Já estão bem adiantados os trabalhos da construção do Grupo Escolar S. José, no bairro do mesmo nome, mandado construir pelo governador Argemiro Figueiredo. Este prédio, que virá muito em breve enriquecer o patrimônio escolar de nossa terra, descongestionará grandemente as escolas públicas locais, mas de maneiras alguma solucionará o nosso problema de ensino, o qual está hoje em sua fase de mais acentuada premência. Por isso, confiamos que o Sr. Governador não limitará aí a sua ação em prol do nosso aparelhamento escolar e fazemos votos para que nos sejam dados, dentro do menor espaço de tempo possível, mais dois grupos escolares, os quais ficariam convenientemente localizados um entre os bairros da Estação, Vicentinos e do Prado e o outro no bairro Santo Antonio. Encerrando nossas apreciações, não podemos deixar de registrar, com verdadeira satisfação, o gesto do Sr. Governador, mas, lembramos, sem o querer diminuir, que esse grupo já nos havia sido prometido pelo saudoso interventor Antenor Navarro, que tanto se esforçou pela instrução em nossa gleba, e, assim, podemos afirmar, sem que nos acoimem de insatisfeitos, que o Estado está, apenas, pagando uma de suas numerosas dívidas para com Campina (EVOLUÇÃO JORNAL, 24 de abril de 1936).

O grupo escolar, que a priori se chamaria “São José”, passou-se a chamar Clementino Procópio, uma vez que o nome que lhe intitulava fazia referência ao diretor e fundador da escola particular São José (1872), nessa data já extinta. O referido grupo foi entregue à população campinense apenas em 1937. Se levarmos em consideração que na cidade, na década de 1930, existiam apenas seis grupos escolares: Grupo Escolar Sólon de Lucena (1924), Grupo Escolar Afonso Campos – Pocinhos (1934), Grupo Escolar Clementino Procópio (1937), Grupo Escolar Monsenhor Sales – Galante (1937), Grupo Escolar José Tavares - Queimadas (1937) e o Grupo Escolar Afonso Pena - Campina Grande (1937/1938), veremos que o que Orlando Soares aponta parece ser pertinente. Foi apenas na década seguinte que foram construídos mais grupos, o Grupo Escolar Antônio Vicente (1948), de iniciativa maçom, e o Grupo Escolar Teodósio de Oliveira Lêdo (1948/1949). Do primeiro grupo escolar instalado na cidade para a construção do segundo constatamos um espaço de ausência de novas instituições escolares públicas de 13 anos. Acreditamos que nesse período as escolas particulares atuaram mais vigorosamente na educação campinense.

Ainda no mesmo jornal, em 29 de novembro de 1935, J. Fernandes Dantas atesta também a sua insatisfação quando menciona o material escolar do Grupo Escolar Afonso Campos, localizado em Pocinhos¹⁷⁸. Para ele, os ares modernos que descrevem a criação desses prédios escolares nada mais são que impressões, “[...] retalhos que ficam daquilo que observamos”. Sua constatação veio a partir de suas observações, quando relata que “[...] tudo no prédio é bom. Salas amplas, cheias de luz e bem arejadas, certa higiene (sic) e bastante

¹⁷⁸ Pinheiro (2002, p.281) anuncia a criação do Grupo Escolar Afonso Campos em 1934. Neste período, Pocinhos era ainda considerado Distrito de Campina Grande.

espaço para o recreio das crianças”, no entanto ao adentrar os espaços internos da escola descobre que:

É mesmo excesso de verbalismo chamar-se de material escolar, aquele montão de velharias, que, penosamente, por ali se arrasta. Duas mesas altas e impróprias, banquinhos incômodos, desconjuntados e velhos do grande serviço, que já prestaram, banquinho de treis pés, atulhavam-se em uma saleta, que certamente deve ser a Diretoria. Ficamos estarecidos, olhando tudo com tristeza e magua, e procurando em volta novos motivos, tornamos a considerar essas interrogações pungentes que se alinham pelas estradas de nossos destinos. Foi o que vimos em contraste flagrante com a feição moderna e elegante do edifício externa e internamente. Tal realidade, leva-nos a pensar no desamparo em que vivem nossas escolas e até onde chega a devastação dessa desídia criminosa. Si um Grupo Escolar funciona desse modo... Como funcionarão as demais escolas?... (EVOLUÇÃO JORNAL, 29 de novembro de 1935).

Essa indignação do colunista do jornal *O Rebate*, J. Fernandes Dantas, levanta uma premissa a ser questionada: quanto era destinado à educação em cada cidade? Havia alguma lei que obrigava uma distribuição equiparada dos subsídios do estado para esta área? Pinheiro (2002, p.200) comenta que durante a era Vargas “[...] o decreto destinado a regular os poderes e atribuições dos Interventores determina que os estados empreguem 10%, no mínimo, das respectivas rendas na instrução primária”. Nesta conjuntura, caberia à União organizar e fiscalizar a educação nacional, mas era função dos municípios aplicar 15% de suas receitas com as questões de saúde, segurança e instrução pública.

Essa ausência de grupos escolares condizentes, em sentido amplo, às novas normas pedagógicas parece permitir em Campina Grande uma maior atuação de escolas particulares. No entanto, independente dos números e de onde estavam localizados, inevitável era pensar os grupos escolares como instituições tipicamente urbanas, que tiveram uma significativa importância na construção da escola primária brasileira. Espaços criados à luz do ideário positivista e das reformas educacionais propostas para a época, sua expansão ocorreu em todo país, acompanhando o surto de desenvolvimento do período.

NOVOS RUMOS À EDUCAÇÃO NA PARAHYBA

A Parahyba, perfeitamente integrada com o Estado Novo implantado no Brasil, pela constituição de 10 de Novembro, conduzida com segurança pelas mãos do Sr. Argemiro de Figueiredo, ingressou numa phase dinamica de construcções e realizações, não somente sob o aspecto material, mas sobretudo sob o aspecto moral, que é sem duvida um dos objetivos immediatos do novo espírito constitucional que envolve toda nacionalidade brasileira. Uma das mais fortes exigências do momento actual, em todo o mundo civilizado, é, indiscutivelmente, a criação de uma mentalidade nova, por meio de uma intensa campanha educacional, imprimindo-se ao regime escolar rumos definidos capazes de preparar gerações de suas pátrias,

gerações que possam garantir às suas nacionalidades destinos gloriosos dignos de suas tradições e da civilização contemporânea. O decreto assignado hontem pelo Sr. Interventor Federal, neste Estado, que dispõe sobre a organização escolar parahybana, imprimindo uma orientação nova á educação em nossa terra, não produzirá os seus effeitos nos primeiros tempos de sua execcução, pois, somente após algum tempo, quando começarem a surgir as primeiras turmas de jovens, educados sob esse regime é que poderemos então sentir o alto espírito que animou o Chefe do Governo, ao assignar um decreto de tanta relevância para o progresso da terra comum (A *UNIÃO*, 12 de fev. de 1938, p. 1 *apud* PINHEIRO *et.al.*, 2013).

A citação menciona o período em que Argemiro de Figueiredo (1937-1940) foi interventor federal na Paraíba durante parte do Estado Novo¹⁷⁹. Considerado estimulador desse processo de modernização, o governador construiu vários prédios escolares no estado paraibano e beneficiou outros com reformas que visavam o melhoramento e a adaptação dos prédios ao que se exigia no período. Pinheiro (*et.al.*, 2013, p.176) aponta que em 1934, “[...] havia no estado da Paraíba 34 grupos escolares e, em 1939, esse número já havia se elevado para 42, tendo o governo de Argemiro de Figueiredo construído 17 grupos escolares”. Em Campina Grande, no período que corresponde ao governo do interventor, foram construídos o Grupo Escolar Clementino Procópio (1937), Grupo Escolar Monsenhor Salles (1937) e o Grupo Escolar Afonso Pena (1938) (Os anos mencionados são de conclusão da construção desses grupos). Desse modo, a Paraíba já estava sendo guiada pela “nova mentalidade” que se difundia para o futuro educacional do Brasil.

É neste contexto que, segundo Pinheiro (*et.al.*, 2013), o século XX assistiu a expansão do ensino formal tanto na cidade - por meio dos grupos escolares, quanto no campo - por meio das escolas rurais. Viviam-se novos tempos que tomavam a educação escolarizada como parte do processo de organização do Estado, principalmente devido à consolidação dos grupos escolares, que possibilitou a expansão da escolarização pública primária nos moldes de uma escola graduada¹⁸⁰. Para Veiga (2007), esse reordenamento da educação justificaria as intensas reformas que marcariam a década de 1930¹⁸¹.

¹⁷⁹ Dois interventores federais governaram a Paraíba durante o Estado Novo: Argemiro de Figueiredo (1937-1940) e Ruy Carneiro (1940-1945). O primeiro responsável pela expansão dos Grupos Escolares em Campina Grande e João Pessoa; e o segundo por uma “administração marcada pela contenção dos gastos, assistencialismo e expansão das escolas rurais” (PINHEIRO *et. al.*, 2013, p.174).

¹⁸⁰ Para Souza (2004, p. 114), a escola graduada implicava “[...] na constituição das classes. Pressupunha a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo, a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. [...]”

¹⁸¹ Também para Bomeny (1999, p.139) os anos de 1920 foram inspiradores para as reformas, mas foi no pós-30 que elas se consolidariam, principalmente durante o Estado Novo, que pretendia “[...] Formar um ‘homem novo’

Essas reformas compõem um segundo movimento na estrutura educacional. Antes da criação do ministério foram reformas marcadamente estaduais, com destaque para a introdução do ensino laico, característica unificadora da escola republicana, pela separação da Igreja e o Estado; as reformas que criaram os grupos escolares no início da República e as realizadas nas décadas de 1920 e 1930, introduziram os debates e métodos da Escola Nova, a organização dos institutos de educação e fundação das primeiras universidades. De 1930 a 1970 as reformas tiveram cunho nacional, pelo estabelecimento das diretrizes a ser seguidas por todos os estados (VEIGA, 2007, p.238-239).

Ainda no tocante a esse aspecto reformista, duas reformas educacionais ganharam destaque durante a Era Vargas: a Reforma Francisco Campos¹⁸² e as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Gustavo Capanema¹⁸³. O primeiro atuou no Ministério da Educação e Saúde nos primeiros anos do Governo Vargas enquanto o segundo permaneceria por mais tempo, até o fim do Estado Novo. Essas duas iniciativas encerrariam o ciclo de reformas que vieram a ser conhecidas pelo nome dos ministros sob cuja administração ocorreram. Voltaremos a nos deter a elas no terceiro capítulo desta tese. Em meio a esse contexto, intensificou-se, inclusive a partir do conteúdo das reformas, o investimento na escola enquanto uma instituição de formação de um “*habitus* nacional”, de uma consciência patriótica, mas também de educação para uma nova sensibilidade patriótica, que desse ensejo à formação de uma nacionalidade via escola.

Em torno de homenagear o ministro Gustavo Capanema¹⁸⁴ no dia de seu aniversário, o Instituto Pedagógico recebeu um documento enviado pela Diretoria do Formigueiro, representada na pessoa de Antonio da Silveira Salles, que convidava a escola, seus/suas alunos/as e professores/as a enviar telegramas de apoio e gratidão ao trabalho que o Ministro vinha desempenhando.

para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro [...]”.

¹⁸² Reforma baseada em medidas relativas ao ensino superior e secundário. No terceiro capítulo desta tese nos deteremos mais sobre ela.

¹⁸³ Reforma concebida entre os anos de 1942 e 1946. Traz 11 decretos-leis que estabelecem orientações para o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e o ensino agrícola.

¹⁸⁴ Em 1934, durante a presença de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, foi enviado ao Instituto Pedagógico um documento deste ministério contendo os dados estatísticos sobre “[...] o ensino na Paraíba (Ensino Comum, Ensino Supletivo, Ensino Emendativo – Excluído o Ensino Primário Geral). Nesse documento constam 34 Unidades Escolares (10 para o sexo masculino, 11 para o feminino e 13 para ambos os sexos), sendo 2 administradas pelo governo federal, 2 pelo governo estadual, 2 pelo governo municipal e 28 estabelecimentos privados. Destas, 4 escolas são para o Ensino Supletivo, 5 para o ensino geral e 29 para o especializado. Na Paraíba, havia 254 professores (143 do sexo masculino e 111 do feminino) para atenderem a essas modalidades de ensino, nas quais estavam matriculados 2.759 alunos (1.714 homens e 1.872 mulheres” Fonte: Convênio Nacional de Estatísticas Educacionais. MESP. Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação. Rio de Janeiro, 1936. *Apud* OLIVEIRA, 2009, p.7).

[...] seja aquela data festejada pela juventude estudantil de todo o Brasil, afim de que, por um grande movimento de simpatia, manifeste a mocidade o seu sentimento de gratidão, respeito e hierarquia para com aquele a quem cabe toda responsabilidade do Brasil de amanhã, pela orientação que der à juventude de hoje. [...] Si cada estudante compreender a significação desta homenagem, S.Excia. receberá uma infinidade de telegramas e cartas, que muito o confortarão pela oportunidade que ele será dada em começar a colher, êle mesmo, o fruto de seu esforço, trabalho e sacrifício. [...] Formigas! Cumpramos o nosso dever! Tudo pelo Brasil! (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, s/d).

“A Formiga” é colocada pelo *Correio Paulistano*¹⁸⁵ (de 3 de maio de 1942) como uma instituição, no entanto o jornal apresenta apenas a constituição de sua primeira diretoria, sob a responsabilidade do diretor anteriormente citado. Em nossas pesquisas não encontramos mais informações sobre o “Formigueiro”, mas o documento relata a existência de movimentos que adentram o Brasil, denominados de “formigueiros do interior”. O amor à pátria deve ser expresso em seus representantes, daí a solicitação para que os estabelecimentos de ensino estimulassem seus/suas alunos/as a cultivar os heróis da nação¹⁸⁶.

Gustavo Capanema estava a favor dos escolanovistas no conflituoso debate travado com o grupo católico. Mas faltava um plano nacional para a educação¹⁸⁷, e era por ele que os pioneiros da Escola Nova cobravam. Na busca por uma reconstrução educacional, tal movimento escolanovista conseguiu a inclusão de um artigo específico (Art.150) na Constituição Brasileira de 1934, que declarava ser competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). A ideia de constituição de um plano nacional de educação viria a estabelecer a base de outros movimentos.

A historiografia tem considerado o Manifesto dos Pioneiros no Brasil, como uma espécie de divisor de águas, que causou um embate entre a tida “escola tradicional” e a nomeada “escola nova”. Para Faria Filho (2010, p.21) os reformadores da educação, “[...] fazem coincidir continuamente a reforma com o novo, o novo com o moderno, o moderno com o progresso e o progresso com as melhorias que advirão com as reformas”. Mais que

¹⁸⁵ Jornal digitalizado disponível na Fundação da Biblioteca Nacional no seguinte endereço http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_09&pagfis=11102&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em 21-03-2014.

¹⁸⁶ A *Revista Evolução*, em seus diversos fascículos, traz inúmeras matérias que denunciam o heroísmo de João Pessoa, convocando seus alunos a admirá-lo e segui-lo.

¹⁸⁷ Segundo Bomeny (1999, p.138) foi em 1937 que o texto final do Plano Nacional de Educação chegou ao Ministro Capanema. “Era um documento extenso, com 504 artigos ao longo de quase 100 páginas de texto e, buscava consagrar uma série de princípios e opções educacionais, de forma alguma consensuais [...]”.

novos métodos de ensino, os pioneiros procuravam instituir uma nova mentalidade, com noções que escapavam os muros da escola. Ele inspirou mudanças significativas no terreno das ideias educacionais, propiciando novas formas de se compreender a escolarização.

Seus princípios não são tão próprios do período republicano, remontam ainda os anos finais do Império até o final da segunda década do século XX, constituindo o que Nagle (2009) nomeou como “primeira fase do escolanovismo no Brasil”¹⁸⁸. A segunda fase compreenderia os anos posteriores à década de 1920. O autor alerta que na primeira fase só se encontram presentes alguns antecedentes modestos de ideias e princípios, o que ele chama de “simples preparação do terreno” (NAGLE, 2009, p.262). Já a segunda fase marca a difusão e a realização do movimento, que no caso do Brasil trouxe a peculiaridade de ser um movimento reformista da instrução pública, constituindo assim, uma escola nova¹⁸⁹.

Anísio Teixeira, em conferência proferida na Escola de Belas Artes, menciona que a designação de “nova” no nome viria, de início, para causar certo impacto e rompimento com as práticas que antecederiam esse novo modelo. Para ele:

A designação “escola nova”, necessária talvez, em início de campanha, para marcar violentamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Porque não “escola progressiva”, como já vem sendo chamada nos Estados Unidos? E progressiva, por que? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente... e porque, ela mesma, como essa civilização está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de “escola nova” não é mais do que a escola transformada como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhe podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam (REVISTA DO ENSINO, Anno I, Nº3, 1932, p.5).

A transformação a que Anísio Teixeira faz referência gestou um “movimento de reconstrução escolar”, que se alinhava ao desejo de uma modernidade pedagógica, que foi definida, *a priori*, como uma forma do fazer educacional que se reflete na junção de cinco elementos, quais sejam: 1. prédio (organização do espaço escolar), 2. leis (organização do

¹⁸⁸ Segundo Nagle (2009, p.262), em nível universal, o escolanovismo vivenciou quatro etapas: “1.ª fase: De 1889 a 1900 – quando foram criadas as primeiras escolas novas; 2.ª fase: De 1900 a 1907 – quando se formula um novo ideário educacional, tomando como base as ideias de Dewey; 3.ª fase: De 1907-1918: quando ocorre a criação dos primeiros métodos ativos; e por último a 4.ª fase: De 1918 em diante: quando há a difusão e consolidação das ideias, princípios e métodos do escolanovismo”. As primeiras iniciativas deste movimento, em nível universal, foram de caráter privado.

¹⁸⁹ Para Veiga (2007, p.272) “[...] a denominação “escola nova” referia-se a uma nova mentalidade de renovação social, uma nova filosofia que previa a construção de uma sociedade harmoniosa e cooperativa pela mudança do ser humano. Dessa maneira, a “escola ativa” era apenas a mediadora desse programa”. Nesse sentido, “não bastava os professores desenvolverem as novas técnicas (escola ativa) sem estar imbuídos da nova filosofia (Escola Nova)” (Idem).

ensino), 3. cientificidade (formação docente), 4.integralidade (visão do educando) e 5.intuitividade (metodologia de ensino) (SILVA, 2010). Essa nova orientação, inclusive de ordem metodológica, postulada no desenvolvimento de atividades relacionadas à educação física, aos jogos e trabalhos manuais, ao desenho, teatro e música, alteram o conteúdo da escolarização, atribuindo novas funções e sentidos. São questões como essas que significativamente irão compor as críticas ao “caráter livresco da escola tradicional” e ampliaram a diversificação de experiências educativas¹⁹⁰ que deveriam formar os sujeitos da escola.

Assim se fundavam os novos ícones que deveriam compor a educação no Brasil e que dão textura à imagem de uma bandeira educacional que traz como brasão a modernidade pedagógica. Reforma urbana, reforma social, reforma da escola, reforma do mestre, reforma do corpo... Quantas reformas ainda seriam necessárias para se viver uma educação moderna para um país que se queria moderno? Ao discutir os encantos e também desencantos da modernidade pedagógica no Rio de Janeiro, Nunes (2010) enfatiza a vivência de valores modernos e patrióticos no ar que respira a escola. Tal como havia acontecido na “rua”, a escola tentava figurar sua modernidade, mas se deparava com as birras e os caprichos daqueles que não “compravam” esses novos projetos para o seu dia a dia.

A escola risonha e franca tinha também versões menos luminosas, nas quais ainda se praticavam os castigos físicos e morais; nas quais se exacerbava a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos; nas quais os professores driblavam as autoridades pedagógicas e suas medidas de controle e avaliação dos resultados pedagógicos e os métodos oficiais de alfabetização (NUNES, 2010, p. 371).

Eram os desencantos de quem só prometia fascínio e encantamento: a modernidade e a república. Compromissos como a reforma do ensino, nova organização pedagógica, ensino leigo e gratuito, método ativo, igualdade política, entre tantas outras, acabaram se revelando em eugenia, exclusão de “[...] descendentes de africanos, num primeiro momento, e as classes trabalhadoras, maciçamente integrada por imigrantes, num segundo momento” (NUNES, 2010, p.373) e de todos os outros que constituíram algum incômodo aos centros urbanos,

¹⁹⁰ Nagle (2009), ao discutir a penetração do escolanovismo no Brasil, faz um rigoroso mapeamento dessas novas vivências educativas, cartografando detalhadamente desde a didática às novas disciplinas curriculares, do novo modelo de ensino às novas experiências de aprendizagem, do papel do educador às atividades que ele desenvolvia de maneira extracurricular, como excursões e idas ao cinema e ao teatro.

como os mendigos e as prostitutas. Nem tudo eram flores na “venturosa” Campina, nem tudo eram lírios no Brasil.

“O criador, o trabalhador, o jornaleiro, sem falar no lavrador, no fazendeiro, no empregado domestico etc, todos esses têm músculos, porem, não têm cérebro” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.19). Era principalmente para estes sujeitos que a escola estava destinada. Na verdade, desejava-se uma educação para todos, expandia-se o número de escolas públicas, acreditava-se na modernidade dos métodos pedagógicos, mas muitos alunos/as e trabalhadores/as ainda continuavam “massa amorfa”, sem educação, sem “cérebro”. A quem todos esses progressos se destinavam afinal?

A desilusão de um projeto inconcluso tomava o país e assolava as elites letradas, que antes preocupadas com a elaboração de um projeto de nação e de identidade, agora se revelavam designadas a resolver e apontar soluções a esses novos infortúnios. Além de um “*habitus* nacional”, agora era preciso implantar um novo “*habitus* pedagógico” (NUNES, 2010) que corrigisse os vícios provenientes da vida urbana, como um antídoto que circulasse para além das veias espaciais da escola, mas também em teatros, cinemas, pátios, ruas, bibliotecas e demais lugares de convivência. Se o país estava marcado por um corpo doente, repleto de vícios sociais e iniquidades à escola estava destinada o papel de sanar esses malefícios, se projetando como uma extensão do lar. Almejava-se da escola um “estado de espírito moderno”. Não era mais a reforma da sociedade que gestaria a reforma da escola, mas sim a escola que germinaria as mudanças na sociedade. Como estar preparada para tal incumbência?

Ao citar o projeto de uma escola ideal, pensada pelo Major Vidal, Nunes (2010) aponta a metáfora do corpo, que compara a escola a um organismo que deve ser saudável, respirando bem pelos dispositivos de circulação de ar que devem existir na escola; enxergando bem através de uma boa iluminação; se locomovendo bem pelas atividades de exercício bem desempenhadas; tendo um espaço bem higiênico pelo bom uso e limpeza; que trabalhe com as noções de ordem e asseio, através das normatizações e do controle disciplinar. Era essencial construir escolas que simbolizassem “um organismo arquitetônico determinado pela natureza da escola”, com uma localização adequada. A escola ideal, conclui Nunes (1996, p.166), nada mais é do que a referência que se contrapõe aos problemas da escola real, ou seja, “[...] Mais do que um modelo propriamente dito, é um módulo que se modifica pelo acréscimo de outros, mas que não muda sua substância: exercer uma ação

pedagógica (higiênica) sobre alunos/as e professores/as, que daí se irradiasse para o ambiente familiar”. Era a própria noção da sociogênese invadindo a escola.

No estado paraibano, as prescrições apontadas para o bom funcionamento do “corpo da escola” eram:

Os prédios [...] deverão ser construídos: a) em terreno sêcco e permeavel; b) numa area nunca inferior a 1.000 m²; c) fóra do alinhamento das ruas; d) longe do ruído das officinas e dos centros muito movimentados; e) inteiramente livres de quaisquer outros edificios e de modo que os raios solares tangenciando a parte superior dos vãos das janellas e portas cheguem ao extremo opposto do piso; f) com um apparelho sanitario e um lavatório pelo menos, para cada grupo de 30 alunos; g) expostos ao nascente; h) com elevação nunca inferior 0,60m e o piso perfeitamente impermeabilizado e livre de restas que concorra para o accumulo de sugidades; i) com os cantos das paredes e alizares tanto inferiores como superiores arredondados; j) com distribuição de luz unilateral ou bilateral, neste caso a luz deve ser indirecta; l) com tres salas para as escolas isoladas, seis para as escolas reunidas e nove para os grupos, cada uma com capacidade para trinta alumnos; m) com janellas a caixilhos dispostos de forma que abertas aquellas não determinem perda de espaço interior; n) com material de lei; o) com um compartimento para directoria e archivo; p) com area descoberta para recreio; q) pintados de cores neutras, de preferencia azul ou verde claro; r) com fossa aseptica, nas localidades onde não hover esgottos” (Jornal O EDUCADOR, 1 de novembro de 1921).

Não só estava em questão a reforma da cidade, com a abertura de avenidas, construções de grandes prédios, infraestrutura sanitária e presença de equipamentos modernos, como também a reordenação do corpo físico da escola, desde sua arquitetura à distribuição e devida adequação dos espaços, se ajustando ao processo de remodelação que sofria o ambiente urbano. A existência de laboratórios de física e diversificados recursos didáticos na escola, como também de um ambiente escolar que obedecesse aos princípios escolanovistas eram as marcas indeléveis da modernidade pedagógica da instituição. Para Nagle (2009, p.272), a construção dessa “escola nova” gerava “[...] transformações radicais no papel do educador, na natureza do programa escolar, na noção de aprendizagem, nos métodos¹⁹¹ e técnicas de ensinar-aprender, enfim, todo o aspecto interno das instituições escolares”. Diante dessa nova atmosfera escolar, o educador seria um agente fornecedor dos meios para que os/as alunos/as se desenvolvessem por si só.

¹⁹¹ Como o método intuitivo, procedimento pedagógico criado com o objetivo de solucionar o problema da ineficiência do ensino. Considerado renovador, pois se baseava na adoção de métodos concretos, racionais e ativos, o ensino intuitivo compreendia “[...] peças do mobiliário escolar, quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros negros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira [...], alimentação e vestuário” (SAVIANI, 2010, p. 138-139). Mais do que prescrições aos discentes, os manuais pedagógicos elaborados sob esta orientação visavam atender ao professor, prescrevendo um ensino que parte de uma percepção sensível dos alunos, através da ilustração de objetos e figuras.

Quanto a todos esses preceitos que fornecem a ideia de uma escola moderna e ideal, em visita ao Instituto Pedagógico, o médico Paulo Galvão expressou sua satisfação da seguinte forma:

Ao entrar-lhe a primeira sala senti o havia de ver. O asseio e a ordem em todas as cousas, denunciaram-me, de logo, a hygiene e a disciplina a que todo o estabelecimento estava sujeito. Foi para mim um verdadeiro contentamento, descobrir nas salas de aula a perfeita disposição do mobiliário, consentânea com as regras de Hygiene Escolar; o aproveitamento da luz natural numa illuminação perfeita a orientação dos salões satisfazendo as necessidades para uma bõa aeração. Isto, no tocante á parte material. Nesta, convem referir, existe como era de esperar, lacuna sensível: a inexistencia de um laboratório útil ao ensino da chimica, e de uma aparelhagem de physica necessária ás demonstrações do dominio desta disciplina. Quanto ao primeiro laboratório, tem o Diretor esperança de que em breve poderá montal-o (refere-se, aqui entusiasticamente ao actual Interventor do Estado, de quem elle muito espera, e de quem todos nós, campinenses, devemos muito mais esperar) (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 29 de outubro de 1932).

Aos moldes de uma modernidade pedagógica, funcionava o Instituto Pedagógico, como uma escola ideal para uma cidade moderna. E seria assim se recebesse mais auxílio financeiro do Interventor do Estado – na época Antenor Navarro – pelo menos era assim que pensava o médico Paulo Galvão. O interventor aparece na capa da *Revista Evolução* (Ano 1, Nº1, 1931, p.13), que dedica a ele inúmeras homenagens, atestando o seu apoio ao “presidente João Pessoa”. Devido às medidas que tomou em relação à Escola Normal, entre elas o reconhecimento dos diplomas dos/as professores/as, a Revista aponta que “Os institutos particulares de educação, dentre elles – nossa Escola Normal João Pessôa, estão sendo alvo de sua mercê para incremento e emulação dos que ousam incontinentemente servir à Pátria pela educação nacional” (Idem).

Antenor Navarro era ainda concebido como “o depositário das missões arriscadas” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº2, p.16) pela sua atuação ao lado de Getúlio Vargas na Revolução de 4 de outubro. Enquanto interventor “A instrução lhe tem merecido o carinho desejado, o amparo constante e a difusão precisa”, e depois de sua atuação, “O Estado, encampando o ensino municipal, eliminou o professor carunchoso e anacrônico, inato para exercer a mais nobre missão que é dado ao homem da terra” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.13). Nesta compreensão, o/a docente deveria ser formada para missão de civilizar. Tais homenagens se sucedem em demais fascículos, pela causa nacionalista que ele encampava, mas também pelos subsídios financeiros que ele cedia às instituições particulares. Uma vez que no governo de Argemiro Figueiredo o ensino particular seria oficialmente

amparado pelo estado através do Plano de Reforma da Instrução Pública na Paraíba, em 1935, desde que dedicasse gratuitamente 30% de suas vagas a seus/suas alunos/as (MELLO, 1996).

Diante desse contexto de reformas, constatamos que a da cidade coincide com a reforma da escola e do mestre, como questões amálgamas difíceis de serem visualizadas distintivamente, tendo em vista que quando se muda a função social da cidade, com ela se transforma também a escola. Desta maneira, constituiria a educação um problema, mas também a solução das questões nacionais. Sobre essa questão também se debruçaram Nunes (1996) e Veiga (1997), que discutem desde a aproximação entre a cidade e a escola (em espaços geográficos diferentes e temporalidades distintas) à educação como uma ferramenta de regeneração. A primeira trata sobre a cidade do Rio de Janeiro em meados de 1910 e 1935. Enquanto a segunda, aborda a cidade de Belo Horizonte nos anos de 1894 e 1897. O que há em comum entre elas? E mais o que seus estudos implicam para o nosso trabalho?

Bem, as discussões sobre a construção das cidades e a escola nos primeiros anos da república, em âmbito nacional, não parecem ser tão novas assim, afinal como aponta Nunes (1996), é impossível desconsiderar que a cultura da cidade se impregna na escola; e mais, que nacionalmente se vivia um período de reordenação das cidades, que em busca de se modernizarem, tomam a escola como instituição modeladora, responsável por erradicar o “atraso” que assolava o Brasil – o analfabetismo. Pensar a cidade a partir da escola foi uma tática utilizada por Nunes (1996) que cogitamos ser possível aplicar no nosso trabalho. No nosso caso, também se admite o movimento contrário, o de pensar a escola a partir da cidade, por acreditarmos que em Campina Grande a escola passa a ser protagonista quando atua em um papel estratégico para o projeto de cidade que se queria instaurar.

Mas, concordamos com a autora quando ela menciona que “Decifrar a escola na cidade é cifrá-la novamente a partir de fragmentos num jogo interminável entre o pertencimento e o distanciamento, a indeterminação e a precisão, a domesticação e a liberdade, o rigor e a imaginação” (NUNES, 1996, p.156). Considerando que tanto a escola quanto a cidade só adquirem sentido justamente por serem tecidas nesse movimento dinâmico; elas estão imbricadas, cada uma delas, em múltiplas percepções, que quando juntas guiam o pesquisador a uma postura interrogativa e “detetivesca” sobre seu cotidiano escolar. O que se sabe, para o momento, é que a escola também é um lugar de poder, uma necessidade histórica depositada em diversos tempos, mas também forjada e decifrada pelas diversas sensibilidades que ela pode suscitar.

Guardando as devidas proporções, também era a cidade carioca um “território de confrontos” (SOUSA, 2006). Modernização desordenada, epidemias, migrações, contendas e pobreza desenhavam uma nova paisagem para a “cidade maravilhosa”, produzindo uma marca cidadina que se estampa nas instituições escolares. A precariedade imposta pela vida urbana e a reinvenção dos espaços ressignificaram a escola, sendo tomada, segundo a autora, como a “ferida da cidade”¹⁹². Seria também por meio da instituição escolar que se vislumbrava a decadência da vida urbana, pois através dela se revelavam “[...] os problemas de habitação, de saúde e as relações hierarquizadas e punitivas” (NUNES, 1996, p. 157).

A autora acaba elegendo categorias para descrever, fio a fio em seu texto, o quanto as mazelas que assolavam a capital do Brasil se refletiam na escola. 1. A primeira categoria diz respeito à habitação, pois a intensa migração na cidade causava problemas de moradia, multiplicando o número de favelas. O alto aluguel atingiu as escolas, que em sua grande maioria, na primeira república, funcionavam em casas alugadas. A especulação imobiliária concentrou as escolas primárias públicas em áreas privilegiadas. 2. A segunda questão aponta para a saúde. As doenças que chegavam ao Rio eram frutos da intensa pobreza, devido à fome e à falta de saneamento básico. Essa situação também se refletia na escola, pois a falta de saneamento básico e a efervescência de doenças geravam impedimentos à permanência das crianças na escola. 3. As relações hierarquizadas perpassam as duas categorias anteriores, pois definem espaços escolares próprios para a elite dirigente, como também para a camada menos favorecida, existindo também espaços próprios para o papel que iriam desempenhar. O retrato da cidade era também o retrato da escola.

Depois de um intenso mapeamento da situação escolar e urbana do Rio, a autora cita uma questão interessante que parece se aplicar bem para pensar a educação como meio de regeneração em Campina Grande, a que “Uma escola não é apenas produto das suas técnicas. Produto este no qual todos os excessos poderiam ser solucionados pela conjunção de categorias médicas, arquitetônicas e numéricas” (NUNES, 1996, p.167). Ou seja, por mais que a escola representasse uma ferramenta de salvação para o país, ela não poderia resolver todos os problemas (inclusive históricos e de primeira ordem, como habitação, água, saneamento básico etc.) de uma cidade. Por isso, por mais que se diga que a década de 1930 apontou um entusiasmo e melhorias na educação, não é de se estranhar a existência de velhos hábitos e de antigas configurações permanecendo existentes nas escolas e na cidade. É bom

¹⁹² Por funcionar em lugares inapropriados, muitas vezes alugados, com crianças desnutridas e doentes.

lembrarmos também que constituiria a educação uma estratégia, que nos jornais e documentos oficiais seria intensamente requisitada como um problema que deveria sensibilizar a opinião pública.

Já Veiga (1997; 2002; 2010) corrobora com essa discussão e aponta que as reformas urbanas perpassam as reformas escolares, rediscutindo através delas a questão da cidadania e da função da educação. Vale ressaltar que tal relação entre cidadania e educação, “entre o sujeito educado e o sujeito de direito [...] assumiu um caráter de estreiteza que sabemos não ter se realizado ao longo do tempo” (VEIGA, 1997, p.106). Se de um lado, existem as concepções urbanistas que objetivavam moldar a cidade por meio da escola às novas demandas sociais; de outro, temos o pensamento educacional moldando os indivíduos da escola à cidade, em uma combinação bilateral cuja essência esteve na tentativa de construir o sujeito moderno regenerado.

Mas e o sujeito de direito? Para refletir essa questão complexa não podemos partir de respostas imediatas, até por que as fontes que nos auxiliam na construção deste texto só nos permitem entrever a relação de um poder que se dava mais verticalmente (cidade – escola – sujeitos) do que a versão contrária. Entendemos, no entanto, que a cidade é concebida como um espaço que liberta, mas que também pode manter cativos os seus sujeitos a partir de outras prisões, voltadas às regras e às convenções sociais.

Abrir uma escola é fechar um presídio

[...] Os resultados de uma escola, são por demais conhecidos como resultados satisfatórios em prol da coletividade. Com a educação modifica-se francamente o cenário bárbaro, violento que muitas vezes apodera-se do homem e este apresenta a sociedade deluquido. [...] Hoje este panorama modificou-se com o interesse do Chefe da Nação que vem espalhar sistematicamente em todo território escolar o magno interesse de ser estes técnico-profissionais, criando, adaptando o homem ao trabalho, a mulher ao serviço doméstico e outros a vida pública (Jornal O REBATE, 12 de novembro de 1932, p.1).

A matéria do jornal acima faz referência ao governo de Getúlio Vargas e a sua intenção de industrializar o país. Na Paraíba, mais especificamente, as ações do presidente despertaram “[...] uma fase de dinamismo, com a concretização de um vasto programa de construções, não só pelo aspecto material que empolga logo a primeira vista, mas sobretudo pelo lado moral, que é sem dúvida um dos objetivos imediatos da atual carta constitucional que criou no país um forte espírito nacionalista” (REVISTA DO ENSINO, Ano VI, Nº16, 1938, p.7).

O objetivo estava na busca pelo progresso por meio da industrialização e da formação de um sentimento de nacionalidade, sendo capaz de formar os sujeitos para compor o corpo de trabalhadores das indústrias e engrandecer o país. Entra em cena, neste âmbito, o foco e a valorização da educação profissionalizante no Brasil.

A escola activa não se limita a ensinar a pensar, dissertar, discutir [...]. A complexidade da vida econômica é tal que a educação presente não supporta mais o homem para viver radicado no seu intellectualismo dilectante [...]. Um grupo humano que existisse apenas para pensar, meditar, especular, não chegaria a pesar em valor qualitativo a metade de um homem moderno, feito para a vida activa, em que cada acto é um versículo do evangelho do trabalho (Jornal BRASIL NOVO, 29 de agosto de 1931).

A ideia que nos vem à mente ao pensar em escola ativa é a de movimento e ação. Talvez, o refletir gere em nós certo ócio, necessário à acomodação do pensamento, mas não significa dizer que nele está a ausência de trabalho. Em todo caso, a falta de adaptação das instituições educacionais às necessidades do trabalho representava a resistência ao ímpeto modernizador que invadia o Brasil, por isso ser imprescindível a adequação do ritmo das escolas à doutrinação do trabalho, da economia do tempo e da produtividade. Afinal, acreditava-se que “[...] o progresso humano é realizado por esse deus mundial que se denomina Trabalho” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 21 de abril de 1932). Não mais a alfabetização para as letras apenas, mas para o condicionamento do corpo e das mentes segundo o compasso das indústrias.

Nessa perspectiva, construir uma escola era abrir um espaço de formação, com finalidades que variam de acordo com o tipo de educação que ela se propõe a oferecer: se militar, se profissional, se confessional e assim por diante. Nesse limiar, podemos considerar que nem toda educação “liberta”, ela poderá também aprisionar os indivíduos em outros cárceres, que obedecem aos ditames da sociedade, da tecnologia, do trabalho e da economia.

Veiga (1997), ao analisar as aproximações que os modelos de cidade possuíam com a educação, aponta que havia um esforço nacional em institucionalizar as experiências públicas na mentalidade da época, de forma que no progresso material das cidades houvesse também o progresso das mentes. Era preciso que através da escola fosse produzida uma nova cultura, baseada na necessidade de se criar “[...] vias de circulação, novas formas de socialização e também uma urgência na definição de espaços de participação político-sociais a serem ocupados por diferentes sujeitos” (VEIGA, 1997, p.106). Talvez aí, sob esse olhar, a

educação pudesse ser realmente vivida como um espaço de ascensão social, já que o país e a cidade ditavam os passos para que a “reforma do povo” encontrasse terreno fértil para acontecer. Bem dosada e bem delineada, tal reforma partiria de interesses bem localizados e condições bem determinadas.

As indagações e implicações que essa assertiva levanta nos induz ainda a pensar, sem conseguir necessariamente dar respostas, que além de compreender o processo de interiorização dessa mentalidade urbana em Campina Grande, precisamos refletir sobre quais ações foram implementadas para a ampliação da escolarização na cidade. Se era a escola uma instituição de inserção social, que sujeitos foram incluídos nesse processo e nas consequências que ele logrou? A implicação dessas questões espelha a nossa impossibilidade (pelas fontes e recorte estudado) de “desatar esse nó”.

Através das contribuições dos estudos de Veiga arriscamos dizer que está na escolarização um dos caminhos possíveis para se pensar a projeção de uma educação moderna em Campina Grande. Era pela escola que um programa social de ação e ordenação das práticas sociais se transformava em um programa de formação. “A escola se tornaria um lugar simbólico de garantia da aquisição de saberes para a nova socialização urbana. Respalhada pela ciência moderna, instituíria-se como passaporte para a participação na sociedade/cidade” (VEIGA, 1997, p.109). Quiçá se iniciasse aí a longa caminhada para a constituição de um sujeito de direitos.

Para Nagle (2009), a escolarização servia para a implantação desse modelo de cidadão ideal – patriótico, moderno, ordeiro, higiênico e produtivo. Já Faria Filho (2010) também discute que é por meio da escolarização que as representações sociais e a articulação dos sentidos são divulgados. Ele trabalha com três sentidos para o termo: 1. O primeiro deles diz respeito ao estabelecimento de políticas de organização das instituições escolares; 2. O segundo trabalha com a ideia de forma escolar (“uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude” (Idem, p.194)), e 3. O terceiro, que consideramos mais aplicável para se pensar o contexto estudado, trabalha com a ideia de escolarização como “[...] ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (Ibidem, p.195).

Mais que um projeto de modernização se vivia no Brasil um projeto de republicanismo via escola, que estabelecia um *habitus* nacional e através dele um *habitus* pedagógico. Tal modelo de escolarização, baseado nos fundamentos e nas necessidades da pátria e das cidades,

configurava um tipo específico de formação e de organização cultural. Nessa perspectiva, em Campina Grande, teríamos a gênese de uma cultura escolar com feições delineadas pela dinâmica da cidade.

Nesse “dispositivo de escolarização” (VEIGA, 2002) vivido nas cidades, percebe-se ainda que o conceito de civilização ganha novos contornos, não mais baseados tão somente na luta em superar a barbárie, mas agora com o intuito de nutrir um sentimento de unidade nacional, de pertencimento à cidade, do serviço em prol da coletividade e dos valores morais e cívicos como sinais de modernidade. Para Veiga (2002, p.91) “[...] a escolarização termina por ser compreendida como uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam”. Que “saber” era ofertado e para quem ele chegava? As classificações e etapas que nos fazem rememorar o desenho de uma “escola graduada” nos cedem pistas a serem trilhadas para pensar: que tipo de escolas construíram? Onde elas foram edificadas? Quais foram suas finalidades? O que ministravam? E quais sujeitos ocupavam os seus espaços? Será que questões como essas foram indagadas no período que marcou a expansão da educação pela construção de escolas?

É necessário compreender que a “escola como um dispositivo” é distinta da definição de um “dispositivo de escolarização”, assumindo sentidos diferentes, alerta Veiga. Sob o olhar foucaultiano o termo dispositivo¹⁹³ induz em inúmeras reflexões, uma delas seria a própria concepção de uma rede de discursos e saberes que regulam um determinado acontecimento ou instituição. Um exemplo disso é a doença, ela é um fato e a medicalização é o dispositivo que agirá no controle dessa enfermidade. Considerando essa reflexão para pensar o que estudamos, tomamos o analfabetismo como um fato e a escolarização o seu controle. Assim também acontece quando pensamos a escola, ela é uma instituição e sobre ela há o dispositivo da escolarização – baseado em uma rede de práticas (materiais escolares), saberes (currículo), regimentos (procedimentos administrativos) e normatizações sociais que a regularão.

¹⁹³ Para Veiga (2002, p.90), a função metodológica do termo ‘dispositivo’ em Foucault infere: “1.º) Demarcar uma rede que pode estabelecer-se entre elementos heterogêneos, ditos e não ditos, tais como: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, regulamentações, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. 2.º) A natureza da relação entre tais elementos, discursivos ou não, está inscrita em um jogo de poder, ou seja, de mudanças de posição e de modificação de funções, ligado a configurações de saber que dele nascem e o condicionam. 3.º) Além de ser uma estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo é de natureza essencialmente estratégica, um tipo de formação que em determinado momento histórico teve como função principal responder a uma urgência, e que supõe certa manipulação das relações de força, certa intervenção racional e organizada nestas relações de força”.

O dispositivo de escolarização que vigorou em Campina Grande, com vistas a atender a determinação e a urgência de um momento histórico, atuou na circulação de saberes que imprimiram uma cultura escolar específica para as instituições da cidade. Por mais semelhanças que guardem com outros processos de escolarização que sofreram, por exemplo, as cidades do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte, eles sempre serão genuínos, guardam singularidades entre si.

Ao perceberem que a civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir¹⁹⁴, alguns grupos sociais campinenses situaram a escolarização como a continuidade desse processo civilizador/modernizador, tornando-a uma artimanha/estratégia de poucos (os que a concebiam) e meio de acesso de muitos (que por ela passavam e eram educados/escolarizados).

Ferramenta de regeneração, mas também tática de modelação. É assim que interpretamos a escolarização em Campina Grande, realizada tanto pelo Instituto Pedagógico quanto pelas demais instituições de ensino. Em nível nacional, os indícios são muitos: é por meio da escolarização que o séc. XX criará para si a imagem de um século democrático e revolucionário na história nacional; foi por meio dela que na década de 1930 e posteriores a educação escolarizada ganhou forma e deu lugar à organização social do Brasil; partiu dela a educação moral e higiênica e é por ela que esses preceitos passaram a circular mais amplamente.

Quanto a Campina Grande, convidamos o/a leitor/a a nos acompanhar nas páginas que se seguem, tentando perceber a escolarização mediada por uma instituição particular que “alfabetizou o corpo e educou as sensibilidades”. Foi reunindo fios que teceram a obediência, o amor à pátria e a afetividade despertada pelo pertencimento à cidade, que por esses e por tantos outros motivos trilhados neste texto, narramos a educação como um problema/doença, enquanto ausente e incipiente, mas que se tornou solução quando equiparada a um instrumento de reforma que condicionou à cidade a busca frequente pela modernidade.

¹⁹⁴ Ao refletir sobre a oferta da escolaridade, Veiga (2002, p.97) aponta que ela só foi possível para toda a população quando “[...] as classes altas e médias já se percebiam francamente civilizadas, e de outro, quando perceberam que isso lhes permitia enfrentar a questão que ‘a civilização dos povos ainda não se completara’”.

Capítulo 3

UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA A SERVIÇO DA CIDADE

“Campina Grande” – Teixeira de Albuquerque
(Jornal *COMERCIO DE CAMPINA*, 23 de maio de 1932)

Pensando em teu vulto ao longe
Entre serras e grotões,
Supôs que eras um monge
Resando pelos sertões.

Depois, ainda de distancia,
Um pouco de ti mais perto,
Senti o cheiro, a fragância
De um jardim num céu aberto.

No auge desta emoção
Que me empolga e me fascina,
Vi na bocca do sertão
Uma engraçada menina.

Inda mais me aproximando,
Como andarilho qualquer,

Teu corpo foi se mudando
No corpo de uma mulher.

Mulher?! Rainha, isto sim
Servindo de diadema
Para a riqueza sem fim
Da serra da Borborema

Quando cançado cheguei,
No auge da anciedade,
Foi então que observei
Que eras uma cidade.

Cidade que é agasalho
De cravos e trovadores
Cidade que é o trabalho
No latejar dos motores.

De início, acanhada, ainda “Menina”, Campina Grande crescia. Agora uma “Mulher” moderna, verdadeira “Rainha”, traz as indumentárias do progresso e dos surtos de modernidade marcadas no corpo escolar e citadino. Rotulada como “Liverpool Nordestina”, “Canaã dos forasteiros”, “Cidade do Trabalho”, era ela, segundo os discursos jornalísticos, a cidade intermediária do desenvolvimento na Paraíba. Velando pelos sertões e agasalhando os visitantes, Campina Grande era uma cidade discursiva, narrada e declamada pelos sujeitos como nobre e de histórico desenvolvimento.

Para que essa imagem prevalecesse e se cristalizasse nas memórias de seus moradores, grande era o investimento de capital emocional e discursivo, que requisitava de suas instituições, inclusive as escolares, o relevo da modernidade em suas práticas. Esquadrinhados

por certa regularidade, tais discursos “inventavam” uma maneira própria e contínua de se pensar a cidade, dando-lhes feições urbanas, modernas e civilizadas.

O conceito de civilidade que trabalhamos aqui se fundamenta, como já dissemos, nas ideias de Elias (1994), e adquire um sentido próprio em diferentes nações. O conceito adotado por nós faz referência às nações do ocidente¹⁹⁵, que com essa palavra “[...] procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo, e muito mais” (ELIAS, 1994, p.23). Na busca por uma identidade nacional coesa, o processo de civilização vivenciado no Brasil é aquele que procura minimizar as diferenças nacionais, enfatizando o bem comum, a evolução de suas práticas, o sentimento e pertencimento nacional e uma atmosfera emocional que introduz os sujeitos à honra e à submissão à pátria.

Porém, como Elias (1994, p.83) mesmo salienta as prescrições que orientam as novas práticas sociais não ocorrem “[...] pela substituição abrupta de um ideal de bom comportamento por outro radicalmente diferente”, mas “[...] Foram usadas repetidamente até se tornarem instrumentos eficientes para expressar o que as pessoas experimentaram em comum e querem comunicar” (Idem, p.26). Ou seja, pensado por alguns e multiplicado para todos foram os preceitos que invadiram a República, fazendo referência à obediência das noções de higiene, de cuidado com o corpo e com a mente, da educação para o trabalho, mas também, aos ditames da Pátria e ao serviço pela coletividade, como situações que se cristalizaram e assumiram a forma de experiências e necessidades comuns, instituindo um *habitus* social e nacional. Elementos de uma formação social, esses preceitos geraram uma unidade, constituindo a espinha dorsal da nação.

São corpos que passaram a ser sutilmente inscritos em sensibilidades modernas, examinadas por um código social que previa na escolarização a ferramenta necessária à criação de um padrão de maneiras. Se a sociedade campinense vivia uma época em transição, as condutas também vivenciavam deslocamentos, gerando um maior controle sobre as emoções e as experiências¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Segundo Elias (1994), o termo “civilização” é compartilhado pelas nações ocidentais, mas adquire característica e função própria em cada uma delas. É o que acontece nos exemplos citados pelo autor a respeito dos ingleses e franceses, que adotam o termo “civilização” – de significado particular, e os alemães, que empregam o termo “Kultur”, já com outra definição ligada à coletividade.

¹⁹⁶ Segundo Gay (1988) todas as épocas são épocas de transição, a questão está na natureza das mudanças que ocorrem durante esse processo. Mais do que ameaças, essas mudanças constituíram promessas de um futuro melhor, mesmo que o autor reconheça que na passagem do século XIX para o XX as mudanças tenham sido mais perturbadoras do que estimulantes. Elias (1994) ainda salienta que essas experiências passadas são

Inspirados em Foucault (2006), também vemos que certos procedimentos de poder instauram um controle detalhado sobre o corpo, tomando gestos, atitudes, maneiras de pensar e se portar, como espaços de ação de um poder que é relacional. Mais do que buscarmos a origem desse processo em Campina Grande, de onde ele parte e a quem beneficia, estamos pensando em um poder que assume diversas roupagens, que podem partir de uma elite local, formada por comerciantes campinenses que tentavam se firmar na administração da cidade; às ações de um poder que se localizava nacionalmente, em intelectuais e governantes que procuravam dar ao Brasil uma identidade moderna. Como também, às estratégias desenvolvidas por uma escola particular que se instituía como essencial aos rumos modernizantes da cidade.

Nessa rede de poder, sem uma localização específica, existem relações que se articulam, visando educar os cidadãos campinenses, pela escolarização, para a “modernização” das práticas sociais que se queriam instaurar, fundadas em bases higiênico-sanitárias, mas também em comportamentos autogovernáveis. Os efeitos do poder são colocados por Foucault (2006) como positivos e negativos, tanto podem ser repressivos e excludentes como também podem, de forma positiva e eficaz, aprimorar e adestrar os sujeitos. Dessa forma, era na disciplina, no controle e na educação, advindos da escolarização, que novas configurações sociais surgiam em Campina Grande, hierarquizando comportamentos e associando as condutas às profissões.

Investindo em formas de melhor gerir os seus sujeitos, os discursos constroem uma imagem de uma cidade que se assemelha aos desejos de uma menina, depois mulher e hoje senhora de 150 anos – Campina Grande – que deseja por um reconhecimento local, aspirava ares de capital. Depois de seus “grandiosos feitos”, ela botou a boca no mundo, se “modernizou” e se expôs aos perigos mundanos, urbanos e liberais. Um grito ainda recolhido e contido que do topo da serra não ganhava tantas proporções, mas já mexia e inquietava com os brios de uma elite letrada, que convocava instituições e moradores a servirem a cidade. Assim podemos dizer que aconteceu com o papel que essas elites destinaram às escolas, estabelecimentos responsáveis por manter a cidade onde ela se encontrava, no “topo da Borborema”, ativa e em desenvolvimento.

cristalizadas e continuam vivas por meio de um processo social que transmite a geração futura, sem necessariamente conhecer a sua gênese.

A posição que hoje desfruta a cidade de Campina Grande será, de certo, assegurada pela educação de sua mocidade que atualmente se molda nesses institutos onde seriamente se cuida da cultura das letras aplicadas às árduas e sublimes profissões a que se destinam aqueles educandos (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº6, 1932, p.7).

A escola, em nosso entendimento, é um legítimo exemplo de ferramenta disciplinar que emergiu com a modernidade. Apesar de naturalizarmos essa instituição, como aquela que sempre esteve voltada a educar, ela historicamente esteve atravessada pelas mais diversas questões econômicas, culturais, sociais e políticas, sendo perpassada por diversas reformas que acompanharam tais contextos sociais (ALBUQUERQUE JR., 2014)¹⁹⁷. Em Campina Grande não fora diferente, a reforma de seu povo, a modelagem de habitantes “circunscritos” pela urbanidade, pela formação para o trabalho, era um feito pelo qual a escola se responsabilizara. Se fora comum encontrar nos artigos de jornais o chamado ao “servir à pátria”, a tudo fazer pelo Brasil, comum também era achar diversas solicitações para tudo praticar por Campina. Os que recebiam o chamado eram considerados heróis, que abnegados pela causa, se esforçavam para suprir a cidade de seus desejos modernos.

O entusiasmo e abnegação com quem vem lutando o Tenente Alfredo Dantas, para manter uma escola de instrução superior, à altura desta grande e prospera Cidade, foram a razão de ser deste movimento, que mui palidamente é o reflexo de nossa grande admiração e reconhecimento. Dispondo de um corpo docente, que honra a instrução neste Estado, e com a proximidade do Gabinete de Física e química, *esse acreditado estabelecimento, aparelhado na verdadeira acepção da palavra*, atingirá o pináculo da glória, como desbravador do analfabetismo nesta Cidade, - caminho do alto sertão do nordeste brasileiro (EVOLUÇÃO JORNAL, 17 de junho de 1934). Grifos nossos.

Os impressos que produzia a Instituição atuavam como propagandas que declaravam a eficiência e a qualidade da escola¹⁹⁸. Buscando corresponder as necessidades que eram cobradas dos educandários à época, como ambientes que precisariam ser bem arejados, salubres e equipados, o Instituto enfatizava ser um “estabelecimento aparelhado na verdadeira acepção da palavra”, ou seja, adequado e apto para executar a missão que lhe fora destinada. Se a escolarização compunha a artimanha necessária para moldar a cidade aos padrões

¹⁹⁷ Para Albuquerque Júnior (2014), nesta atual pós-modernidade vive-se o desprestígio da escola, e com ele a depreciação da figura do professor. Ao contrário do que vemos no contexto que estudamos, quando a instituição escolar era concebida e legitimada como o espaço adequado para promover a instrução, estando seu corpo docente como “soldados da luz”, responsáveis por uma pátria instruída e glorificada.

¹⁹⁸ Consta no Anexo 3 a propaganda do Instituto Pedagógico e de seu Internato, exibidas em um dos fascículos da *Revista Evolução* (Ano I, Nº3, 1931, p.33-34).

modernos que instituía o país, necessárias eram instituições como esta, que em Campina Grande correspondiam a tão desafiadora situação. Que os grupos escolares surgiram de tais estratégias modernizantes já era fato, mas indagamos aqui se as escolas particulares, como o Instituto Pedagógico, também não compuseram mais enfaticamente tais dispositivos de modernização em Campina Grande.

Pensar sobre essa possibilidade parece ser viável, uma vez que se procurava uma “Escola Nova” para um “Brasil Novo”, e os grupos escolares, modelos de modernização no Estado, pareciam não viver, como já vimos auspiciosos tempos na cidade. Também não seria tão inovador refletir, nesse período republicano, sobre a importância das escolas particulares no processo de instrução, tendo em vista que ainda no Império diversas escolas surgiram em todo o país a partir de iniciativas particulares, alcançando índices expressivos quanto ao número de escolas existentes¹⁹⁹. Torna-se válido ainda destacar que sobre estas escolas particulares ainda recaíram mais significativamente o ensino primário²⁰⁰ e secundário (LIMEIRA, 2012).

Como acontecera no XIX, o século XX estava permeado de intenções e propostas que colocavam a educação escolarizada (desde os estabelecimentos particulares e públicos aos religiosos e militares) a finalidade de instruir/civilizar/educar a população, com vistas a construir uma ideia de nação coesa e moderna. Segundo Limeira (2012), mais que um interesse especificamente nacional, era a escolarização um projeto social, encampado e defendido por toda a sociedade.

Talvez isso justificasse o “incansável esforço” e a “abnegação” do tenente Alfredo Dantas, que juntamente com o apoio de professores/as e alunos/as colocaram o Instituto Pedagógico “[...] no lugar que por direito lhe cabe” (EVOLUÇÃO JORNAL, 17 de junho de 1934). Esse lugar de um estabelecimento moderno, que está “à altura da cidade” parecia já estar manifesto, pois como aponta o *Evolução Jornal*, o Instituto já “[...] conseguiu galgar a posição de destaque que hoje desfruta no meio local” (Idem). Mello (1996, p.163) ainda define diretores, como o tenente, como “[...] obreiros do ensino particular que, algumas vezes, tem mesmo superado, em iniciativas, os empreendimentos dos poderes oficiais”. Se no capítulo anterior, Câmara (*apud* AGRA, 2007) citava os médicos como seres divinos, neste

¹⁹⁹ Sobre os dados conferir o artigo de Aline de Moraes Limeira. *Arquitetura do saber: espaços físicos de colégios privados na corte imperial*. (Revista Exitus, v.2, n.º 2, Jul./dez. 2012. p.117-135).

²⁰⁰ Segundo Souza (2006, p.111), “O ensino primário foi formalmente eliminado da ordenação escolar brasileira em 1971 com a implantação do ensino de 1º grau (denominado atualmente ensino fundamental)”. Já ao ensino secundário correspondeu, por muito tempo, a definição de segundo grau, atualmente nomeado de ensino médio.

texto atentamos acerca da construção dos ‘heróis da educação’²⁰¹, sujeitos que assumiam para si o dever de construir uma obra edificante e regeneradora em Campina Grande a partir da escola, afinal era ela “[...] o requisito básico a civilité” (ELIAS, 1994, p.86) nestes novos tempos modernos.

No entanto, tais imagens heroicas acabam encobrindo outras ações daqueles que também fizeram grandes feitos pela educação. Assim acontece com a tão sonhada aquisição do Gabinete de Física e Química pelo Instituto Pedagógico, com ele a instituição selaria e consolidaria a sua dita modernidade pedagógica. Para Vidal (2010) laboratórios como esse serviam para efetivar o novo ideal de ensino, que tornavam os/as alunos/as pesquisadores/as e construtores/as de seu próprio saber, afinal era pela observação e pela experimentação que o ensino cedia lugar a aprendizagem. Sobre a tão esperada compra do Gabinete de Física e Química, que ganhou espaço de destaque no *Evolução Jornal*, temos:

Ao Diretôr Alfredo Dantas será efetuada, às 14 horas de hoje, com significativa solenidade a entrega de um cheque de 1:350\$000, com que os corpos docente e discente e vários amigos do PEDAGÓGICO contribuirão para a compra do Gabinête de Fisica e Quimica, cuja aquisição se tornou imprescindível á benemérita obra de desanalfabetização que o Tte. Dantas vem empreendendo nesta terra, com *esforço titanico* e com uma dedicação sacerdotal e nunca desmentida! (EVOLUÇÃO JORNAL, 19 de agosto de 1934) (Grifos nossos)

Foi com a diligência de professores/as e alunos/as da escola, como também de “amigos” dessa obra, que o Instituto garantiu o apoio financeiro necessário à compra do Gabinete. Os louros de tão edificante ato ficaram sob o nome do tenente Alfredo Dantas, já comumente conhecido pelo “esforço titanico” dedicado à educação campinense. Contudo, apesar de grandes empenhos, o Gabinete de Física e Química estava constituído, mas não em funcionamento. Segundo consta no relatório do Inspetor Hildebrando Leal (1939), que descrevia as instalações e atividades do Instituto Pedagógico, não existiam espaços suficientes para suprir as demandas da escola. O documento demonstra ainda que havia uma sala, no segundo pavilhão, que servia de Biblioteca como também de espaço para as Aulas de Música e para a guarda dos materiais didáticos, inclusive os que chegaram com a aquisição do Gabinete de Física e Química, como aponta a citação a seguir:

Laboratórios: - Não há, como se viu, sala especial. O material está na Bibliotéca. Não se fazem as aulas práticas. Há alí, um extintor de incendio, uma mēsa de 1,m30

²⁰¹ Enfatizaremos este aspecto no quarto capítulo acerca das ideias de Alfredo Dantas e Manuel Almeida Barreto.

X 0,80, com supersctrura de marmoríte. Não há na cidade instalação de gaz. O estabelecimento usa lampada de alcool.

Física: - Uma caixa “Cosmos” de eltro-dinamica, idem de mecânica, idem de ótica, electroscópio com folhas de ouro, garrafa de “Leydner”, pilha de Volta, pilha “Grenet”, ludião, higrômetro de Saussure, caleidoscópio, iman em ferradura, voltâmetro, bússola, anel de Gravesando, diapasão [...]

Química: - Frasco de Woulff bitupulado, balão de fundo redondo, idem de colon longo graduado, matraz de fundo chato, idem conico de Erlenmeyer, funil de segurança, funis diversos, rolhas de borracha e de cortiça, cristallisadores, provetas graduadas, idem para recolhimento de gazes, capsulas de porcelana, cadinho de porcelana, calices graduados, tubos de ensaio, pinças de madeira, retorta com tubulura, aparelho para oxigenio, suporte universal com acessórios, télas de arama com amianto e sem amianto, suporte para tubo de ensaio [...] (Relatório de Hildebrando Leal. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939).

Tantas substâncias e equipamentos, não foram suficientes para gerar misturas químicas e estudar a mecânica e o movimento dos corpos nas aulas práticas por meio do tão esperado Gabinete de Física e Química. Parece-nos que o fato de possuí-lo, sem necessariamente, vivê-lo em todas as suas possibilidades e seu diverso arsenal de elementos e equipamentos, já era suficiente para que a escola se rotulasse como aquela instituição de modernas práticas pedagógicas. Por que a aquisição desse Gabinete simbolizaria tanto a esse educandário? A ideia de constituir-se como plenamente moderno, por meio de sua organização pedagógica e obtenção de modernos materiais didáticos adveio da seguinte noção:

Todos os paízes que estão á frente do mundo economico, pela produção e industria, só o conseguiram, formando o seu povo em estabelecimentos de pesquisas científicas, em institutos teoricos e praticos sob o olhar rigoroso da ciência. Donde, conclue um sociólogo, - *no mundo moderno, os olhos de um povo são a química e a mecânica*. [...] Infelizmente, é preciso que se diga, estas ciências são ainda monopolio de escolas superiores em grandes centros, sem o contacto regional, sem uma finalidade que não a de servir a espíritos privilegiados que a cultivam em laboratorios para fins comerciais. O operariado, em geral, não é um tecnico rigorosamente, quando muito alguns são praticos carentes de visão científica. Já era tempo do o governo criar institutos desta ordem, consoante as necessidades regionais para a formação das grandes vocações que se encontram entre o povo, divulgando conhecimentos para todos formarem sua mentalidade industrial, com base científica na mecanica e na física. [...] (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 9 de abril de 1932).

Em tempos em que a indústria estava a todo vapor no Brasil, formar sujeitos com uma “visão científica” favoreceria os rumos econômicos do país. Campina Grande²⁰², que já alçava

²⁰² Fábricas de sabão, malas, ferro, móveis, facas e tecidos chegavam à cidade. Novas máquinas, principalmente para a prensagem de algodão eram consideradas fatores de crescimento comercial em Campina Grande. Estabelecimentos bancários como o Banco do Brasil (1923), Banco Auxiliar do Povo (1928), Banco do

seus voos nessa área também carecia de jovens formados para habitar as fábricas. Pensar nessa perspectiva, na época, era pensar grande, ter visão de futuro. Nesse contexto que se encaminha para a discussão de uma educação profissional²⁰³, Candeia (2013) aborda o esforço que o estado republicano dedicou à formação compulsória da força de trabalho, dando aos desvalidos (os menores de rua) uma ocupação e uma qualificação profissional, baseada muitas vezes no ensino dos ofícios de alfaiataria e sapateiro. O intuito, disposto dentro de um viés assistencialista, visava à diminuição da criminalidade, da vagabundagem e a repressão da infância empobrecida.

Claro que nas ações do Estado Republicano estava presente também, como já afirmamos, um forte viés assistencialista, cuja intervenção quase sempre foi caracterizada pela repressão sobre a infância empobrecida. O Estado, que tinha atraído desde a segunda metade do século XIX para sua pauta de preocupações questões de ordem social e de segurança pública, adota como metodologia de ação o uso de mecanismos repressivos com o objetivo de salvaguardar a ordem pública. As crianças, pobres e abandonadas, passam então a compor as chamadas políticas públicas de combate aos crimes, tempo em que mecanismos de repressão foram cada vez mais praticados (CANDEIA, 2013, p.54)

Associada às ideias de civilização da nação, desenvolvimento urbano e consolidação de uma economia moderna, estava a criação de mecanismos de repressão que incidiam na organização urbana, mas também na escolarização. Era pela educação que os sujeitos eram regenerados, tanto pelas doenças adquiridas na cidade, como pela criminalidade, mas também pelas deficiências comuns a sua própria natureza, diziam as fontes. Conforme pudemos acompanhar no capítulo 2, assim pensava-se sobre a criança, que teria “uma natureza deformada”, propensa à crueldade e à devassidão.

[...] A semente contem em si o gérmen vegetal, entretanto para ser árvore, precisa de ar, de condições favoráveis de solo, carece de luz. *A criança é planta humana que necessita de uma escola com todas as condições para o seu desenvolvimento.* Sucede, porém, que cada criança é um mundo para ser revelado. O professor há de ser um Colombo em busca desse Novo Mundo. Tem de ser portanto um psicólogo de rara intuição para entender todas e cada uma de per si. *Toda criança é um molde traçado pela Natureza.* No entanto, fácil è, como gérmen, ser alterada a sua

Comércio (1929) Banco de Campina Grande (1931) e Caixa Rural e Operária (1931) davam subsídios aos caminhos da tão desejada modernização da cidade.

²⁰³ Candeia (2013, p.44), assinala que “A história da educação profissional na Paraíba começa, pelo menos do ponto de vista dos registros historiográficos, em 1854, quando teria sido criada, na então Província da Parahyba, uma escola de agricultura theorica e pratica”. Tendo como foco de estudo a Escola de Aprendizes Artífices e a educação dos desvalidos para o trabalho, o autor desenvolve uma densa discussão a respeito do ensino profissional paraibano, desde as suas “primeiras passadas” à sua consolidação na íntima relação com a República.

estrutura. Ela é um ser que imita e perde por contacto o seu feitio primitivo. *Quasi sempre já vem deformada para escola [...]* (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.36) Grifos nossos.

Massa moldável, esses pequenos sujeitos eram podados e tolhidos para corresponder às expectativas da nação. Sementes de uma nova geração, que tinham na escola a esperança de um crescimento sadio, ordeiro e vindouro, seus corpos eram alvos de punições, correções e prevenções²⁰⁴ (FOUCAULT, 2006). Desde o império essas crianças eram interpretadas como mini-adultos, e na república passam pela disciplinarização da escola para atender as demandas sociais de higiene, trabalho e civilização, como indivíduos “amorfos”, carentes de modelação.

Nesse âmbito, coloca a *Revista do Ensino* que o mais afetado era “[...] o filho do operario e do camponez porque aristocratas e burguezes fazem guerra indireta aos filhos do homem-ação criando escolas pagas ou equivalentes, pelo cunho de restrições que se faz ao amparo completo à infancia desvalida” (REVISTA DO ENSINO, Ano III, Nº 8 e 9, março de 1934, p.51). Esses filhos “ilustres” teriam “[...] cuidados indispensáveis do lar, relativo conforto, relativa assistência” (Idem). Já o filho do operário “[...] dorme no enxergão, come mal, quando não é atirado pela sociedade á miseria das ruas, para o vicio da mendicancia” (Ibidem).

A higiene, desde o início dos novecentos, constituiria um destes mecanismos necessários à contenção do caráter “aleijado” da criança, mas também se tornava estratégia promovida nos lares e escolas para distinguir os “filhos dos operarios” dos “filhos dos burguezes”. Composta por um complexo número de atividades, que compreendia a educação, os cuidados com o asseio e com a alimentação, a limpeza e a circulação de ar de prédios e edificações, o corpo, através da vacinação e da educação física, a higiene era praticamente uma “ciência da infância” (GONDRA, 2004), que por muito tempo judiciou o corpo e modelou o caráter.

Ao abordar o discurso médico de Dr. Andrada Júnior, proveniente ainda do ano de 1855, Gondra (2004, p. 235) alerta sobre os perigos que delineiam a puberdade dos/as alunos/as, como uma “[...] idade, pois, tão desgraçadamente rodeada de tantos precipícios, em que pode a cada passo o inexperiente viajor esbarrar com a causa da ruina de toda a sua vida [...]”, para tanto uma “[...] hygiene judiciosa e bem dirigida não pode ser dispensada”

²⁰⁴ Para ilustrar tais correções, Foucault (2006, s/p) traz, em seu livro uma interessante imagem de uma árvore, de caule torto que passa a ter sua postura corrigida quando amarrada a uma madeira de formato reto. De autoria de N.Andry, a imagem é intitulada como “A Ortopedia ou a Arte de prevenir e Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo”, de 1749.

(Idem). Essa “hygiene” que julgava corpos em sadios e/ou maculados, aliada às atividades desenvolvidas por médicos/as professores/as, passou a fazer parte das ações pedagógicas da escola, impetrando um projeto maior que tornava relevante o controle social das ações implementadas na república, uma vez que “[...] Hoje já não se pode compreender a verdadeira política sem escola” (REVISTA DO ENSINO, Ano III, Nº 8 e 9, Março de 1934, p.52).

Receber as crianças e fazer delas cidadãos republicanos era a ambição civilizadora dos que compunham o Instituto Pedagógico. Os benefícios das ações desenvolvidas pela escola atingiriam “[...] a propria vida economica”, pois, “[...] em vez de um exercito de analphabetos a povoarem as officinas [...]”, o Estado passaria a ter “[...] um pessoal operario sufficientemente preparado para exercitar os seus misteres com intelligencia e aptidão” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.37), o que ofereceria “garantias de economia e incremento” à indústria que se tentava organizar no país. Destarte, instruir apenas as crianças – para ler, escrever e contar – não mais bastava. Era preciso instruir, educar e “[...] dar uma profissão” (Idem).

As instituições particulares que se destinavam a profissionalizar também sedimentam e ajustam um aparelho disciplinar social, sendo também responsáveis pela reforma do povo e pela organização e inculcação dos valores advindos do regime republicano. A vida escolar se encaminhava, assim, pelo “surto de progresso”, que exigia um maior número de escolas, tanto públicas quanto particulares, para educar/reformar/regenerar os sujeitos e possibilitar a eles e a nação a garantia de um futuro promissor.

Alem dos cursos oficiais, grupos, escolas isoladas, rurais, existem nesta cidade, vários cursos primarios mantidos por particulares. Ha, evidentemente, um *surto de progresso* que bem merece justos e encomios. Sociedades vão seguindo a mesma trilha, mantendo escolas gratuitas²⁰⁵ em favor dos filhos de proletários. Passados alguns anos, a juventude dessas *colmeias de luz*, com outra orientação e aptidão dará, novo curso a tudo que ora se realiza empiricamente e ás palpadelas. Uma cidade que conta em seu seio centenas de classes escolares tem, por certo a segurança de seu punjante futuro (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março 1932). (Grifos nossos)

Como centelhas de luz lançadas na sociedade estava a juventude, ou também denominada nas fontes, *mocidade campinense*, responsáveis por fazer emergir e permanecer

²⁰⁵ Como a Escola “José Patrocínio”, que funcionava com cadeiras noturnas no Centro Espírita Solón de Lucena. “Nossos aplausos incessantes a esses sodalícios que, sem onus para os filhos dos pobres, vão difundindo a instrução, formando, entre o povo, a legião cívica de um Brasil cheio de esperanças” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 28 de março de 1932).

as consequências desse progresso na cidade. São eles os frutos, mas também propulsores desse projeto inconcluso de civilidade/modernidade. Afinal, o Brasil vivia uma época auspiciosa, acordara da “[...] lethargia que o abateu por longo período republicano. Entretanto tudo está indicando que necessita de uma selva nova, selva vigorosa para seu organismo político-social em geral [...]” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, nº1, 1931, p.14).

Nesse mecanismo complexo que se tornou a escolarização, por tecer questões que vão para além do ambiente escolar, as crianças e a juventude eram os focos. Eles seriam os alvos da formação, a “selva nova” apta para a profissionalização. Os jovens, por serem “recrutas”, eram mais difíceis de adestrar, partícipes de uma engrenagem que demandava maior investimento e fiscalização; às crianças mais fáceis de moldar, porém também exigiam controle e atenção. Como menciona Foucault (2006, p.120), era a escolarização a “arte de talhar” corpos ágeis e dóceis, que nos mais ínfimos detalhes (horários, exercícios, fardamentos, distribuição dos espaços, os regulamentos do dia-a-dia escolar e etc.) formavam e imbuíam o físico, mas também as sensibilidades.

Ainda nessa perspectiva Vidal (2010, p.498) discute que a Escola Nova ou renovada “[...] pretendia a incorporação de toda a população infantil” no sistema público de educação, que serviria também de base de disseminação “[...] dos valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente” (Idem). Nessa mesma linha de discussão Candeia (2013) também alerta que fora também nesse período de transição entre o império e a república que o trabalho passou a estar mais enfaticamente associado a uma noção negativa de atividade social e humana. Os novos hábitos e a rotina advinda do trabalho (como os horários, o fardamento e a qualificação profissional) ajudariam a combater a “natureza deformada das crianças” e a “ociosidade” dos jovens, como também a “ignorância” de um povo que pelo trabalho alcançaria o saber de um ofício. Dessa forma, a educação profissional compreenderia mais um mecanismo de correção e adequação desses sujeitos ao “novo” mundo moderno, convertendo questões econômicas em medidas educacionais.

Nesse palco de tramas e nós percebido nas relações entre república, cidade, escola e modernidade, pouco ainda se tem discutido sobre a educação no município campinense, principalmente no que concerne à história de uma educação ofertada por uma instituição particular, que formava profissionalmente. Por ser este um capítulo que se destina a produzir uma história sobre o Instituto Pedagógico, com seus diversos recortes e nuances, passearemos

por diversas áreas, que partem desde a história das instituições escolares à produção de uma cultura escolar.

As noções de disciplina, patriotismo, modernidade pedagógica, educação profissional e sensibilidade escolar estarão compondo este mosaico de fatos e formações que tecem e dão cor às representações que o Instituto Pedagógico adquiriu na história da educação de Campina Grande, sem esgotar todas as suas possibilidades de discussão. Abrimos frentes de trabalho, que quando revisitadas (por nós mesmos em outros trabalhos futuros ou por outros pesquisadores interessados nessa temática) se tornariam outras densas produções acadêmicas. Esse universo de leitura sobre o Instituto Pedagógico e suas relações com a cidade foi por nós iniciado, mas não se fecha aqui, ficando à espera de novos encontros e embates.

3.1. CARTOGRAFIAS DE UMA HISTÓRIA E DE UMA CULTURA ESCOLAR PARA O INSTITUTO PEDAGÓGICO

As instituições escolares são lugares sociais especializados e de referência em educação formal. Apesar de aparentemente tratar de prédios e estabelecimentos escolares, as histórias dessas instituições são construídas a partir de histórias individuais, de professores/as, de alunos/as e demais sujeitos que dela fizeram parte e lhe deram vida, mesmo que por um tempo. Essa “história também de homens e mulheres” nos encaminha aqui a narrar sobre vidas sociais e escolares, imbricadas em uma sociedade/cidade, mas também constituídas por ela.

Inúmeros são os trabalhos²⁰⁶ encontrados dentro da área de História da Educação que definem, teorizam e problematizam as instituições educativas e/ou escolares. Alguns se dedicam a discutir o conceito e sua institucionalização, outros apontam preocupações metodológicas e de fontes, discutindo desde a importância dos arquivos escolares como lugares de conhecimento e de memória às ampliações nas noções de documento escolar, práticas pedagógicas, regulamentos, cultura material, arquitetura escolar, entre outros. A

²⁰⁶ Diante das inúmeras possibilidades, nos dedicamos à leitura dos seguintes livros: *Instituições Escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica* (NASCIMENTO, 2007), *Tecendo nexos. História das instituições educativas* (MAGALHÃES, 2004) e *Instituições escolares. Por que e como pesquisar* (BUFFA & NOSELLA, 2009).

história das instituições, mas também a história de suas práticas nos conduz a uma historiografia própria, que vem constituindo uma densa ala da História da Educação no Brasil.

Apesar de caminharmos sobre outras veredas teóricas, não há como desconsiderar a discussão sobre as instituições escolares advindas das contribuições dos estudos de Dermeval Saviani (2007) e Justino Magalhães (2004). Tais aspectos nos serviram de inspiração para adentrar os muros escolares do Instituto Pedagógico. Os subsídios teóricos e metodológicos advindos dos estudos desses autores nos permitiram pensar a Instituição e seus entrecruzamentos com a comunidade, como um objeto historiográfico construído e recheado nas relações e nos sentidos históricos que a cercam e dão sentido.

Ao discutir sobre as “instituições”, Saviani (2007) aponta a distinção entre o que pensamos ser as “instituições escolares” e as “educativas” e denota que ambas surgem para satisfazer a necessidade humana, como um sistema de práticas que obedece às finalidades para elas estabelecidas. A instituição educativa é um termo mais amplo que abrange a escola, mas também as demais formas sociais que desenvolvem o processo de transmissão/produção cultural. Quanto às instituições escolares, elas podem ser pensadas a partir do agrupamento de quatro acepções: “1. Disposição; plano; arranjo, 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina” (Idem, p.3). As discussões que norteiam a organização escolar, suas práticas e procedimentos fizeram parte das análises realizadas pelo autor, que propõe um mapeamento que conduz o/a leitor/a desde a reflexão do termo “instituição”, à sua história de criação e consolidação como um sistema de ensino institucionalizado.

Já Magalhães (2004) historia as relações pedagógicas e o cotidiano interno das instituições, conferindo-lhes uma identidade histórica e de pertencimento a um contexto e a um sistema educativo mais amplo. Ele propõe um esquema figurativo, baseado em três aspectos que devem compreender a realidade histórica onde está inserida a escola: a “materialidade”, a “representação” e a “apropriação”. Citado por Júnior & Pessanha (2005) Magalhães assinala que não há como estudar as instituições educativas sem considerar na pesquisa o

[...] 1. Espaço (local/lugar, edifício, topografia); 2. Tempo (calendário, horário, agenda antropológica); 3. Currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos etc.); 4. Modelo Pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem – tempo, lugar e ação); 5. Professores (recrutamento, profissionalização, formação, organização, mobilização, histórica de vida, itinerários, expectativas, decisões,

compensações); 6. Manuais escolares; 7. Públicos (cultura, forma de estimulação e resistências); 8. Dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida) (MAGALHÃES *apud* JÚNIOR & PESSANHA, 2005, p. 80).

Destes passos alguns nos foram acessíveis pelas fontes e outros não. O espaço, algumas facetas sobre a organização do tempo em horários e turnos, os/as professores/as e suas formações e alguns ganchos que nos ligam ao cotidiano escolar foram possíveis de serem registrados. Embora o programa das disciplinas, os exercícios e os demais elementos que compõem o currículo tenham sido itinerários que não conseguimos conquistar. Por isso, tomamos esta trilha indicada por Magalhães (2004) mais como guia de viagem do que necessariamente como receita a ser seguida. Mas, concordamos com ele, quando aponta que a “[...] educação/instituição traduz a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social” (MAGALHÃES, 2004, p.15). Mesmo com algumas ausências, acreditamos que conseguimos apreender algumas das relações estabelecidas entre a instituição e os instrumentos de poder, seus agentes e recursos utilizados.

Evidenciamos, assim, a trajetória das civilidades prescritas e apontamos a escola como uma das instituições divulgadoras de um projeto moderno de cidade. Seja por meio dos manuais de civilidade, prescritos pela imprensa e revista pedagógica, ou também pela ação de professores/as e alunos/as, uma nova conduta passou a circular e se multiplicar em Campina Grande, como escritos que tinham a finalidade de conformar as sociabilidades e se adequar ao modelo de civilização da nação.

Como um lugar social, acreditamos que a escola é uma amostra significativa do que ocorreu em um determinado tempo histórico. Por ela também conseguimos adentrar o passado e acessar, diante de um arsenal de inúmeras fontes, saberes e caracterizações, os sentidos que ela comporta. Mas como enfrentar os desafios de trazer, mesmo que parcialmente, uma narrativa escolar que já conta com quase um século de existência sem cair nas armadilhas de pretender uma história total²⁰⁷? Mesmo recortando nossa temporalidade e reduzindo nosso espectro de visão para a história da instituição durante a direção do tenente Alfredo Dantas, buscamos uma possível “(re)construção das representações simbólicas das práticas e dos

²⁰⁷ Magalhães (*apud* CASTANHO, 2007, p.41) aponta que a própria história da educação também tende a uma história total. Na verdade, a narrativa histórica se pretende a totalidade, mas compreende que inúmeros e múltiplos são os discursos que narram o passado, fragmentando-o.

ideários educativos que marcam e constituem a identidade histórica” da instituição em estudo. (MAGALHÃES, 2004, p.135). Só os/as leitores/as poderão responder se a empreitada obteve sucesso. O que procuramos apresentar foram alguns lampejos de uma narrativa vivida por essa instituição que marcou (e ainda marca) a história da educação escolar em Campina Grande. Mas, estamos cientes que as instituições educativas constituem mais que a formação de um espaço e de um saber, elas compõem também:

[...] uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanente tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio culturais (MAGALHÃES, 1998, p.61-62).

Refletindo, no primeiro capítulo desta tese, sobre o termo “Instituto”, vimos que ele possui grande carga de sentidos, que permeiam entre o criar, o instituir e o estabelecer de algo. Contemplando essa possibilidade e ousando um pouco mais, atentamos que se a instituição guarda a ideia daquilo que pode ser criada pelo homem, também admite a noção que cria, condiciona e educa as “sensibilidades escolares”. Para Vaz e Momm (2012, p.150) “Se é na cidade que os sentidos são educados e treinados, os desejos, os impulsos a serem disciplinados e os sofrimentos a serem significados encontram seu desiderato, em um de seus aspectos singulares, a escola”. Se a cidade desperta as sensações e motiva as mudanças, será por meio dos “dispositivos conformadores da escola” que essas transformações ganham “freio”, “limites” e “padrões”, gerando o autocontrole para o bem viver na cidade.

Tais “sensibilidades escolares” são difíceis de serem descritas ou recuperadas, pois poucas são as marcas históricas encontradas, mas nossa intenção está em tentar percebê-las por meio da interação dos sujeitos com os objetos culturais, do imaginário aos traços encontrados na escrita, mas também nas corporeidades. O que percebemos, até então, é que a afetividade e as subjetividades ligadas ao território²⁰⁸ campinense serão reapropriadas como próprias da escola, de seus/suas alunos/as e corpo docente; é como se as memórias e identidades urbanas substituíssem a cultura e a sensibilidade interior que move a dinâmica dos sujeitos, como uma roupagem, uma tentativa de padronização do sensível.

²⁰⁸ Cury (2002, p.89), citando Raquel Rolnik, aponta as diferenças entre os termos “território” e “espaço”. Segundo a autora, na noção de espaço há uma relação de exterioridade com o sujeito, enquanto o território é uma noção que incorpora a ideia de subjetividade. “Não existe um território sem um sujeito, e pode existir um espaço independente do sujeito”.

Detentora de uma cultura própria, ou ainda de culturas próprias, o estudo da instituição escolar que escolhemos para compor este capítulo nos levará a percorrer diversos caminhos, que vão desde as particularidades da escola às trocas que ela estabeleceu com a sociedade campinense. Não perdendo de vista que a cultura escolar é a “[...] forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaços-temporais do fenômeno educativo escolar” (FARIA FILHO, 2007, p.195), englobando as diversas dimensões do funcionamento interno da escola, desde os conhecimentos às sensibilidades e valores que são transmitidos e vivenciados na materialidade dos métodos escolares. As sensibilidades aqui citadas seriam compreendidas, assim, como uma dimensão da experiência escolar, uma forma específica e nada convencional de se perceber a realidade que foi vivida dentro da escola, na relação dos sujeitos com as legislações, os regulamentos, o currículo, mas também na participação em festas escolares, greves e produções discursivas, enfim, em tudo aquilo que molda e educa os sujeitos dentro do processo de escolarização.

Do “mapeamento cultural da escola” para uns, às “práticas escolares” para outros, a cultura escolar compreende as particularidades da escola, ou seja, todos os segmentos que compõem o material e o imaterial das relações escolares, entre esses as sensibilidades, os sentidos e as emoções que circulam nesse espaço educativo. Desde os produtos das relações pedagógicas, às práticas administrativas, construção de saberes na relação professor-aluno, prática escritural, vivência de festas escolares, dia a dia da escola (o que corresponde também ao seu currículo oculto) são práticas, fazeres e vivências que compõem e esquadrinham o cotidiano escolar, dissecando fragmentos e expressões dessa cultura escolar.

Ao tentar discorrer sobre as culturas escolares do Instituto Pedagógico nos deparamos com um universo de questões, possibilidades, nomes, práticas... Essa multiplicidade de elementos que compõem o cotidiano escolar nos levou a concordar com os estudos que anunciam que a escola possui uma cultura própria, que não está sitiada em si mesma, isolada da circunvizinhança, mas transpassada pelos inúmeros elementos que compõem o social. Por ela tivemos acesso aos aspectos políticos (quando em contato com os personagens políticos, as reformas urbanas, as questões que ressaltam a Revolução de 1930), legais (relacionados às reformas do ensino, aos decretos), culturais (pela existência de lugares como os cinemas e as festas regionais narradas nas fontes, como o carnaval e o São João), e acima de tudo sensíveis (quando integradas a todos os aspectos citados anteriormente). É um conceito que não

estabelece limites e fronteiras. É amplo, sagaz, extenso e intenso em todos os caminhos que levam às possibilidades de aproximação do cotidiano escolar.

Lendo a documentação apreendemos um duplo olhar, ou seja, da Instituição para com a cidade e desta para com a escola e, dessa forma, chegamos às sensibilidades e emoções que uniam a pretendida constituição de uma cultura modernizante para Campina Grande. Uma visão de outro ângulo que partisse dos/as alunos/as para com a escola ou outras leituras possíveis, poderia trazer um leque amplo de discussões ainda inimagináveis. O nosso caminhar pelas diversas zonas de reflexão que incluem desde a instituição escolar, cultura escolar, sensibilidade à modernidade da cidade e a modernidade pedagógica, já resulta em uma escolha que seleciona, mas também interdita outras formas de contar essa história.

Como já foi dito, o Instituto Pedagógico era formado pelas Escolas Anexas: “Escola Normal João Pessoa”, “Escola do Comércio e Perito Contadores” (também encontrada em alguns documentos como Escola João Suassuna) e “Escola de Instrução Militar General Pamplona”. Cada uma dessas alas compunha um universo de detalhes e fontes, constituído por uma cultura escolar muito própria, tecida e substanciada por um corpo docente e discente particular, com currículos e conteúdos específicos e profissionalizantes. Tendo em vista essa vasta massa documental e considerando a complexa missão de historicizar cada uma dessas escolas, optamos por não discuti-las separadamente, pois teriam força para compor trabalhos acadêmicos individualizados. Por isso, elas serão apresentadas neste texto como elementos constituintes do Instituto, que dele falam e representam.

É diante dessa rota e desse amplo contexto que propomos a leitura de uma narrativa histórica sobre o Instituto Pedagógico, não somente com o intuito de mapear seu funcionamento e papel social enquanto um estabelecimento de renome na cidade, mas também com o desejo de cartografá-lo, ou seja, de oferecer caminhos possíveis de vê-lo. O que é certo para nós é que os discursos jornalísticos construíram um conceito para a escola, ligado ao que é moderno e progressivo na cidade. A própria escola elabora para si a marca da “evolução”, através de seus impressos. E nós? Qual a imagem que construiremos nas linhas que se seguem para a instituição? Diante de tantas outras prováveis, algumas que já começaram a ser pintadas no início desta tese, desejamos que a nossa possa oferecer ao/a leitor/a subsídios para que se possa pincelar outras histórias possíveis para esse educandário, não deixando para trás aquelas que já foram criadas, mas percebendo-as dentro de um contexto histórico no qual foram tramadas.

Simbólica, heroica e altiva é a imagem descrita para a Escola pelo Jornal *Brasil Novo*. A partir dela damos ensejo a novos rascunhos, que modelam e delineiam feições para a Instituição a partir dos traços e das aparências que tomam para a cidade.

Dos poucos estabelecimentos de ensino que temos no interior do Estado, é o “Instituto Pedagógico” o melhor conceito e que cumpre rigorosamente os métodos de ensino mais modernos. Fundado em 1919, vem em constante progresso, quer no melhoramento de seu prédio e mobiliário, quer no aperfeiçoamento da instrução. Mantém os seguintes cursos; Normal, Commercial, Gymnasial, Militar, Primario e Infantil. Além dos citados cursos, mantém ainda as aulas de piano, costura, bordado, pintura, musica, flores e gymnastica, todas sob a direcção de competentes profissionais. O internato funciona na própria residência do director, gosando assim os internos de assistencia familiar. O externato remodelado a capricho e com todos os requisitos da hygiene escolar, offerece aos alumnos e professores, todo conforto necessario. Seus vastos salões em numero de dez, são bem arejados, illuminados e sufficientemente mobiliados. Entre os pavilhões que compõem o prédio existe um grande pateo destinado ao recreio e aulas de instrução physica. Nelle estão localizados os campos de Volleyball, Basket-ball e peteca, caixão de pulo, barra fixa e outros aparelhos de gymnastica. O Volley-ball é treinado com entusiasmo pelas normalistas e alumnos de outros cursos. O curso militar, destinado a preparar os jovens para a defesa da Patria, muito util tem sido aos campinenses, pois, centenas de moços têm obtido a caderneta militar de reservista, ficando assim aptos para exercerem empregos federaes e isentos do sorteio militar. O corpo docente do instituto é dos melhores do interior e é composto dos seguintes professores: tte. Alfredo Dantas, prof. Almeida Barreto, drs. Severino Cruz, José Tavares, Manoel Coutinho, Elpidio de Almeida, Octavio Amorim, João Tavares, Severino Pimentel, prof. Santiago, professores Francisquinha, Herundina Campello, Queteria Campello, Cisenia Galvão, Esther Dantas. A parte militar está a cargo do instructor Moysés Araujo. O curso normal, fundado em 1928, tem o nome de “João Pessoa”, homenagem ao insigne brasileiro. Officializando o referido curso, o inesquecível parahybano, prestou um grande beneficio não só ao “Instituto Pedagógico”, como principalmente a Campina Grande que já pode diplomar suas filhas sem as despesas enormes que acarretavam com a educação na capital. A Escola Normal “João Pessoa”, apesar da luta que sustentou para a sua equiparação, vae marchando em franco progresso e este anno prepara-se para diplomar a primeira turma de normalistas. E tudo isto, não ha negar, deve-se ao esforço e a benemerencia do tte. Alfredo Dantas grande abnegado pela alphabetisação dos filhos deste formoso rincão. Um estabelecimento de ensino que honra o Estado (Jornal BRASIL NOVO, 1931, p. 6).

As inúmeras caracterizações citadas para o Instituto Pedagógico nessa longa citação já traçam a nossa rota de discussão para este texto. Desde os métodos, aos materiais escolares, das escolas anexas aos requisitos de hygiene escolar e de educação física, do corpo docente a instituição de João Pessoa, como um herói dos sujeitos escolares. Não necessariamente nessa mesma ordem, ainda adentramos mais intimamente as salas das escolas anexas, tentando percebê-las dentro da dinâmica pedagógica da escola: disciplinas cursadas, perfil dos sujeitos, regulamentos e finalidades sociais rascunharam para nós a cultura escolar da instituição.

Tentamos desatar tais descrições de nó a nó, embora muitas dessas amarrações tenham sido laçadas mais pelos discursos do que realmente vivenciados pela instituição, traço esse que nos foi possível inferir por meio do cruzamento dos documentos com os quais trabalhamos. Por hora, nos importa saber que o Instituto Pedagógico é considerado a mais antiga escola de Campina Grande ainda em funcionamento. Deu continuidade às atividades do Grêmio de Instrução Campinense²⁰⁹, que era um estabelecimento voltado ao ensino secundário, fundado anos depois pelos mesmos intendentes que administravam o município de Campina Grande. “Era uma sociedade de fins educativos, destinada ao melhoramento e aperfeiçoamento do meio social campinense, não só preparando jovens para os cursos superiores, senão também excitando vocações para algumas artes consideradas nobres” (ALMEIDA, 1993, p.327).

A primeira reunião realizada no Grêmio data de 21 de maio de 1899, nos primeiros anos da república recém-instaurada. O desejo por civilizar os jovens já dava seus primeiros passos, delimitando para a mocidade o exercício de atividades “nobres”, ligadas à arte e à leitura. A história contada por Elpídio de Almeida sobre o “Grêmio de Instrução” ainda ressalta o esforço

[...] dos campinenses, natos e adotivos, do fim do século. Sem ajuda estranha, contando só com os próprios recursos, resolveram fundar um educandário de ensino médio, provido das disciplinas exigidas para o ingresso na escolas superiores. Animado desse propósito, reuniram-se e de uma assentada acertaram as bases do empreendimento. Designaram uma comissão para o cumprimento das primeiras tarefas (ALMEIDA, 1993, p.324)

O empenho e os recursos dos campinenses que promoveram o Grêmio partiram dos líderes locais, que compunham uma comissão constituída pela nata da sociedade campinense da época. O “vigário Luís Francisco de Sales Pessoa, o juiz municipal Alfredo Deodato de Andrade Espínola, o professor Clementino Gomes Procópio, o médico Chateaubriand Bandeira de Melo, o farmacêutico Aristides Francisco de Sá, o deputado Abdon Odilon da Nóbrega, o coronel Cristiano Lauritzen e o jornalista José Martins da Cunha” (Idem), ou seja, os grandes nomes/vultos da cidade. Alguns deles eram concebidos como heróis da instrução, como é o caso mais conhecido do professor Clementino Procópio²¹⁰. Logo financiado por 93

²⁰⁹ Também foi chamado de “Grêmio de Instrução Campina Grandense” (ALMEIDA, 1993, p.327).

²¹⁰ Um dos filhos que a cidade adotou. Foi fundador do Colégio São José e professor do Grupo Sólon de Lucena. O *Anuário de Campina Grande* (1925, p.23, 175) anuncia Clementino Procópio como “[...] benemérito educador da mocidade patricia, que na tribuna e no jornalismo militou”; decano do magistério campinense, “[...] o homem

sócios e 60 associados²¹¹, o Grêmio era concebido como uma sociedade que se dedicava ao “teatro e a exercitação da arte de representar”. Sua infraestrutura estava pautada “[...] no ensino, na disciplina, existência de biblioteca, recreio-dramático, música e dança” (ALMEIDA, 1993, p.327).

Ainda segundo Almeida (1993), que também fora professor do Instituto Pedagógico, o prédio onde se localizava o Grêmio²¹² passou a abrigar uma nova instituição, que manteria os mesmos objetivos do Grêmio, ou seja, de voltar-se às finalidades educacionais²¹³. Com o fim das atividades do Grêmio em 1903, o prefeito não requisitou o prédio, ficando sob domínio público até a cessão do terreno ao Tenente Alfredo Dantas, em 1919. Segundo Ronaldo Dinoá (1993), a autorização para funcionar em tal lugar só foi concedida após a criação dos cursos secundários. O Grêmio teve apenas três anos de vida e segundo Almeida (1993) prestou grandes benefícios à mocidade campinense, habilitando muitos jovens aos cursos superiores.

Sobre a continuidade das atividades do terreno do Grêmio, cedido gratuitamente ao Instituto Pedagógico, um decreto de 29 de julho de 1936, assinado pelo então prefeito da cidade Vergniaud Wanderley e seu secretário Manoel de Almeida Barreto, garantiu a concessão do prédio à Instituição, juntamente com o auxílio financeiro para as reformas necessárias. Conforme texto do Decreto:

Assegura ao “INSTITUTO PEDAGÓGICO”, estabelecido no prédio “GREMIO DE INSTRUÇÃO”, sito a rua Marquês do Herval, nº39, desta Cidade, (do domínio municipal) e de servidão patrimonial do mesmo Instituto, cedida pela lei anterior, - a garantia dos direitos adquiridos e que, por acaso, venham adquirir, de futuro, pelos benefícios úteis ou necessários, que nele fizer, por seu Diretor Tenente Alfredo Dantas Correia de Goes, bem como a concessão de crédito auxiliar ou suficiente a nova adaptação do mesmo prédio ao aparelhamento da equiparação do curso secundário da sua escola normal “Ao Colégio Pedro Segundo”, podendo ocorrer uma cooperativa entre o Município e o Instituto [...] (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS).

que maior beneficio espiritual tem prestado a Campina Grande”. A *Revista Evolução* (Ano 1, Nº3, 1931, p.9) o nomeia como “[...] símbolo e seu nome equivale a uma legenda sugestiva”. Ronaldo Dinoá (1993, p.231), dedica um capítulo do seu livro de memórias para o professor Clementino Procópio, e o descreve como um “[...] homem dos mais destacados na história desta terra”.

²¹¹ No livro de Almeida (1993, p.327-328) constam todos os nomes dos associados.

²¹² “O prédio tinha sido iniciativa da primeira Intendência, presidida por Cristiano Lauritzen, no comêço da república. Nêle investiram os intendentes os seus vencimentos durante dois anos incompletos. Destinava-se à localização das escolas públicas da cidade. Com a perda do mandato, não suspendeu Cristiano os trabalhos. Continuo-os à sua custa e com a ajuda de amigos” (ALMEIDA, 1993, p.331). O autor narra nas páginas seguintes desde a aquisição do prédio à solenidade de assentamento da primeira pedra.

²¹³ Antes da existência do Grêmio, o prédio estava destinado a ser o primeiro Grupo Escolar do Estado. Depois de “Liquidado” o Grêmio, passou o prédio a ser utilizado para diversos fins: sede de escolas públicas, casa de teatro, depósito de algodão, sede do Instituto Pedagógico (fundado pelo tenente Alfredo Dantas) e, finalmente, do Ginásio “Alfredo Dantas”, dirigido pelo professor Severino Loureiro (ALMEIDA, 1993, p.339).

Sancionado por lei pela Câmara Municipal de Campina Grande, o Decreto ainda aprovou a autorização ao diretor da instituição para “concertar, reformar, construir e reconstruir compartimentos no prédio” e arbitrou “a quantia de cinquenta contos” (Idem) para auxiliar nas reformas previstas para a Instituição. A “cooperativa entre o Município e o Instituto” confirma as boas relações entre o tenente e os poderes locais, a ponto de conquistar gratuitamente, para uma instituição particular, subsídios advindos da prefeitura. Tal ação tornou mais efetiva o *status* de “educandário modelo” que a instituição assumiu na cidade.

Tem ainda o Instituto um crédito, na Municipalidade, constante de lei e ainda não recebido, na importância de 50:000\$000, para complemento do seu patrimônio. [...] Conquanto construído expressamente para estabelecimento de ensino, foi necessário ao atual diretor fazer uma refôrma completa, construindo ainda dois pavilhões para atender ao número de alunos matriculados (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939).

A citação anterior compõe um relatório concedido ao diretor da Divisão do Ensino Secundário, pelo inspetor Hildebrando Leal. Sua continuidade traz detalhes específicos sobre a Instituição, desde seu histórico e organização administrativa (com matrículas, horários, organização financeira) ao corpo docente, alguns destes traços serão citados ao longo deste texto. Ela também denuncia o não recebimento dessa subvenção por parte da escola, o que inviabilizou uma reforma de grandes proporções.

3.1.1 INSTITUTO PEDAGÓGICO: A CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS E O CONTROLE DE CORPOS E MENTES.

Fundado, desde o Grêmio, sob a imagem de uma educação vigorosa, esse espaço já traz em si um conceito e uma tradição. Por não comportar mais a demanda escolar, o antigo prédio do Grêmio carecia de reformas. Localizado no centro da cidade, que havia passado por uma reforma estrutural, era também preciso equiparar o prédio aos novos rumos da cidade. Algumas descrições sobre a organização física da escola, quando ainda resguardava o modelo do Grêmio de Instrução, estão dispostas no *Anuário Estatístico de 1932* que traz as seguintes caracterizações:

1. *Condições e instalações do imóvel ocupado*: predio cedido gratuitamente, c/1 pav., 3 compart. Sanit. e 9 salas de aula; 2. *Pessoal empregado e corpo docente e discente*: Dir. adm., 2 h. e 3 m.: pess. subalt. 1 h. e 1 m. – C.doc. 9 h. e 12 m. – C. disc. , 73 h. e 86 m.; 3. *Caracterização do ensino ministrado*: C. primário, fundamental e complementar; c. semi-especializado médio normal (para a formação de professores primários), oficializado; c. especializado médio commercial (para contador), oficializado. - Int., semi-int. e externato; 4. *Indicações interessantes sobre o aparelhamento*: Bibl. c/ 100 obras e 150 volumes (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE 1932, p.142).

Anos depois da publicação do Decreto de autoria de Vergniaud Wanderley, segundo o relatório²¹⁴ escrito pelo inspetor Hildebrando Leal (1939), o prédio já possuía o seguinte mapeamento físico:

O colégio está inserido em três pavilhões, cobrindo uma área total de 642m 2,60. O primeiro, onde funcionam durante o dia, o curso normal e, á noite o comercial, é de construção antiga mas convenientemente conservado. Tem deficientes as condições de acustica porque são meias paredes as de separação de classe. Há sete salas neste primeiro pavilhão, todas recebendo luz direta. Para fiscalização há um corredor interno aonde vêm ter todas as salas, a excessão de uma que deita diretamente para uma área livre. O material empregado em todos os pavilhões é tijolo, alvenaria de cal dosada, vigamento de madeira em tesoura, cobertura de telha vã. O pé direito mede quatro metros. Tem bom aspecto. O piso é em revestimento de cimento. O terreno é natural, elevado, pelo rebaixamento posterior do nível da via pública. Há perfeito escoamento das águas, sendo o terreno na área livre suficientemente permeável. No segundo pavilhão estão, em duas salas, a Secretaria e a Biblioteca. No terceiro pavilhão está instalado o curso primário em quatro salas bem dispostas, de 31m2,5 todas com luz direta. Todo o edificio é térreo. Não há forro em nenhuma sala. A elevação do terreno criou a necessidade de duas pequenas escadas, uma de acesso ao primeiro e segundo pavilhões, de quatro degraus, com 1m,56 x 0,30 x 0,70, outra de acesso ao terceiro pavilhão , de oito degraus, com 1m,10 x 0,30 x 0,70 (Relatório de Hildebrando Leal. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939).

Se em 1932 a escola possuía apenas um pavilhão, nove salas, uma biblioteca e três banheiros, em 1939 ela já demonstrava significativa expansão²¹⁵. Já seriam três pavilhões, com um total de treze salas, oito banheiros e um espaço coberto para a realização de esportes. Mesmo fazendo breves considerações a respeito da acústica, o relator enfatiza a existência de salas com meias paredes e de um corredor para fiscalização.

Segundo Foucault (2006, p.122) essa “[...] mudança de escala, é também um novo tipo de controle” que reorganiza os espaços definindo a utilidade e a funcionalidade, mas também satisfazendo as necessidades de vigiar. A existência de um corredor que verticalmente corta a

²¹⁴ Este Relatório que consta nos documentos internos da Instituição foi utilizado por nós, em muitos outros momentos desta tese, para discutir as características físicas da escola.

²¹⁵ Não encontramos nenhuma fonte que especificasse a partir de que ano a escola passou a ter esta configuração, mas acreditamos que tenha antecedido o ano de 1939.

escola e de salas semiabertas reflete a importância de “[...] estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 2006, p.123), como procedimentos especialmente desenvolvidos “para conhecer, dominar e utilizar” (Idem). Essa “arte das distribuições” torna as localizações funcionais, definindo aos espaços papéis e à mobilidade que eles permitem vigilância.

Com esse modelo que potencializa o olhar fiscalizador não só se tinha um maior domínio sobre professores/as como também se neutralizava as possíveis infrações dos discentes, uma vez que desde a disposição dos lugares aos sons e acontecimentos vivenciados em sala de aula poderiam ser observados e regulados pela inspeção. Ainda sobre as instalações, o mesmo relatório nos leva a imaginar o interior da escola, descrevendo a existência de “[...] oito W.C., oito lavatórios e quatro bebedouros. Os alunos usam cópos individuais” (Relatório de Hildebrando Leal. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939). A prática de exercícios acontece na área livre da escola, aonde “há um campo de vôlei-bol e uma barra com pertences para ginástica” (Idem). O cuidado com a higiene e com o corpo também eram focos de preocupação nos reajustes estruturais pelos quais passavam a escola.

As salas de aulas ganham som, cor e forma quando descritas em número de 11 salas, “Todas as salas têm luz direta e o mobiliário está em todas elas” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939), mas sofre problemas com a acústica. “A pintura é sempre em cores claras moderadas, verde ou laranja. As carteiras são, as dos cursos secundários, mesinhas individuais de 55 centímetros por 70, com cadeiras espalder separadas; as do curso primário carteiras duplas ou quádruplas” (Idem). A iluminação e o aparelhamento deviam estar em acordo com a caracterização de um ambiente sóbrio, harmonioso, que tornasse a classe “[...] homogênea, composta de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (FOUCAULT, 2006, p.125).

Além da divisão em classes, os sujeitos discentes também eram alocados de acordo com os exames de admissão²¹⁶. Exigidos pela escola, são também ferramentas de padronização e ordenação de uma classe de alunos/as, que eram nivelados entre si. “A

²¹⁶ Previstos pela Reforma Francisco Campos quanto ao Ensino Secundário, no “Capítulo III - *Da admissão ao curso secundário*. Art. 18. O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro”. (Decreto N. 19.890 - de 18 de abril de 1931)

homogeneização das classes escolares” é tema do artigo da professora Maria do Patrocínio S. Leite, que destacava que a uniformização se dava pelo agrupamento de classes de alunos/as que reuniam a mesma “[...] capacidade intelectual, as mesmas aptidões, enfim, alunos/as cujas diferenças individuais não sejam tão sensíveis” (REVISTA DO ENSINO, Ano III, Nº 8 e 9, Março de 1934, p.14).

Confirmando as intenções dos exames de admissão, Foucault (2006, 154) ressalta que eles “[...] estabelecem sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles (alunos) são diferenciados e sancionados”. Interpretados também como testes de inteligência (ou Q.I.), os exames ofertavam critérios para uma seleção que se dava a partir do maior rendimento nas provas, e previam um “[...] maior aproveitamento dos alunos e menor desperdício dos esforços do mestre” (REVISTA DO ENSINO, Ano III, Nº 8 e 9, Março de 1934, p.18). Esse mapeamento dos “melhores indivíduos” em classes específicas permitiria “[...] ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos” (FOUCAULT, 2006, p.155).

Encontramos no arquivo da escola documentos internos²¹⁷ que fazem menção aos exames de admissão, conferindo uma banca de inspeção e os conteúdos a serem abordados nos testes. No programa da disciplina de História do Brasil²¹⁸ estava a soma de 20 pontos a serem contemplados para a realização do exame. Alguns desses programas encontrados eram, em sua maioria, de disciplinas da Escola do Comércio, e estavam distribuídas para serem aferidas por meio de provas orais e escritas. Os/as alunos/as deveriam atingir uma média aritmética de pelo menos 5,0 pontos.

A seguir, o documento da Diretoria do Ensino Comercial (Ministério da Educação e Saúde) traz as especificações necessárias para a realização do exame.

I - Exames de admissão:

1. Época: dezembro e 2ª quinzena de fevereiro.

2. Documentação:

- a) – requerimento ao diretor da escola, firmado pelo candidato ou seu representante legal, quando o estudante for menor de 18 anos;
- b) – certidão provando a idade de 11 anos, completos ou por completar até dia 30 de junho;
- c) – prova de sanidade, constituída por atestado médico;
- d) – certidão de vacinação anti-variólica.

3. Banca: Constituída por 3 professôres registrados.

²¹⁷ Referentes à Escola do Comércio durante o ano de 1943, já quando o Instituto Pedagógico era nomeado de Ginásio Alfredo Dantas.

²¹⁸ Confira este programa no Anexo 4.

4. Provas: Escritas e orais de Português, Aritmética, Geografia e História do Brasil.

5. Critérios de Aprovação: Nota igual ou superior a 4 (quatro) em cada disciplina, e média igual ou superior a 5 (cinco) no conjunto das mesmas.

6. Repetição de exames: Vedada na mesma época, no mesmo ou em outro estabelecimento. Permitida na época seguinte, em qualquer escola equiparada ou reconhecida (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 21 de Março de 1945).

Apesar de extrapolar o nosso período de estudo, a escolha por trazer esse documento para reflexão partiu do intento de apresentar ao/a leitor/a um exemplo de como esses exames aconteciam na escola e o rigor com que eles eram realizados²¹⁹. Eram proibidas notas fracionárias e o uso de lápis tinta nas provas parciais e de exame. Após registro em cartório e com a devida assinatura do inspetor responsável, é que esse exame ganhava resultado legal. Esta intensa burocracia reflete bem as concepções de Foucault (2006, p.154) sobre os exames, que o define como um dispositivo de disciplina altamente ritualizado, “Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade”. Um tempo, uma banca, documentos e provas objetivavam esses sujeitos, comprovando sua experiência escolar e a existência de um organismo de intelecto e físico sadios.

A partir deles iniciava a vida escolar dos/as alunos/as no Instituto Pedagógico, que logo recebiam o certificado de aprovação. Com ele e as certificações de cada ano concluído, o/a aluno/a poderia dar entrada nas matrículas dos anos subsequentes na escola. Em caso de reprovação, o/a discente poderia repetir o exame, só que em outra época. A seleção realizada pelos exames poderia levar a toda uma cerimônia, descrita por Foucault (2006), a partir da

[...] ordenação por fileiras [...] começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades (FOUCAULT, 2006, p. 125-126).

Como mecanismos de poder, mas também de valoração e exclusão, tais exames de admissão não ficaram restritos à escola apenas enquanto Instituto Pedagógico, mas fizeram

²¹⁹ Acreditamos que cada escola anexa do Instituto deveria ter um método próprio de realização dos exames de admissão, como também das avaliações que aconteciam durante o período letivo de cada curso.

parte durante anos, da tradição do Colégio Alfredo Dantas, ganhando apenas novas roupagens²²⁰. Empregados para definir os/as alunos/as inteligentes e comportados, ainda nos anos 1990 eram frequentemente utilizados no primeiro ano do ensino médio, segregando os tidos bons/boas alunos/as nas turmas “A” e “B”, enquanto os/as alunos/as de menor rendimento eram destinados às classes “C”, “D” e “E”. De acordo com as notas obtidas, hierarquicamente os/as discentes eram alocados nas salas, e passados para os anos seguintes do nível médio obedecendo tal padronização.

Quanto à realização de provas²²¹ que conferissem notas ao rendimento dos/as alunos/as durante o semestre²²², o mesmo documento anteriormente citado registra alguns itens que regulavam essa prática. Segundo Foucault (2006, p.154), nessa “[...] técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder”. Elementos como a frequência não acentuavam pontos na nota final, mas eram condições iniciais para a realização das provas. O/A aluno/a que tivesse faltado a “[...] 25% da totalidade das aulas dadas no conjunto das disciplinas da série, ou a 30% da totalidade das aulas dadas no conjunto das práticas educativas” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 21 de Março de 1945) estava impedido/a de realizar as provas finais. Exercícios de avaliação do aproveitamento “[...] terá média ponderada de cada disciplina, o pêso dois (2)” (Idem).

Escritas ou práticas²²³, as provas parciais também eram reguladas criteriosamente. O/A aluno/a não poderia realizar mais que duas provas por dia e suas notas eram atribuídas de 0 a 10, podendo ser fragmentadas em arguições, trabalhos e provas. As provas escritas obedeciam aos seguintes pontos:

²²⁰ Ao que parece essa tradição se manteve na cultura escolar do Colégio Alfredo Dantas (CAD). Na condição de aluna da escola, durante o ano de 1996, vivenciei esse processo de seleção em classes. Ele considerava o conhecimento obtido durante a vida escolar que antecedia a entrada no CAD, levando muitos alunos e alunas, que como eu, estudavam nos meses de férias para se submeter à avaliação. As turmas, apesar de institucionalmente nomeadas por letras do alfabeto, ganhavam conceitos entre os alunos, tendo as primeiras (A e B) mais destaque e maiores notas que as últimas (C, D e E).

²²¹ Na Escola Militar General Pamplona as diretrizes para a realização das avaliações eram regulamentadas pela Portaria Nº49 (de 29 de novembro de 1937), sofrendo pequenas alterações em 1938 e 1942. Compreendiam a avaliação as seguintes provas: “Prova do Tiro” e a “Prova de Marcha”, que traziam como resultados os conceitos de “Satisfeiz” e “Não Satisfeiz”; a “Prova Escrita”, “Prova P.N.H” e a “Demonstração do Conjunto”, que tinham como registro de notas os conceito de “M.Bôa”, “Bôa” e “Regular” (Ministério da Guerra, 7ª Região Militar, Diretoria de Recrutamento. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 24-11-1942).

²²² Os documentos internos da escola não citam o termo “semestre” mas anunciam a existência de “épocas”.

²²³ Estas provas compreendiam as disciplinas de “[...] Caligrafia, Desenho, Datilografia, Mecanografia, Estenografia, Escrituração Mercantil e Prática de Escritório”, da Escola do Comércio (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 21 de Março de 1948).

1. Época: A 1a. prova deve realizar-se na 2a. quinzena de junho e a 2a., na 2a. quinzena de novembro.

2. Matéria: a) – para a 1a. prova, a matéria lecionada até uma semana antes da realização da mesma deve ser distribuída em dez pontos, de forma que cada um contenha três assuntos diferentes;

b) – para a 2a. prova, devem ser organizados vinte pontos, observados os mesmos princípios.

3. Questões: - Serão em número de três, no mínimo. Nas provas de Português, serão obrigatórios os exercícios de redação, que constituirão sempre uma questão em cada prova.

4. Tempo: - Será de sessenta minutos para cada prova.

5. 2a. Chamada: - Permitir-se-á segunda chamada, na primeira prova parcial, até sessenta dias após a sua realização, e, na segunda, antes da terminação das provas finais (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 21 de Março de 1945).

O investimento na organização, padronização e realização dessas provas parciais traduzem um esquema operatório que sujeita os que são percebidos como objetos a uma técnica de verificação e análise. O intelecto examinado em dias, horários e conteúdos determinados leva os/as discentes a um processo de observação intenso e regular, que “[...] permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 2006, p.155). Esse rigor instituiu a escola como um educandário modelar e eficiente em suas práticas, que também associava o pedagógico e o arquitetônico como parte das inovações de uma modernidade pedagógica exigida na época.

Já os exames avaliativos realizados pela Escola Normal João Pessoa se dividiam em “exames de passagem” e “exames finais”. As discentes aprovadas tinham seus nomes e as notas conquistadas publicadas na *Revista Evolução*. Em pesquisas observamos que essa prática de publicar os resultados dos exames em impressos jornalísticos parecia ser comum no Brasil republicano, por corresponder a um ato público que tornava legítimas as aprovações. Nesse período, também era comum encontrar conceitos como “simplesmente”, “plenamente” e também “aprovação com distinção” para definir o nível da aprovação nesses exames. Era assim que as notas eram transformadas em conceitos na Escola Normal.

Na conformidade do “Regulamento” vigente da “Escóla Normal Oficial do Estado”, publicado pelo Decreto Nº 75 de 14 de Março do andante, e sob a presidência do respectivo diretor daquele educandário e assistência do Fiscal do Governo, prof. Baptista Leite, realizaram-se os concursos, exames de passagem e finais das diversas disciplinas constitutivas das escolas anexas ao referido estabelecimento de ensino, cujo resultado, abaixo mencionamos: Escola Normal João Pessoa. Português 1.º Ano: Aprovados plenamente: Irene Souto, 501 pontos; Nilza Vieira da Rocha, 470 pontos; [...] Aprovados simplesmente: Maria Amenaides Pimentel 450; Inalda Lobo, 335; [...] (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano I, Nº3, 1931, p.11)

Tais exames expressavam a capacidade provada das alunas “[...] em concursos rigorosos com programas que abrangem conhecimentos exigidos para um bom docente primário” afinal “a bôa escola retrata a fisionomia didática do mestre [...]” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano I, Nº3, 1931, p.22). Nesse semblante didático, os conhecimentos adquiridos deveriam trazer a marca da Escola Nova, que em princípios norteadores guiavam a vida da normalista já formada em suas salas de aula. Eram apenas por esses postulados²²⁴ que

[...] o aviltamento moral e material da escola colocava o professor primario paraibano ao lado dos seus congêneres no paiz, que, neste momento empenham-se na cruzada nobilitante de salvar a instrução primaria brasileira das idéas retrogradadas em que vivia (REVISTA DO ENSINO, Ano III, Nº 8 e 9, Março de 1934, p. 58).

Também as professoras em formação vivenciavam rigorosos sistemas de avaliação. Em consonância com reformas que deram nova infraestrutura para escola, esses exames não deixavam de estar associados à construção de novos espaços escolares e à readaptação dos que já existiam, com o intuito de corresponder ao imperativo nacional balizado nos novos ditames higiênicos e escolanovistas. Além dessas proposições, eram também condições de nota as questões de higiene e disciplina, é o que cita Lúcia Loureiro²²⁵:

No quesito *asseio*, eram verificados o conjunto do fardamento (sapatos engraxados e bem lustrados, situação das meias, se as pregas das saias estavam batidas, se a roupa estava limpa e se a farda estava completa). Quanto à *ordem*, os inspetores e professores observavam a condição do material escolar (se os cadernos estavam limpos, se o lápis e a borracha estavam mordidos e se os tinteiros/canetas não deixavam marcas nos dedos ou manchas nos cadernos). Sobre a *disciplina*, eram avaliadas tanto a assiduidade quanto a pontualidade, bem como o comportamento em sala de aula. No quesito *urbanidade*, nós éramos avaliados quanto ao trato com os colegas, professores e funcionários do Instituto (*apud* OLIVEIRA, 2009, p.24)

A ordem, a disciplina e o asseio passaram a ser imperativos nas escolas normais e revelavam traços de urbanidade, que associados aos elementos que regulavam as edificações escolares correspondiam aos ditames da higiene. Em 1941 o prédio da escola sofreria outra reforma se tornando ainda maior com a construção de um primeiro andar, é o que anuncia Vergniaud Wanderley: “[...] Considerando o decreto que deu ao educandário garantias de direitos adquiridos, e bem assim, crédito para construção de um andar sobre o atual térreo do

²²⁴ Postulados como “Na escola nova os problemas aparecem antes dos princípios”, nela se “aprende de dentro para fora”, “a escola deve ser muzeu vivo” são apresentados pela *Revista do Ensino* (Ano III, Nº 8 e 9, Março de 1934, p. 55-59) para definir as práticas pedagógicas da Escola Nova.

²²⁵ Em entrevista concedida a Oliveira (2009). Aluna normalista do Instituto, ex- professora do Colégio Alfredo Dantas e filha de Severino Loureiro.

mesmo edifício e indenizações das benfeitorias feitas e das que estão por fazer” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 9 de dezembro de 1941). Para a realização dessas benfeitorias, a escola deveria receber da prefeitura “cincoenta contos de reis (50:000\$000)” (Idem) como também os móveis necessários, sem custos ao diretor tenente. Acreditamos que essa promessa era a mesma anunciada anteriormente pelo então prefeito Vergniaud Wanderley, em 1939, pois o documento continua apregoando que a prefeitura não cumprira nenhuma das obrigações a que se comprometera com a escola e que, por isso:

O Governo Municipal declara que, atendendo ao surto de progresso que vem se realizando nesta cidade, e, à falta premente de um educandário oficial para o curso secundário, que venha preencher as necessidades, não só, de uma população escolar de elevada percentagem de pobreza, mas, ainda as de por-se este município a par do progresso dos seus congeneres dos Estados de S. Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e outros, que mantem ateneus, ginásios ou escolas secundárias, é do seu plano econômico e progressivo dotar o educandário denominado Instituto Pedagógico, desta Cidade, de um prédio que venha preencher as necessidades e exigências do “Ensino Secundário Nacional”, ou, em caso de emergência, proceder no que funciona este Instituto, desde longos anos, os melhoramentos completos [...] (Vergniaud Wanderley. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 9 de dezembro de 1941).

Nessa citação, o relevo dado ao papel que a escola desenvolvia na cidade era expressivo, sendo ela a responsável por equiparar Campina Grande aos demais lugares de referência em progresso, assim pensava Vergniaud Wanderley. Se ele cumpriu dessa vez a promessa não sabemos, pois não encontramos fontes sobre essa temática posteriores a 1941. Por executar tamanha função e em busca de satisfazer aos ditames de higiene e também as exigências do Regulamento do Ensino Secundário²²⁶, dizia a escola cumprir com os preceitos de ambientes amplos, arejados, limpos e bem equipados.

Os novos métodos deveriam considerar o físico, mas também o psíquico, acompanhando o desenvolvimento dos pequenos sujeitos. Adepto do que era moderno e corriqueiro nos discursos sobre educação da época²²⁷, o Instituto Pedagógico dizia estar

²²⁶ Sobre as instalações dos prédios escolares previsto no Título II, Capítulo I, Art.45: I, dispor de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescritos pelo Departamento Nacional do Ensino; II, ter corpo docente inscrito no Registro de Professores; III, ter regulamento que haja sido aprovado, previamente, pelo Departamento Nacional do Ensino; IV, oferecer garantias bastantes de funcionamento normal pelo período mínimo de dois anos (Reforma Francisco Campos. Decreto Nº. 19.890 - de 18 de abril de 1931).

²²⁷ Nos princípios de uma pedagogia nova, segundo Veiga (2007, p.226), “[...] proliferaram propostas didáticas que visavam assegurar a efetiva participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem. [...] essas propostas diferiam quanto ao procedimento didático. Nesse ramo estavam o “Método de Projetos” de William Kilpatrick, o “Método de trabalho livre para grupos” de Roger Cousinet, o “Método da cooperação” de Célestin

situado nos pressupostos da Escola Nova e de um método ativo²²⁸. Definida por Veiga (2007, p.217) como “escola ativa”, “escola do trabalho”, “escola progressista” e “escola moderna”, a Escola Nova assume inúmeras caracterizações, que contemplam desde os títulos anteriormente citados a uma pedagogia prática, que designava ao aluno/a o papel de explorador, pesquisador e centro das práticas pedagógicas²²⁹.

O método ativo, centrado nas ideias de Dewey, é concebido como uma prática de ensino definida pela aprendizagem do/a aluno/a, no qual “[...] a experiência educativa é aquela que possibilita a percepção das relações existentes entre fatos, seres e objetos. Há intrínseca ao conceito, a ideia de ação e reação, isto é, de inter-relação” (VALDEMARIN, 2006, p. 185). Fundamentado em uma experiência reflexiva, que elimina os dualismos e tem na percepção a relação entre as coisas, tal método de ensino deve induzir a produção do conhecimento para finalidades reais.

Enquanto o método intuitivo centrava as orientações das práticas pedagógicas no professor e tinha no material didático o ponto de partida da aula, o método ativo²³⁰ terá no/a aluno/a a centralidade de suas orientações e nas suas percepções e experiências o estímulo para a produção do saber. Por terem sido abordagens metodológicas que conviveram num mesmo século, acreditamos que suas distinções não estavam tão explícitas assim quando empregadas em sala de aula. Dizemos isso, por encontrarmos dispostos na *Revista Evolução* situações de ensino e aprendizagem que eram enunciadas a partir de um método ativo, mais

Freinet, o “Ensino por centros de interesse” de Ovide Decroly e o “Método Ativo” defendido por Jonh Dewey, Maria Montessori, Edouard Claparède e Adolfo Ferrière.

²²⁸ Segundo Castanho (2008, p.65), não há um único método ativo, mas sim “[...] métodos ativos como o método da experiência de John Dewey, o método dos projetos de William Kilpatrick e outros tantos”. Nesta tese, tomamos o método ativo desenvolvido pelo Instituto Pedagógico a partir das concepções de Dewey, apresentadas por Valdemarin (2006).

²²⁹ Quatro princípios fundamentam a prática educativa desse método segundo Veiga (2007, p.227): “1. Todo pensamento se origina de uma situação-problema; 2. Devem-se considerar as experiências anteriores dos discentes; 3. Legitimidade do conhecimento e a resolução de problemas; 4. Valor das ações e dos pensamentos para o viver social”. Esses fundamentos estão vinculados à “conversação e comunicação, pesquisa e descoberta, fabricação e construção de objetos e expressão artística” (VEIGA, 2007, p. 228).

²³⁰ No quinto anexo consta um quadro que elaboramos para melhor esclarecer os apontamentos de Valdemarin (2006) sobre o método ativo. Segundo a autora, o problema (situação a ser refletida) advém da experiência cotidiana do/a aluno/a, denominada de experiência real. Por meio dela e da experiência reflexiva (baseada nas leituras e orientações dos professores), o/a aluno/a investiga e passa a produzir ideias que levarão a possíveis soluções do problema. Nesse contexto, “[...] o docente participa das atividades em condições de igualdade com o/a aluno/a e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem, dirigindo o processo” (VALDEMARIN, 2006, p. 191). Ainda por essa abordagem, teoria e experiência possuem o mesmo peso, gerando no sujeito que aprende a conduta do pesquisador, que considera as situações vividas fora da escola como processos cotidianos de aprendizagem que geram novas oportunidades de reflexão.

que estavam associadas aos pressupostos do método intuitivo, definidos por Valdemarin (2006, p.171) como:

[...] *lições de coisas* e método objetivo, pode ser caracterizado como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem. Esta prática baseia-se numa concepção sobre o conhecimento humano segundo a qual todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionada pelos sentidos, ou, dito de outro modo, o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando ideias. Como decorrência dessa concepção teórica, a atividade educativa deve centrar-se na proposição de exercícios para aprimorar a criação de ideias claras e exatas, adequadas às sucessivas etapas do desenvolvimento humano.

Identificamos essas questões elencadas pela autora nos documentos acerca das aulas em que os/as alunos/as eram levados a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características, e na falta destas através de desenhos e gravuras. Essa “aquisição do conhecimento pelos sentidos”, bem peculiar do método intuitivo, foi relatada no artigo intitulado “Escripta por meio do desenho” assinado por Danae de Argos.

A criança não pegará em primeiro lugar no lápis para traçar as letras, mas pousará sobre o desenho correspondente as letras talhadas em madeira e pintadas a cores vivas, para assim fixar na sua mente a imagem daquelle signal já analysado; e sendo as cores do espectro solar optimas auxiliares na educação do sentido visual, fácil será descobrir a letra requisitada pela mestra (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.17).

O sentido visual, o toque e a experimentação descreviam o método intuitivo na alfabetização das crianças. Ainda na *Revista Evolução* estão dispostos artigos sobre a Escola Nova/Escola ativa, que trazem situações vivenciadas por professores/as e alunos/as, a partir de histórias fictícias (ou não), para discorrer sobre um conteúdo a ser exposto. Em artigo intitulado “Estados dos corpos”, o professor Alves Lima traz uma pequena história a partir do diálogo entre as personagens “Professora Anália” e as alunas “Zélia”, “Lindalva” e “Maria”.

Professora: ó menino, chame Antonio para fechar essas janellas, que o frio está incomodo e a neve está entrando na sala...

Zélia: d. Anália é a neve que está chovendo!...

Professora: A neve não chove!... E’que a proporção que o sol vem surgindo, ela se desmancha e cai em gotas como se fosse uma chuva bem fina.

Zélia: Pois eu pensava que a neve fosse a chuva suspensa *nos ares!*..

Professora: Não, a neve é composta de grãos extremamente pequenos, que os sábios chamam moléculas, ás quais se agrupam umas às outras sem poderem, no entanto, tocar...

Zélia: e como é isto!...

Professora: estão separadas por espaços que elas não ocupam e chamam-se póros. Quando está fazendo muito frio, muito mais ainda do que o que faz em Campina, as moléculas se aconchegam umas as outras ainda mais e forma um corpo sólido que se chama gelo. [...]

Professora: [...] A fumaça é um corpo gasoso e o que mais tem moléculas. Na água, essas moléculas separadas, encaram umas sobre as outras, como os grãos de areia, ou chumbo, de maneira que a água toma todas as formas dos vasos em que estiver. Vou mostrar a vocês. Aqui está um copo, ponhamos água... ela toma a forma do copo, agora despeje a água neste frasco e ela toma a forma do frasco. [...] (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº7, 1931, p.23)

A discussão continua com as demais personagens sobre a modificação da água para a fase sólida (gelo) e gasosa (fumaça). Diante dessa apresentação de conteúdo, podemos perceber a centralidade dada às percepções das alunas, que a partir da observação de um fato cotidiano (visão) e da experimentação (pela ação), leva as discentes ao conhecimento do estado físico da água. Vidal (2010, p.498) afirma que é por meio desse processo que “[...] Aprofundava-se a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do ‘ouvir’ para o ‘ver’, agora o ensino associava ‘ver’ a ‘fazer’”. A observação e a experimentação eram traços constitutivos do método intuitivo.

Para além de conteúdos curriculares, assim também acontecia com os preceitos que regiam o comportamento dos/as discentes. No artigo intitulado “Escola Nova”, de também autoria do professor Alves Lima, os/as alunos/as são ensinados/as e condicionados/as à postura ideal de como pegar em um livro:

Quando um colega perguntar onde é a lição, vocês virem a mão para a frente, lado ou atrás, sem tirar o livro da posição primitiva da mão esquerda, porém se eles quiserem tomar-lhes o livro vocês façam isto apenas com o livro sobre a cabeça e para outros lados, sem contudo o livro sair da mão esquerda e sem auxílio da direita. Nada de saliva para abrir as folhas, nem pegar com as duas mãos, que os dedos não toquem nas folhas, para não amarellecem as páginas. Também convém não dobrar as pontas das folhas [...] (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº3, 1931, p.23).

Além de centrar a preocupação no professor, detentor do saber, o trecho anterior pode indicar os cuidados necessários com os materiais didáticos, regulando os gestos eficientes e posturais de pegar e, por sua vez, de também ler o livro, reprimindo o desvio da atenção e alertando para as questões de higiene. Para Foucault (2006, 130), “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. Eram nessas pequenas atitudes que estavam a racionalização do processo educativo. Essa nova dinâmica que modificava o dia-a-dia da sala de aula

demonstrava a convivência das ações educativas que “transmitiam e ensinavam” com práticas que geravam “aprendizagem”, validando o exercício e a experimentação como novos métodos executados na escola. Sendo contrário aos aspectos que traziam à tona o tradicional, o Instituto Pedagógico²³¹ realçava o “novo” pelo método ativo, enfatizando “[...] O respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2010, p.497), como elementos da Educação Nova que reestruturavam o fazer pedagógico de seus/suas professores/as.

Partícipe de destaque desse novo método educativo, a higiene e seus preceitos estiveram presentes em todos os momentos do Instituto, a começar pelo ato da matrícula. Para se candidatar a uma vaga na instituição era cobrado o registro de nascimento ou também chamado “Certidão de Idade de Registro Civil”, um atestado da Delegacia confirmando a existência de um corpo hígido e sem delitos e um atestado médico confirmando ser o indivíduo sadio e vacinado. Uma solicitação era redigida e, acompanhada desses documentos, era encaminhada à escola para a efetuação da matrícula.

Sobre a confirmação de um corpo ordeiro, um requerimento era dirigido à Delegacia requerendo a comprovação da identidade do sujeito solicitante e a aprovação de seu caráter idôneo.

Maria das Mercês de Albuquerque Câmara, colegial, solteira, com 15 anos de idade, brasileira, natural de Campina Grande, estado da Paraíba, filha de José Carneiro Câmara e Joana de Albuquerque Câmara, residente na Rua José Bonifácio, Nº402, desta cidade, precisando matricular-se no curso de contador do Instituto Pedagógico, vem mui respeitosamente requerer a V.Sa., se digne a atestar, no pé da presente, a

²³¹ Tanto o método de Pestalozzi quanto o de Spencer são citados na *Revista Evolução* como princípios orientadores da evolução do ensino no Instituto Pedagógico, caracterizando o que era considerado moderno pedagogicamente. Sobre isso, Vidal (2010, p.497), traz a citação de Manoel Bernadez na abertura do seu texto, que coloca que o ideal da escola ativa “[...] é o mesmo ideal de Montaigne, de Locke e de Rousseau – e Pestalozzi, Fichte e Froebel fizeram já dele o centro de seus sistemas educativos”. Para a autora, esses pensadores não conheceram a Psicologia Experimental, mesmo assim intuíram tais transformações no método de ensino. Vidal (2010, p.512) ainda menciona que “[...] o método intuitivo atrelava a pedagogia ao evolucionismo spenriano”, ou seja, o conhecimento sobre a natureza e as lições de coisas preparavam o/a aluno/a para uma concepção evolucionista de ciência e de homem. Já segundo Soetard (2010, p.27), “[...] as ideias de Pestalozzi marcam uma vertente da pedagogia tradicional denominada pedagogia intuitiva, cujas bases são os sentidos por meio dos quais se estrutura toda a vida mental. O método para obter bons resultados no processo educativo deveria partir do conhecido ao desconhecido; caminhar do concreto para o abstrato, dirigir a mente do particular para o geral [...]. O método didático, para Pestalozzi, consistia em partir da prática, por meio dos sentidos que deviam entrar em contato direto com os objetos, para chegar depois ao pensamento, às ideias”. Ainda segundo o autor, “[...] os pensamentos de Froebel e Pestalozzi, que forjaram suas concepções de sociedade e educação no universo liberal e burguês do século XVIII e início do XIX, são os germens que, posteriormente se tornariam norteadores da pedagogia da Escola Nova” (Idem).

sua idoneidade moral e civil e se é a mesma que figura na fotografia acima. Nestes termos. P. deferimento. Campina Grande (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 26 de fevereiro de 1943).

Maria das Mercês obteve o carimbo e a seguinte resposta: “Atesto ter a requerente boa conduta e ser a própria. Campina Grande, 25 de fevereiro de 1943. Sgt. Joaquim Rogério Pereira” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS). Certificado pela lei e pelos representantes da medicina que eram indivíduos idôneos e saudáveis, os/as alunos/as estavam aptos/as a participar do corpo discente da escola. Os documentos eram entregues em sua forma original ao Instituto, uma vez que encontramos no Arquivo Escolar registros originais e inúmeras requisições, escritas a punho pelos/as alunos/as, solicitando a devolução da “Certidão” após conclusão dos cursos.

Sobre o registro da vacinação, temos:

De accôrdo com as determinações constantes dos Arts.359 paragrapho 1, 364 nºs 1, 2,3,4,5,6,7 e 365 paragraphos 3 e 15 do Regulamento Sanitário em vigor: (a) as crianças serão vaccinadas dentro do primeiro anno do nascimento e revaccinadas setes annos após, sob pena de multa de 50\$000 a 100\$000 applicavel aos Paes e reponsaveis. (b) Sem estar vaccinada ou revaccinada contra a variola nos prazos da lei, nenhuma pessoa pode: Exercer funcções publicas; prestar serviços militares, terrestres, marítimos annexos; matricular-se ou frequentar escolas publicas ou particulares, primarias ou superiores de qualquer natureza; ser admittido ou permanecer em asyls, patronatos, institutos religiosos etc.; trabalhar em estabelecimentos commerciaes ou industriaes de qualquer espécie; servir na marinha civil ou mercante; residir em casas de habitação collectiva (hoteis, estalagens, casas de commodos etc.); sob pena de multa de 20\$000 e 200\$000. (c) Os creados não podem exercer seu emprego sem que estejam vaccinados ou revaccinados nos prazos da lei sob pena de multa de 20\$ a 100\$000 (Departamento Nacional de Saúde Publica. Serviço de Vacinação Antivariolica. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1924).

O primeiro Regulamento Sanitário da Paraíba vigorou até o ano de 1911 e dispunha, segundo Castro (*apud* SOARES JÚNIOR, 2011, p.48), do mesmo desempenho do que estava em vigor em 1924, ou seja, da “[...] vacinação anti-variólica, desinfecções, limpezas domiciliares e inspeções alimentares”. A ideia estava em extinguir o corpo doente e insalubre do ambiente escolar, mas também em evitar o contágio e a presença de visitantes inusitados, como vírus e bactérias, que tanto haviam atormentado a Paraíba na primeira década do século XX²³². Nessa tentativa de proteção da escola contra as enfermidades também estava a

²³² Soares Júnior (2011, p.191) aponta que a peste bubônica em 1912 e a gripe espanhola em 1918 atormentaram o estado paraibano. Devido a essas doenças houve “a institucionalização do Serviço de Hygiene e a criação de

intenção de evitar despesas, tendo em vista que “A doença e seu estágio inicial – supõe a necessidade de gastos controlados, poupança, contabilidade, disciplina – uma economia que depende da limitação racional do desejo” (SONTAG *apud* SOARES JÚNIOR, 2011, p. 60). Para o autor, esses cuidados se justificam quando pensamos em um estado que estava abandonado pelo Serviço de Higiene Pública²³³.

Os/as professores/as para terem registro profissional no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, também eram obrigados/as a vivenciar regulações semelhantes a da matrícula de alunos/as no Instituto. É o que dispunha o Decreto Lei Nº 2.028 de 22 de fevereiro de 1940, que prevê para o registro dos/as professores/as e auxiliares da Administração Escolar os seguintes critérios:

§ 1º - Far-se-á o registro de que trata este artigo uma vez que o interessado apresente os documentos seguintes: a) certificado de habilitação para o exercício do magistério, expedido pelo Ministério da Educação e Saúde, ou pela competente autoridade estadual e municipal; b) – carteira de identidade; c) – folha corrida; d) – atestado, firmado por pessoa idônea, de que não responde a processo nem sofreu condenação por crime de natureza infamante; e) – atestado de que não sofreu de doença contagiosa, passado por autoridade sanitária competente (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1940).

Os médicos pareciam possuir grande interesse nessa exigência da escola quanto à apresentação de atestados de corpos saudáveis no ato da matrícula, uma vez que eles teriam um grande número de alunos/as a ocuparem seus consultórios para a aquisição de tal documento. Entre as fontes consultadas, encontramos diversos atestados emitidos por Elpídio de Almeida, médico e também professor do Instituto Pedagógico, que confirmavam “[...] que o menor [...] não sofre de moléstia transmissível e têm boa visão e audição” (Elpídio de Almeida. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1940). O atestado médico deveria vir acompanhado do cartão de vacinação do/a menor, emitido pela Diretoria Geral de Saúde Pública do Estado da Paraíba.

Esses critérios que condicionavam a matrícula podiam também fornecer uma ficha de dados pessoais de cada aluno/a, facilitando os instrumentos de controle e inspeção. Inspirados em Foucault (2006, p.124), acreditamos que esses pré-requisitos tinham a função de “[...]

uma polícia sanitária; a adoção de fiscais de quarteirão e uma série de códigos de posturas criados para manter a cidade limpa e civilizada, dentro dos pressupostos da modernidade”.

²³³ Segundo Soares Júnior (2011, p.127), o Serviço de Higiene Pública funcionou de 1895 a 1918. Mesmo durante seu funcionamento a população paraibana ainda reclamava da ausência de uma “política sanitária educativa” no estado.

individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui(ndo) um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas”. A escola passava a ser um espaço útil do ponto de vista dos médicos, mas também instrumentalizado para professores/as e inspetores/as, que teriam acesso às características morais dos/as discentes.

A importância que sobremaneira era dada à “Hygiene Moderna” se justificava por ser ela, segundo o Dr. Antônio de Almeida, em artigo disposto na *Revista Evolução*, “Essencial factor do progresso humano”. Para o médico, “Nenhuma nação hoje pode alcançar a hegemonia sobre as demais, apenas pela formação de marinhas numerosas, desenvolvimento industrial e commercial; é preciso, sobre tudo, cuidar dos problemas relevantes de hygiene” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.15). Mais que o bem estar dos indivíduos, buscava-se progresso, sujeitos aptos, saudáveis para a composição de um povo ordeiro e produtivo. Para o Dr. Antônio, os sujeitos preservados dentro de um padrão higiênico possuíam valor “[...] economico individual. Cada pessoa vale a riqueza nacional, dividida pelo total de habitantes do paiz. Urge cuidar da saude e conservar a vida pelo mais dilatado espaço de tempo possível...” (Idem). Se o corpo era bem empregado e em condição saudável, para Foucault (2006, p.130) se tinha também “o bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido”.

Considerando que a instituição era formada por renomadas escolas anexas que profissionalizavam, o que anunciava o Dr. Antonio dizia respeito à associação entre corpo e produtividade. Quão mais saudável era o corpo mais produtivo ele se tornava. Estas concepções higiênicas acabavam simbolizando um manual de condutas que atuava na preparação do ritmo e dos valores para o mundo do trabalho, afinal o “[...] aparelho de produção tem suas exigências próprias” (FOUCAULT, 2006, p.124). Sob esse olhar, a educação estava inerente à formação profissional, uma vez que

O povo que se retarda intelectualmente se deixa vencer pela competência das nações civilizadas e tornar-se impotente para desenvolver as suas energias físicas, morais e economicas. Será sempre um povo de mendigos, de cegos, de aleijados, de imbecis e miseráveis (REVISTA DO ENSINO, Ano III, Nº 8 e 9, Março de 1934, p.50).

As questões relativas ao asseio, à limpeza do corpo, às maneiras de se portar faziam parte de um complexo jogo social, que integrava educação e trabalho como frutos de um “processo civilizador” próprio da República. Esses fatores são inculcados a tal ponto que acabam compondo a segunda pele dos indivíduos, tornando-se sua segunda natureza,

constituindo sua personalidade (ELIAS, 1994). Nesse contexto, a criação das disciplinas de Higiene e Educação Física no currículo escolar passou a ser de saberes que, para além da formação e da produção de um corpo apto, produtivo e limpo, induziam também o desenvolvimento de um autocontrole, que educava os sujeitos para dominarem seus impulsos, possibilitando um melhor convívio em sociedade.

A inserção dessas disciplinas nas escolas também transformava os/as alunos/as em multiplicadores/as dessa noção higiênica em suas famílias e lares. A presença da higiene como conteúdo e tema constantemente presente em sala de aula, como também em revistas e noticiários jornalísticos, tornava-se além de “onisciente”, manipuladora do organismo escolar, propiciando mudanças que podem ir da arquitetura à localização da instituição escolar, da distribuição dos espaços às práticas diárias, como elementos que correspondiam aos ditames higiênicos estabelecidos pela saúde pública.

As escolas deveriam ser construídas em lugares centrais, de fácil acesso, seguros e equipados com o serviço de higiene pública. Prezava-se por locais altos devido à boa ventilação, à distribuição de água e às condições higiênicas, ou seja, distante dos monumentos de lixo que se formavam nos cantos dos muros, cemitérios, longe dos lugares governados pela imundície, evitando, assim, o contágio e proliferação das mais diversas doenças que poderiam invadir o corpo dos alunos. Estes requisitos foram debatidos por médicos, engenheiros e pedagogos na intenção de colocar em prática as novas normas de higiene (SOARES JÚNIOR, 2011, p. 165).

Dentro dessas prescrições, torna-se válido lembrar que o Instituto Pedagógico estava localizado em um terreno antes destinado ao único cemitério da cidade de Campina Grande, isso ainda no século XIX, onde se situava as Boninas²³⁴. Segundo Almeida (1993, p.295), devido à demanda da cidade, procurou-se um novo local para os sepultamentos, “[...] afastado e sem perigo para a população, contrário aos ventos e de ponto elevado”. Nascia assim, em 1890, o atual Cemitério Nossa Senhora do Carmo, até hoje instalado no bairro do Monte Santo. Com a mudança do cemitério, o terreno passou a ser especificamente tratado para finalidades educativas. Mesmo assim, o relatório de Hildebrando Leal, anuncia que era “[...] pensamento do diretor, de comum acordo com o Governo do Estado e com a Municipalidade, construir o Instituto noutro ponto da cidade. Isto tem prejudicado as instalações em geral” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939), talvez pelas condições de acústica e

²³⁴ As Boninas é toda imediação das Ruas Demóstenes Barbosa, João Félix de Araújo, Teodósio de Oliveira Ledo (no início desta Rua localizava-se o Cemitério das Boninas) entrecortada pelas Ruas Miguel Barreto, Cel. Bartolomeu de Gusmão e Rua Augusto Severo, todas localizadas no centro da cidade de Campina Grande. A imediação do que conhecemos por “Boninas” fica por trás do prédio do atual Colégio Alfredo Dantas.

pela ausência de “caixas d’água, água e esgoto” (Idem). Embora Hildebrando Leal denote que “As condições de insolação e iluminação são boas. [...] Já estão prontas as redes urbanas, a adutôra, tudo dependendo da barragem cujos trabalhos estão muito adiantados” (Ibidem).

A partir de um projeto de conformação do discurso pedagógico e da organização escolar, temos visto que médicos, sargentos e professores/as se uniam em prol da educação, da liberdade e da República. Nessas condições estava o Instituto Pedagógico funcionando “[...] num vasto predio da municipalidade local, adaptado pela Directoria daquele sodalicio educacional, às necessidades higiênicas e pedagógicas, para preencher a sua finalidade” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, N°1, 1931, p.8). Entre esses fins estavam as aulas de educação física, que como mencionamos em capítulo anterior, faziam parte do lema das novas práticas pedagógicas, e costumavam acontecer em uma área coberta que correspondia ao “pavilhão de 200m2” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939). Sobre isso, o professor Moisés Martiniano de Araujo, responsável pela disciplina, anuncia que

As deficiencias existentes nas instalações para o Ensino de Educação Física neste ginásio, são as comuns a maioria dos estabelecimentos congêneres de nosso Paiz, isto é, area livre insuficiente para as sessoes de exercicios físicos e numero de chuveiros tambem insuficientes para os banhos após as aulas. O diretor, proprietário deste estabelecimento é um entusiasta pela propagação do E.F., e se algo falta as suas instalaçoes, não é por desinteresse de sua parte e sim por deficiencia de finanças, pois vem sempre empregando quasi todos os seus rendimentos na melhoria de seu Ginasio. Quanto a vossa segura e esclarecida orientação e eficazes medidas adotadas na Divisão de Educação Física que tão sabiamente dirigis, não só merecemos aplausos dos que lutam pela melhora do físico de nossa raça, como também de todo o brasileiro que deseje um belo futuro ao nosso Paiz. Atenciosas saudações. Moisés Martiniano de Araujo. Professor de Educação Física (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS. s/d).

Por não ter ainda universidades dedicadas à formação do educador físico, representantes do exército acabavam assumindo essa função nas escolas, em conformidade com a Divisão de Educação Física²³⁵. Segundo Castro (1997), a Escola de Educação Física do Exército, chamada por Gustavo Capanema, passou a formar os inúmeros profissionais da área no país, consolidando o ápice do domínio dos militares sobre a educação física no Brasil. O

²³⁵ Segundo Castro (1997, p. 10) “[...] em 1937, foi criada a Divisão de Educação Física (DEF), subordinada ao Departamento Nacional de Educação. Capanema escreveu em 19/4/37 uma carta ao ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, pedindo que indicasse um militar para dirigir o novo órgão. O indicado, major Barbosa Leite, [...] sugeriu a adoção de várias medidas, destacando-se um entendimento com o Ministério da Guerra para obter a ampliação das vagas para civis no curso da Escola de Educação Física do Exército, de modo a formar, em curto prazo, o maior número possível de professores de educação física para as escolas estaduais e municipais, com o objetivo de uniformizar o método em todo o país”.

entusiasmo do tenente Alfredo Dantas pela propagação desse ensino advém da identificação dessa disciplina com a inspiração militar. Vago (2010b, p.51) ainda aponta que a educação física entrava em consonância com a pedagogia experimental em vigor no período, promovendo a “[...] correção, o endireitamento e a constituição dos corpos”, revelando-se uma ciência ortopédica voltada ao melhoramento da raça (VAGO, 2010b).

Sobre a área dedicada à prática dessa disciplina no Instituto Pedagógico, acreditamos que não era suficiente para as aulas, uma vez que com o intuito de suprir as deficiências de espaço, narrado anteriormente pelo professor Moisés, a Instituição buscou outros ambientes, como o campo do “13 Futebol Clube – Centro de Cultura Física”²³⁶. Em um documento enviado à escola, Severino Alves da Silva, secretário do Clube, diz que

Em resposta ao vosso officio nº27, de hoje datado, venho, com prazer, trazer ao vosso conhecimento que a vossa solicitação sobre a cessão da praça do esporte, para a realização de cultura física e paradas cívicas, foi deferida com satisfação por parte da Diretoria deste clube. Relewa dizer que a mocidade componente desta agremiação desportiva recebeu com verdadeiro entusiasmo a vossa feliz lembrança, por isto mesmo que o esporte, o desenvolvimento físico, em todas as modalidades, é o ideal de sua finalidade. Saude e Fraternidade (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 23 de outubro de 1939).

O desenvolvimento físico e mental, além de também sensível e psicológico, por garantir a força e o domínio do corpo, e por assim dizer o desenvolvimento do autocontrole dos/as discentes, eram as atribuições da Educação Física no currículo escolar. Tanto que em texto publicado na *Revista do Ensino*, intitulado “Educação Physica e Sanitaria”, o Dr. Seixas aponta que:

[...] O hygienista tem o direito e o dever de intervir na divisão das horas do trabalho escolar e *determinar que o professor não se occupe do desenvolvimento intellectual do alumno, senão depois de lhe ter facultado as horas necessárias á educação physica.* [...] Nas escolas o exercicio physico para as crianças é de uma necessidade imprescindivel porque se considera como condição excencial ao seu desenvolvimento. Uma criança que não se agita é um doente que, mais tarde, por causa da predominância do systema nervoso, tornar-se-á muitas vezes um neurastênico incapaz de esforços e inútil a si próprio e á sociedade. [...] Os effeitos geraes do exercicio são observados sobre toda a economia, não é activando a circulação, respiração e favorecendo trocas nutritivas, como ainda influindo sobre o moral. Emfim, o exercicio tem um effeito esthetico, corrigindo certos defeitos em consequencia de attitudes viciosas (REVISTA DO ENSINO, Anno V, Dezembro de 1937, Nº14, p.69-73) Grifos nossos

²³⁶ O “13 Futebol Clube– Centro de Cultura Física” foi fundado em 7 de setembro de 1925, na rua Maciel Pinheiro, Nº 78, nesta cidade.

Primeiro o desenvolvimento físico para depois se proceder a uma saúde mental, assim anunciava o Dr. Seixas durante uma Semana Pedagógica ocorrida em 1937. Além de uma boa saúde, a presença dessa disciplina na escola seria imprescindível ao “melhoramento da raça”, produzindo sujeitos úteis à sociedade e à pátria. Além de interferir na educação do corpo, a educação física proporcionaria também a higiene da mente, “corrigindo os defeitos de atitudes viciosas” (Idem). Seria por meio de exercícios físicos, compreendidos pelo Dr. Seixas como sendo a “gynastica, os jogos e os trabalhos manuais”, que haveria uma “evolução intelectual e moral” dos sujeitos. Pela ginástica se teria o desenvolvimento físico, da vontade e da atenção; Os jogos (“foot_ball para os rapazes; o volley_ball e tenis para as moças”) corresponderiam a duas exigências higiênicas e escolares: a necessidade de exercício e do prazer; Já os trabalhos manuais teriam um duplo fim: desenvolver a agilidade da criança, pondo suas mãos a serviço da vontade, e fazer com que elas adquiram mais gosto pelas prendas domésticas. A ginástica e os trabalhos manuais, pelas finalidades já apontadas, passam a compor, assim, o currículo oficial²³⁷ de algumas escolas, entre elas o Instituto Pedagógico.

Como disciplina própria da Escola Normal, os Trabalhos Manuais referenciavam enfaticamente o universo feminino, estando voltada aos trabalhos com agulha, como o “richelieu” e o “bordado matis”. Segundo a orientação do Sexto Congresso Nacional²³⁸ os trabalhos manuais deviam abranger determinadas artes e indústrias, tendo como finalidades o desenvolvimento da agilidade e o estímulo às prendas domésticas. Aliado à Ginástica, os trabalhos manuais também educavam o corpo, promovendo o desenvolvimento de um ofício.

As exposições de trabalhos manuais e prendas domésticas das alunas da Escola Normal João Pessoa eram relatadas com esplendor e publicadas na *Revista Evolução*. Os

²³⁷ Oliveira e Beltran (2013, p.18) apontam que “A educação do corpo tem sido, ao longo da história, uma das características mais marcantes de diferentes modelos de escola e de currículo. Não obstante, é no âmbito da chamada renovação pedagógica – ou Escola Nova –, movimento plural, não monolítico, que verificamos, com mais nitidez, vestígios deixados pela educação do corpo. Muitos dos dispositivos mobilizados para o desenvolvimento da instrução pública são eminentemente corporais: a definição de espaços próprios, de tempos rigorosamente demarcados, de atitudes como andar, escrever, sentar ou permanecer em silêncio, denota uma educação corporal que persegue novas formas da sensibilidade, tendo como base a atividade corporal”. Ainda segundo os autores, esses “[...] saberes propalavam os benefícios da educação do corpo para o desenvolvimento da sensibilidade de acordo com um “mundo novo” que se desejava fosse “moderno” e “civilizado”” (Idem, p.19).

²³⁸ Realizado entre os dias 2 e 10 de Março, na cidade de Fortaleza (*Revista do Ensino*, Ano III, Nº 8 e 9, Março de 1934, p. 9). Nessa ocasião fora apresentada e aprovada a proposta de um programa de ensino padrão para a Escola Normal, por Manuel Florentino.

trabalhos concorriam entre si e tinham quando ganhadoras os nomes revelados no interior da Revista.

Teve ensejo estes dias a exposição de trabalhos manuais e prendas domésticas neste instituto de ensino; pouco ou nada deixou a desejar, pela perfeição com que foram executados todos os trabalhos e diversidade de pontos, tonalidades de cores, etc. Salientaram-se em bordado branco, conquistando o 1.o lugar e premio, a normalista Julia Pinto; bordado matis, pontos diversos, Inalda Lobo; Curso primário branco, em diversos pontos, Aurora Miranda, conquistando o 1.o lugar e premio. Seus trabalhos mereceram dos visitantes muitos elogios pela perfeição com que foram executados e Igualdade de pontos (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 3, 1931, p.14).

Tais exposições eram substanciadas tanto pelos trabalhos das meninas quanto pelos dos meninos. No mesmo artigo anteriormente citado, a Revista ainda anuncia “Dentre os do sexo masculino, se destacou em execução de encadernação e trabalhos a gesso, o aplicado aluno, Raymundo Suassuna” (Idem). Bem distinto dos trabalhos domésticos, os homens vivenciavam, principalmente nas Escolas do Comércio e General Pamplona, outros tipos de formação. Para Souza (2006, p.70), “A educação, que se pretendia igual para os dois sexos, na realidade diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição frágil e nervosa”. Essa questão de gênero que perpassa a formação das profissões pelas escolas anexas ressalta que a educação elementar era fornecida para ambos os sexos, enquanto a habilitação profissional variava entre os gêneros.

No currículo da escola normal paraibana desde os novecentos²³⁹ também estava a disciplina de Ginástica, primeiramente implantada para aperfeiçoar o físico, a moral e o intelecto do professorado em formação, sem necessariamente integrar o exercício futuro do magistério (VAGO, 2010a). Receitada por médicos, educadores/as, mas também como preceitos existentes na própria Constituição Federal, o ensino da educação física passou a ser tema e noção disseminada na *Revista do Ensino*. Determinada pelo Departamento de Educação às escolas,

A educação física visa a formação da consciência patriótica. Deverá ser criado no espírito das crianças e jovens o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela

²³⁹ Segundo Kulesza (2014), já na primeira grade curricular da Escola Normal da Paraíba, em 1885, havia a disciplina de Ginástica. Ainda em 1879 a Ginástica estava presente como disciplina no programa de formação de professor previsto na Reforma Leôncio de Carvalho. Araújo (2010, p.221) aborda que a existência dessa disciplina “polemizou a sociedade paraibana, conforme correspondência publicada no Jornal da Parahyba do dia 19/03/1886, foi nomeado o médico Adolfo Elysio da Costa Machado, que através desta, recusou a nomeação”.

da responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria e de que é dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com o maior esforço e dedicação (REVISTA DO ENSINO, Ano X, Nº17, 1942, p.53).

Por meio dela o corpo era estudado, objeto e alvo da repreensão do poder disciplinar. Foucault (2006, p.118), tem na disciplina uma estratégia e uma “anatomia política do detalhe”, que constrói corpos dóceis. Frutos de uma teoria geral de adestramento, o corpo físico passa de um “corpo analisável em um corpo manipulável”, moldado por exercícios físicos e trabalhos manuais. Essas atividades “[...] criam a função psychica do character, da vontade, da capacidade de assimilar, de qualquer outra função phisico-psychica” (Jornal BRASIL NOVO, Nº 24, 20 de junho de 1931, p.3).

Era o que também pensava Almeida Barreto, professor do Instituto, ao apontar que “A escola de hoje deve ter uma finalidade pratica, como realizam as nações fortes para habitar as creanças para fazer cousas úteis” (Idem). Seria dessa forma que “[...] o espirito humano progrediu”, sem o exercício, os indivíduos “[...] de braços e pernas amputados teria as cellulas centro-motores cerebraes atrophizados” (Ibidem). Na compreensão da época o desenvolvimento e o rendimento intelectual, durante a vida escolar do sujeito, estavam diretamente associados à prática de esportes, tendo sua saúde física e mental condicionada a essas atividades.

Ainda sobre a infraestrutura da escola, o relatório de Hildebrando Leal destaca a existência de “salas especiais”, destinadas às aulas de datilografia, no primeiro pavilhão, e as salas de secretaria e de guarda de materiais didáticos no segundo pavilhão. A riqueza de detalhes existentes no relatório sobre o espaço físico da escola nos faz vislumbrarmos o lugar onde ficava a direção, dotada “[...] de duas secretarias, uma para o Diretor e outra para o Secretário, arquivo, duas máquinas de escrever, um mimeógrafo, mesa para os professôres, cadeiras, sofá, um filtro, porta-chapéu e um lavatório” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939). Já a outra sala do segundo pavilhão “serve de Biblioteca, guarda de material didático e provisoriamente aula de música” (Idem). Decompondo o espaço territorial da escola, percebemos a criação de ambientes analíticos, que se direcionavam pelo papel e pela utilidade que possuíam.

3.1.2. SÍMBOLOS DA MEMÓRIA DO INSTITUTO PEDAGÓGICO INSCRITOS NO PRÉDIO E NOS ADEREÇOS ESCOLARES

Em sua fachada, a instituição traz desde sua fundação a existência de dois leões na sacada. Um sino, também genuíno desde a construção da escola, marcava (e até hoje o faz) o início e o término das aulas²⁴⁰. Perguntado por Ronaldo Dinoá (1993, p.264) sobre a origem dos leões, o professor Loureiro responde que “Os leões serviram sempre como adorno para o colégio. Por ser uma tradição, e a pedido da maior parte da população, tive que deixá-los”. A permanência dos leões na fachada do Ginásio Alfredo Dantas passava a se remeter a uma construção simbólica e material da memória da cidade, e não apenas da escola.

Para além dos/as alunos/as, a arquitetura escolar desempenha também uma pedagogia do olhar para os moradores da cidade, que com a expansão física e a adaptação aos preceitos higiênicos, dava início aos novos tempos que se instauravam, fazendo parte de um projeto urbano de modernos monumentos arquitetônicos que davam novas feições ao centro da cidade.

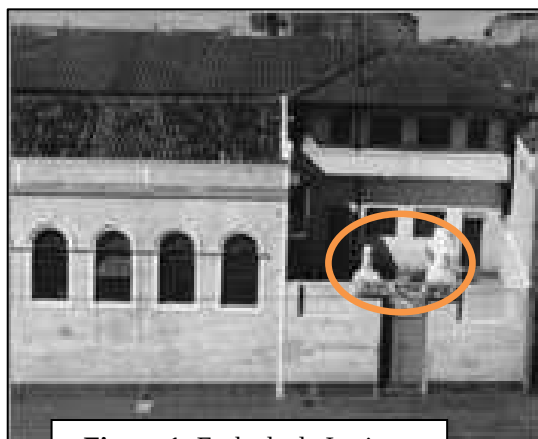


Figura 1: Fachada do Instituto Pedagógico em 1919.

Fonte:

<<http://www.alfredodantas.com.br/portal/v2/cad/nossa-historia>>

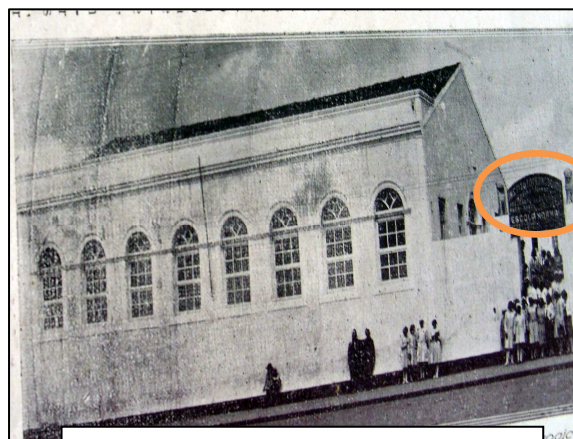


Figura 2: Fachada do Instituto Pedagógico em 1931.

Fonte: Revista Evolução, Ano 1, Nº 1, 1931,p.8)

²⁴⁰ No site oficial do Colégio Alfredo Dantas, existe uma postagem que narra a experiência do sino da professora Zoraide Targino, que participou do corpo de funcionários da escola. “Assim como os leões são uma marca do CAD, o sino também é. A diferença é que o sino é uma marca sonora. Na minha época o sino servia até de comunicação para os funcionários de apoio. Para cada funcionário tinha um número de toques”. Disponível em: <<http://www.alfredodantas.com.br/blog/?p=199>>. Acesso em: 19/05/2014.



Figura 3: Fachada do Colégio Alfredo Dantas em 1975. Fonte: <http://www.alfredodantas.com.br/portal/v2/cad/nossa-historia>

A arquitetura da escola da década de 1970 continua praticamente a mesma dos dias atuais, apenas as cores da instituição foram modificadas. Como podemos perceber, pelas fotos disponíveis, desde sua fundação há a presença dos leões na fachada frontal da escola, eles passaram a ser simbolicamente veículos propagandísticos da instituição ao longo dos anos, sendo emblema e marca publicada no material escolar, no fardamento da instituição (a partir da década de 1990) e nos eventos escolares²⁴¹.



Figura 4: Marca presente no fardamento, materiais didáticos e eventos escolares
Fonte: Domínio Público, 2014.

²⁴¹ Atualmente o Colégio Alfredo Dantas (CAD) desenvolve o Concurso “Leão de Ouro”, “competição acadêmica que tem por objetivo incentivar os alunos a desenvolverem o modo de aprender, pensar e agir. O concurso é subdividido em catorze categorias, sendo nove no Ensino Fundamental, (primeiro ao nono ano), três no Ensino Médio (primeira à terceira série) e duas na categoria Esporte (individual e coletivo). Serão considerados vencedores os alunos que obtiverem a maior pontuação, calculada pelo somatório das notas constantes no boletim do aluno nas avaliações das quatro unidades, em todas as disciplinas da Matriz Curricular, exceto a disciplina de Educação Física”. Disponível em: <http://www.alfredodantas.com.br/portal/noticias/concurso-leao-de-ouro>. Acesso em: 30/05/2014.

A existência atual dessa marca nos adereços que revestem e munem os/as alunos/as para a aula demarcam seu pertencimento e formação pelo Colégio Alfredo Dantas, além de orientar o olhar do transeunte por meio de uma propaganda que evidencia a articulação de um lugar à educação, de um espaço específico de transformação de “[...] ‘súditos em cidadãos’, desocupados em trabalhadores, ‘bárbaros em civilizados’” (FARIA FILHO, 2012, p.1). A imagem dos leões ainda remete a um animal majestoso e poderoso, “símbolo solar e luminoso, que traduz sabedoria, poder, justiça, mas também orgulho, domínio e segurança”²⁴². Se o Instituto Pedagógico era escola partícipe, e por que não dizer líder (até os anos de 1930), da “cruzada da luz” pela erradicação do analfabetismo em Campina Grande, os leões demarcariam assim a coragem de seu fundador por exercer tal missão, e a luz do saber que tornaria extinta a moléstia do analfabetismo na cidade.

A maioria das fontes indica que o Instituto funcionou ainda como internato e externato, no início apenas com duas cadeiras, regidas respectivamente pelo tenente e sua enteada Ester de Azevedo Nascimento²⁴³. Sobre o internato as fontes encontradas registravam pouquíssimas informações, descrevendo uma escola-residência, destinada apenas ao curso primário e secundário, que existiu ainda na década de 1920 na casa do próprio tenente, onde se encontrara “[...] adaptadas condições higiênicas e pedagógicas...” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.7). Já o jornal *Comercio de Campina* (de 26 de março 1932) anuncia que o internato é um “[...] Departamento completamente independente para as meninas e professoras, que privam com os seus Diretores e com os quais vivem na maior cordialidade. Internato – r: Barão do Abiai, 327”, prestando aos discentes assistência pedagógica e familiar.

Mesmo com o registro imagético do prédio²⁴⁴, presente na *Revista Evolução* (Ano 1, Nº1, 1931, p.7), Hildebrando Leal relata no item “Organização administrativa”, que

O regimen único é de externato. O proprietario e fundador é ainda o atual diretor. É secretário o professor Perseu Dantas; inspetores de alunos – D. Analia Cunha de Albuquerque e o Snr. Honório Gonçalves da Silva. O regulamento se refere a internato, mas na realidade não existe, recebendo o diretor na sua residência

²⁴² Descrição existente no dicionário de símbolos *Infopedia – Enciclopedia e Dicionário* Porto Editora. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$leao-\(simbologia\);jsessionid=behaAc0Rzj94p5YUPDAu4A](http://www.infopedia.pt/$leao-(simbologia);jsessionid=behaAc0Rzj94p5YUPDAu4A)>. Acesso em 30/05/2014.

²⁴³ Esther de Azevedo é colocada na *Anuário de Campina Grande* (1925, p.52) como vice-diretora do Instituto Pedagógico, mas só aparece nos documentos exercendo esse cargo a partir de 1942.

²⁴⁴ Ver imagem do Internato no Anexo 3.

particular alguns alunos a pedido das respectivas famílias (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939)

Apesar de propagandear nos veículos jornalísticos produzidos pela Instituição a existência de um internato, acreditamos que o tenente Alfredo Dantas expunha apenas a imagem de sua residência, eventualmente cedendo-a para alguns/as alunos/as, uma vez que não encontramos mais fontes documentais sobre esse assunto. A ideia que nos vem à mente é que o diretor queria intensificar a imagem pomposa da instituição, dando-lhes amplas estruturas, como o Internato e também o Gabinete de Física e Química, mas que eram espaços que só existiam nos escritos, sem uma materialização devida.

3.1.3. OS/AS PROFESSORES/AS, O CURRÍCULO, AS FESTAS CÍVICAS E A CULTURA MATERIAL ESCOLAR DO INSTITUTO

Sobre o corpo docente, conseguimos mapear os nomes dos/as professores/as que compunham o quadro em quatro anos diferentes (1931, 1934, 1939 e 1942)²⁴⁵. Pelo que observamos, havia uma grande rotatividade de professores/as, até por que a escola parecia empregar algumas de suas alunas normalistas. Durante esses quatro anos identificados pela pesquisa, apareceram como efetivos no quadro da escola apenas os professores Manoel Almeida Barreto, Esther Azevedo e Francisca Amorim. O tenente Alfredo está presente em todos os anos, mas não ministrava disciplinas, apesar de aparecer como partícipe do corpo docente.

Perseu Dantas (professor normalista e contador), Manoel Almeida Barreto (ordenação eclesiástica), Zeferina Ramos (professora normalista) e Otília Sampaio Xavier (professora normalista) são colocados como professores catedráticos, na época compreendidos como um dos mais altos níveis da carreira docente. Entre normalistas e médicos, contava também o Instituto Pedagógico com professores sargentos, contadores e também farmacêuticos, diversas formações unidas pelo ato de ensinar. Atuantes na escola primária, ginásial e nas escolas anexas, o corpo docente era considerado “[...] numeroso e idóneo. Contam-se, além do

²⁴⁵ Elaboramos um quadro com os nomes desses docentes que consta no Anexo 6. Ele está organizado em ordem alfabética e apresenta o estado civil das professoras (1934), as disciplinas ministradas (1939) e a formação de cada um (1942).

diretor, médicos, bacharéis, contabilistas e professores diplomados” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939).

Mapeando o currículo ofertado²⁴⁶ no ano de 1939, notamos ainda que um professor ministrava várias disciplinas, algumas delas divergentes entre si, como foram os casos dos professores “Franklin Maccon Thompson” (que ministrava Matemática, Francês, Inglês, Latim e Português) e “José de Almeida Júnior” (que lecionava Física e Química, História Natural e Francês). Outra curiosidade que vale à pena ressaltar é a respeito da disciplina de Francês, que consta como disciplina lecionada pela grande maioria dos/as professores/as. Seria o Francês uma língua tão falada assim no Brasil na época?

Sobre isso não temos informações mais contundentes. Embora, Elias (1994) assinala, em seus estudos sobre a Alemanha dos séculos XVI, XVII e XVIII, que a França era um país de tradição intelectual e aristocrática, de uma sociedade de corte que serviria de padrão à vida cultural de outros países, como foi o caso da Alemanha²⁴⁷. O francês era uma língua que se espalhava das cortes para a camada superior da burguesia, “[...] todas as *honnêtes gens* (gente de bem), todas as pessoas de “consequência” o falam. Falar francês é o símbolo de *status* de toda a classe superior” (ELIAS, 1994, p.30). Dentro de um território alemão, a língua francesa

²⁴⁶ O programa curricular ministrado na **Escola Militar General Pamplona**, compreendia os seguintes conteúdos: “ORDEM ÚNICA: - Escola do Soldado – Instrução sem arma. 1º) – Evoluções compreendendo exercícios já ensinados – treinamento para formatura de 7 de Setembro. 2º) – Voltas em marcha e a pé firme. Deslocamentos – Olha á direita, á esquerda e a frente – Alto. Cobertura e Alinhamento. 3º) – Cobertura e alinhamento: perfilar p/ direita, esquerda e pelo centro. Diferença entre coluna e fileira. Distancia, intervalo e homem base. Voltas em marcha – Direita, esquerda e meia volta – “Volver”! 4º) – Voltas em marcha – Direita, esquerda e meia volta – “Volver”. Alinhamento: perfilar p/ direita, esquerda e pelo centro. Acelerado partindo de posição de sentido – Alto. 5º) – Voltas em marcha – Direita, esquerda e meia volta – “Volver”. Alinhamento: perfilar p/ direita, esquerda e pelo centro. Acelerado partindo de posição de sentido e do p. ordinário. Alinhamento e cobertura. 6º) – Revisão geral do assunto já ministrado – Preparação para o exame. INSTRUÇÃO GERAL: 1º) – Continência individual e parada. Procedimento do sd. em situações diversas. Disciplina e conduta militar. 2º) – Transgressões e crimes militares – Diferença. Insubmissão e deserção. Hierarquia militar. 3º) – Divisão militar do Brasil – Séde das Regiões. Séde das C.R. que interessam aos alunos. 4º) – Revisão geral do assunto já ministrado – Interrogatório”. (João Pedro da Silva. 1º Sgt. Q.I., Instrutor. Acervo do Colégio Alfredo Dantas, 15 de outubro de 1946). Foi ainda neste ano de 1946 que as atividades da Escola Militar foram encerradas no Ginásio Alfredo Dantas. Já na **Escola do Comércio**, as disciplinas específicas no currículo eram listadas assim: 1º ANO: Contabilidade, Matemática Comercial, Direito Constitucional Civil, Legislação Fiscal, Stenografia, Mecanografia. 2º ANO: Contabilidade Mercantil, Matemática Financeira, Direito Comercial Terrestre, Marceologia e Tecnologia merceol., Técnica Com. e Proc. de prop., Economia Política e Finanças. 3º ANO: Cont. indust. e agrícola, Contabilidade Bancária, História do Com., Ind. e Agri., Prática Processo Civil e Comerciarío, Seminário Econômico, Estatística (Divisão do Ensino Comercial. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS. 21 de novembro de 1939).

²⁴⁷ Segundo Elias (1994, p.29) a Alemanha era pobre “[...] em comparação com os padrões francês e inglês. O comércio [...] está em ruínas. Desmoronou a imensa riqueza das grandes casas mercantis, parcialmente devido à mudança nas rotas de comércio devido à descoberta de novas terras no ultramar e, até certo ponto, em consequência do longo caos da guerra. O que sobra é uma burguesia de pequenas cidades, de horizontes estreitos, vivendo basicamente do atendimento de necessidades locais”.

era um traço de refinamento e erudição dos indivíduos. Essa reverência à vida cultural e intelectual francesa perpassou a história, deixando resquícios. Acreditamos que a França pode ter servido de referência para a rota de civilização que tomava o Brasil, e por assim dizer, também a cidade de Campina Grande.

Faziam parte do rol de disciplinas em comum cursadas tanto no ensino primário e secundário, como também no propedêutico da Escola Comercial as seguintes disciplinas:

QUADRO Nº3 – Disciplinas cursadas no ensino primário, secundário e nas Escolas Anexas

Disciplinas
Francês
Português
Caligrafia
Inglês
Latim
Matemática
Aritmética
Geografia
Corografia
Desenho
Música
Educação Física
História da Civilização
História do Brasil
História Natural
Física
Química
Higiene

Fonte: Quadro elaborado pela autora, tomando como base os documentos internos do Instituto Pedagógico.

Nesse processo de escolarização, fundado em saberes diversos, destacamos as disciplinas de “Educação Física” e “Higiene” como conhecimentos diferenciados pelas políticas educacionais que estavam em questão, mesmo considerando que para a formação de um espírito cívico e patriótico, todas as disciplinas listadas anteriormente poderiam ter seus programas voltados à finalidade de instruir e civilizar. Para Souza (2006, p.112), a questão do currículo é essencial para o funcionamento da escola, apontando desde a definição de “[...] cultura, de suas condições de desenvolvimento e de sua significação no contexto das instituições educativas” às metodologias que circulavam nas práticas docentes e que substanciam o currículo oculto da escola.

No entanto, não conseguimos dar encaminhamento a essas questões pela falta de acesso aos programas das disciplinas citadas, dentro do nosso recorte temporal. Infelizmente as fontes consultadas não ofereceram tantos detalhes, além dos mais comuns, como o nome da disciplina e o professor responsável por ministrá-la. Encontramos diversos programas, mas referentes, especificamente, às disciplinas da Escola do Comércio, durante o ano de 1943. No entanto, a ausência dessas fontes gerou grandes lacunas em nosso trabalho, pois o estudo sobre as disciplinas escolares²⁴⁸ tem se revelado necessário para o entendimento dos saberes e da dinâmica que compõe o processo de escolarização. Preocupado em historicizar o que a escola ensina, mais do que e como ela deveria ensinar, esse campo de estudo reflete sobre como os educandários e as outras instâncias sociais desempenharam importante papel na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações.

Mesmo assim, alertamos para o que tem afirmado Souza (2006), quando assinala que alguns programas de ensino não eram cumpridos em sua forma integral, era o que apontavam os relatórios de inspetores/as e diretores dos grupos escolares do Estado de São Paulo no início do século XX. Para a autora, “[...] algumas matérias, como leitura, escrita, caligrafia e aritmética, eram consideradas fundamentais. Outras, como o ensino de história do Brasil, geografia e ciências físicas e naturais, recebiam uma atenção secundária e, por último, havia pouco tempo disponível para as demais matérias – desenho, música, ginástica e trabalhos manuais” (SOUZA, 2006, p.132). Acreditamos que isso pode ter acontecido no caso do Instituto Pedagógico, uma vez que assuntos que tematizavam o Gabinete de Física e Química, mas também os trabalhos manuais apareciam demasiadamente na *Revista Evolução*, talvez porque não eram contemplados mais enfaticamente nas salas de aula. Quanto à Ginástica, e mais largamente, a Educação Física, a escola campinense apresentava resultados contrários dos grupos escolares de São Paulo, tendo em vista a importância e o investimento que eram cedidos a essas disciplinas no orçamento da escola, nas salas de aula e também nos impressos pedagógicos.

O *Evolução Jornal* (17 de junho de 1934) ainda aponta que o colégio mantinha quatro cursos “Primário com a matrícula de 150 alunos, Admissão com 23 alunos, Normal,

²⁴⁸ Campo de estudo da História das Disciplinas Escolares, História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares, todas são expressões que remetem a um mesmo campo de pesquisa.

equiparado á Escola Oficial, com 72 e Comercial²⁴⁹ (propedêutico, fiscalizado pelo Governo Federal), com 64. O total de matrícula elevou-se, portanto, este ano a 309 alunos”. Já o relatório de Hildebrando Leal, de 1939, discriminava que a escola possuía 495 alunos/as, discriminados/as da seguinte forma: “Primário – 372; Normal – 51; Comercial propedêutico: 51; Comercial tecnico de P.Contador: 21”(ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS). Se em 1934 a escola possuía 309 alunos e em 1939 já contava com 495 alunos²⁵⁰, por que o quadro de professores/as se mantinha nos anos encontrados (1931, 1934 e 1939) com menos de 20 professores/as²⁵¹, mesmo com o aumento no número de discentes? Em ambos os documentos não foram encontrados dados sobre a Escola Militar General Pamplona, o que nos leva a deduzir que o seu quadro docente poderia ser totalmente distinto do quadro apresentando nas outras escolas anexas, exceto pela presença de Carlos Kurt Von Liebig²⁵², que era inspetor do Tiro 243 e também educador físico do Instituto.

A escola funcionava nos três turnos e tinha os seguintes horários²⁵³ estabelecidos: “O turno da manhã dura das 7 às 11 horas; o da tarde de 13 às 17; o da noite, de 18 às 22 horas. Só os/as alunos/as do Curso Normal e Ginásial, freqüentam os dois turnos, sendo o da noite para alunos empregados no comercio” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939). As mensalidades possuíam os seguintes valores: “[...]5\$000 de matrícula e 10\$000 mensais nos 1º e 2º anos; 10\$000 de matricula e 15\$000 mensais do 3º ao 5º anos” (Formulário respondido para compor os dados estatísticos solicitados pelo Convênio Nacional de Estatísticas Educacionais em 1941. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS).

²⁴⁹ O curso comercial, segundo a Portaria nº 97, de 21 de julho de 1948 (Diretoria do Ensino Comercial. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS) formava para as seguintes profissões “[...] de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito contador, reconhecidos na vigência do Decreto Nº 20.158, de 30 de junho de 1931”.

²⁵⁰ Em documento interno da escola, datado de 15/06/1998, existe o número de concluintes de 1919 a 1969, na gestão do tenente Alfredo Dantas e do professor Loureiro: “1. Curso Normal: 8 turmas e 106 alunas; 2. Curso Pedagógico: 13 turmas e 208 alunos; 3. Auxiliar de escritório: 35 turmas e 1.130 alunos; 4. Perito Contador: 32 turmas e 893 alunos” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1998).

²⁵¹ Em 1931 o Instituto Pedagógico tinha em torno de 17 professores. Nos anos de 1934 e 1939, possuía em torno de 19 professores. Apenas em 1942 a equipe passou a contar com 30 professores. Em documento encontrado, referente ao Ginásio Alfredo Dantas, em 20 de maio de 1948, o corpo docente já apresentava 43 professores, destes Carlos Kurt Von Liebig, Olavo Bilac Cruz, Jacinta Lira, Zeferina de Medeiros, Otília Sampaio Xavier, Maria Naná Ferreira, José de Almeida Júnior, Severino Lopes Loureiro e Alcide Cartaxo Loureiro também compunham o quadro docente do Instituto.

²⁵² Primeiro sargento do exército, nascido em Pernambuco.

²⁵³ No mesmo relatório consta uma informação conflitante quanto ao ensino primário, acima colocado apenas no turno diurno, mas em outro momento relatado da seguinte forma: “O ensino é ministrado em três turnos: dois para o Curso Normal e parte do primário, e um noturno para o Curso Comercial e a outra parte do primário” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939). O que seria curioso, pois estaria o turno noturno sendo ofertado para o primário com crianças? Ou seria ele ofertado em regime supletivo? Não conseguimos respostas para essa questão até o fechamento desta tese.

No que concerne aos materiais didáticos, estavam agrupados em uma mesma sala em que a Biblioteca e as aulas de música aconteciam. Nela, “um piano, estantes com cerca de 450 volumes de literatura, educação, didática, coleções de revista e material de ensino” eram guardados. Entre as revistas estão a “*Revista Nacional de Educação, Infância e Juventude* e a revista infantil *Bem-Ti-Vi*. Há ainda as coleções de *Evolução* – revista do estabelecimento, óra suspensa, e *Evolução Jornal*, publicação dos alunos” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939). Outros materiais didáticos são assim descritos:

Geografia: - Globo terrestre, bússola, taboleiro de areia, coleção de mapas para cartografia, mapas do Brasil, da Paraíba e do Ceará, da América, Európa, Ásia, África, Oceania, Planisfério e mapas de produtos nacionais.

Desenho: - Régua, esquadros, transferidores e compassos e sólidos geométricos em cartolina. [...]

História Natural: Esqueleto, esfolado (um torso de tamanho natural), ofídios conservados em álcool, desdentado empalhado, coleção de minerais (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939).

Substanciando o material de um laboratório de Ciências Naturais, estes elementos correspondiam à exigência de uma modernidade pedagógica, conduzindo os/as discentes a uma concepção evolucionista e linear do conhecimento. Para Vidal (2010, p.512) laboratórios como esses reforçavam “[...] a natureza como paradigma das ciências, [...] ao desprestigiar a memória como meio de aquisição de conhecimentos reafirmava os determinismos raciais presentes no universo mental oitocentista”. O que corrobora com a discussão já realizada no segundo capítulo desta tese sobre a eugenia. Souza (2006) também aborda sobre a cultura enciclopédica desse período, que também através dos materiais didáticos objetivava aliar “[...] às noções básicas à aprendizagem de normas e regras sociais – civilidade, disciplina, preparação para o trabalho - , ordenação dos saberes que a teoria curricular do final do século XX designou como “aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes” (SOUZA, 2006, p.133).

Essa finalidade formadora de uma natureza moral e cívica correspondia ao intento de buscar uma nova nação por meio de novos métodos e reformas urbanas, que instituíam um tipo ideal de homem e mulher para compor a pátria, um novo cidadão moldado pela educação. Para Vidal (2010, p.512)

Os anos 1920 viam descortinar uma nova percepção da relação entre ciência natural e educação. A construção de uma nação brasileira, amálgama de brancos, negros e

imigrantes, colocava como desafio a “regeneração social”, que para os educadores “escolanovistas” só poderia ser atingida pela educação das massas.

Essa nação só poderia ser regenerada, como já apontamos anteriormente, pelos rigores de uma educação escolarizada e de uma ciência do corpo saudável – a medicina. Através das disciplinas, de um corpo docente preparado, de uma infraestrutura adequada e de modernos materiais didáticos se conquistaria o tipo de cidadão esperado para habitar os tempos modernos da República. Como afirma Souza (2007), os materiais didáticos, museus e laboratórios revelavam as concepções pedagógicas e também simbólicas do universo educacional republicano. A adesão a esses artefatos ou a outros considerados mais modernos significava traços importantes nas práticas educacionais vivenciadas em sala de aula.

A história dessa cultura material²⁵⁴ pode incidir nas diversas possibilidades de decifrar o cotidiano escolar, apontando desde os sentidos às dimensões pedagógicas que retratavam os princípios educacionais de uma determinada instituição escolar, ou mais ainda, do que transpunha também seus muros, adentrando a casa e a vida de alunos/as e pais, a partir dos valores reproduzidos e propagados pela escola.

Como não tivemos acesso aos programas das disciplinas, ficou difícil para nós entendermos o que alunos/as liam e como formavam suas concepções acerca de determinados assuntos, inclusive os que estavam relacionados ao sexo. Encontramos apenas o comentário sobre alguns materiais didáticos que eram utilizados na escola, como o mensário *Boletim de Educação Sexual* (“[...] cujo diretor é o Dr. José de Albuquerque²⁵⁵, que vem realizando uma intensa propaganda em nosso país, em prol da educação sexual” (EVOLUÇÃO JORNAL, 24 de abril de 1936)), o jornalzinho *A voz da mocidade* (cuja direção é de José Fernandes Dantas) e *O Colegial* (“órgão oficial da Academia <Adauto> do Colegio Pio XI e cuja direção está entregue ao inteligente Sebastião Ventura” (Idem, 21 de setembro de 1936)).

²⁵⁴ Souza (2007) aponta as fragilidades teóricas e metodológicas e a falta de estudos na área da História da cultura material escolar, apontando desde seu estatuto mal definido às pesquisas que a caracterizam como uma área ainda muito jovem da História da Educação. Com o impacto da Nova História Cultural, os estudos em história da cultura material foram motivados, representando atualmente uma área promissora de abordagem de pesquisa.

²⁵⁵ Citado anteriormente por nós quando mencionamos os perigos do carnaval e a adesão das doenças venéreas, no segundo capítulo desta tese. Algumas de suas obras são citadas por Ribeiro (2014), “*Introdução ao estudo da patologia sexual* (1928); *Higiene sexual* (1929); *Educação sexual* (1934); *O perigo venéreo na paz, na guerra e no pós guerra: utilidade da educação e profilaxia antivenéreas nas classes armadas e suas vantagens para as populações civis* (1941); *Catecismo da educação sexual: para uso de educandos e educadores* (1940); *Para nossos filhos varões quando atingirem a puberdade* (1935a); *A educação sexual pelo rádio* (1935b); e *Pinacotheca de educação sexual do Círculo Brasileiro de Educação Sexual* (1938).

Quanto ao *Boletim de Educação Sexual*, de autoria de José de Albuquerque, médico que acreditava que a escola era um espaço não aproveitado para se discutir a educação sexual, por ser evitada pelos/as professores/as, temos:

Editou, de 1933 a 1939, o *Boletim de educação sexual*, que publicava artigos e notas informativas para o público em geral. Circulando em todo o território nacional, tratava-se de “um jornal de formato tablóide com oito páginas e uma tiragem média de cem mil exemplares por edição, impresso em papel linha d’água e submetido a todas as exigências que as leis e regulamentos impunham para a circulação dos grandes órgãos da imprensa, inclusive a famigerada censura do DIP (RIBEIRO, 2003, p.3)

Nesse mesmo âmbito, sentimentos como a afetividade, a saudade e as decepções podem ser percebidos nas entrelinhas e títulos de alguns artigos produzidos por professores/as e alunos/as na *Revista Evolução*, como o artigo intitulado “Os microbios do amor”, que cita os estudos de “[...] dois afamados homens de ciência, franceses, o professor Fere e o professor Fleury [...]” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.18). Para eles, o amor era um sentimento patológico e doentio.

Neste século XX, que devia ser um século de progresso, considera-se ainda o amor como uma paixão não prejudicial. Na realidade, o amor é uma das heranças mais perigosas que recebemos dos séculos da ignorância e tem sido perpetuado e alimentado por poetas e pelos literatos. Devia submeter-se o amor à inspeção de um Conselho de Saúde, dotado de amplas atribuições e de autoridade absoluta, porque o amor não passa de ser uma doença. É fora de dúvida que o amor é ocasionado por um veneno, um gérmen. É certo não se ter descoberto ainda qual bacilo seja: porém o mesmo ocorre com o de outras várias doenças e, apesar disto não há dúvidas de que eles existem [...] (Idem).

Enfermidade do corpo e da mente, o amor age como veneno “[...] capaz de matar como a morfina” e gerar vício como a “heroína” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.18). Provocador de sensações prazerosas, afirmavam os professores Fere e Fleury, o amor por instantes adormece os sentidos humanos, provocando o bem-estar. Este sentimento associado a morfina e a heroína levam a campos minados, que misturam cura e patologia em uma mesma dose.

Diante de um contexto racional e evolutivo, marcado e substanciado por concepções higiênicas e científicas, por métodos e rigores que tomam a aprimoração dos sujeitos como foco de suas ações, não é de se estranhar que o amor fosse considerado um sentimento ignorado, que é apenas idealizado pelos literatos, mas que despertaria os males de um vício a

ser extirpado. Trabalho e tempo adquirem no século XX novos significados, que não perdem de vista a economia e o progresso. Não há tempo para o deleite e para o prazer de amar, pois muitas são as prioridades desses tempos modernos.

Nesta mesma direção, segundo Elias (1994), o processo de civilização do século XIX foi causador de sentimentos de vergonha e pudor nas relações sexuais entre os sujeitos. Como um assunto não comentado, proibido de ser discutido entre as crianças, era o amor carnal impróprio nos escritos da época, tanto que as pessoas eram educadas a regular sua “vida instintiva”, por ser isso uma questão de moral. Estaria esse tempo também a compor os “séculos da ignorância” que apontavam Fleury e Fere? Não sabemos, mas possivelmente sim.

Ainda quando aponta sobre a introdução de um livro de Erasmo, intitulado *Colóquios familiares, destinados não só a aprimorar a língua dos jovens, mas também educá-los para a vida*, Elias (1994) alerta para uma questão interessante, de um conteúdo que continha críticas contundentes à Igreja Católica e a sua lista de livros proibidos - o Index, mas que também relatava “[...] sobre as numerosas coisas que, com o progresso da civilização, haviam sido cada vez mais ocultadas dos olhos das crianças” (Idem, p.171). Temas que partiam do cortejar de uma jovem ao amor entre ela e um homem, da virgindade aos demais assuntos sexuais, considerados heréticos na época circulavam no interior dessa obra, que logo depois de pronta foi apresentada ao afilhado de Erasmo, de apenas 6 anos de idade. Essa atitude foi veementemente criticada, uma vez que o conteúdo desse livro não podia ser destinado às crianças.

Com uma certa impotência, o observador do século XIX, e até certo ponto, do século XX, vê-se diante de modelos e regras de condicionamento do passado. E até que compreendamos que nosso próprio patamar de repugnância, nossa própria estrutura de sentimentos, evoluíram – em um processo estruturado – e seguem evoluindo, continua realmente quase incompreensível, do atual ponto de vista, como diálogos como esses pudessem ser incluídos em um livro escolar ou deliberadamente produzidos como material de leitura para crianças. Mas esta é exatamente a razão por que nosso próprio padrão, incluindo nossa atitude em relação às crianças, deve ser compreendido como algo que evoluiu (ELIAS, 1994, p.174)

Inadmissível e imoral para uns, enquanto para outros edificante e de finalidade educativa. Tudo dependia de um ponto de vista, de um olhar que gradualmente olhava um saber a partir do tempo de sua produção. Sob essa compreensão e tendo em vista o público a quem se destinava a *Revista Evolução*, torna-se justificável entender por que o amor era significado como uma enfermidade e como uma heroína. Os padrões que regulavam a

sociedade da época acreditavam que as crianças possuíam uma natureza deformada e que os jovens deveriam ser conduzidos ao ritmo do trabalho. O amor não era assunto a ser discutido, e muito menos vivido nessa tenra idade.

Eram assuntos e afazeres dessa fase jovem e pueril as coisas relativas à pátria, que envolviam a moralidade, a idoneidade e o bem comum, como elementos constitutivos e essenciais para a formação do caráter de um cidadão. Expressos em Leis e Decretos²⁵⁶, a veneração à pátria era uma normatividade a ser cumprida e tornada hábito diário nas escolas. Como anuncia a *Revista do Ensino*,

Os professores ficavam obrigados a orientar os seus discípulos para o culto a pátria, fazendo diariamente, ligeiras prelecções sobre os grandes vultos e feitos históricos de nossa nacionalidade e procurando criar nos alunos o respeito às leis do país e às autoridades e um espirito de combate sistemático a tudo quanto possa atender contra o regime e seus dirigentes. Com essas medidas referentes á educação cívica, a criança se ambientará com seu país, permanecendo sempre consciente do papel que deverá desempenhar em dias futuros, com os exemplos de brasilidade abundantes nas paginas de nossa história e com os reflexos expressivos dos atos heroicos de todos aquêles que emprestaram o melhor de suas energias e até o proprio sangue para o engrandecimento e fortalecimento do Brasil (REVISTA DO ENSINO, Ano V, Nº16, 1938, p.8).

Obedecendo a esses ditames, datas nacionais²⁵⁷ eram comemoradas solenemente entre crianças e jovens, com palestras e passeatas cívicas que obrigavam a presença de docentes, discentes e demais funcionários da escola. Por veicularem conteúdos históricos, essas festas eram concebidas como partícipes do processo de ensino-aprendizagem, mas também momentos de culto aos grandes vultos do país. Era sobre a história desses grandes homens que crianças e jovens deviam deter sua leitura.

Como aborda Silva (2011, p.27), “Quando se trata das festas escolares, o caráter pedagógico pode ser evidenciado, desde a escolha das datas a figurarem nos calendários escolares, os conteúdos presentes nos programas das comemorações, até as formas de agir e de se comportar na solenidade”. A escola se transformava, assim, em mais um espaço onde os ideais patrióticos eram dissipados.

Vestidas de cívicas, as festas escolares eram adornadas pelos valores da pátria, de um bom cidadão, da simbologia que carregava a bandeira etc., fazendo perpetuar uma memória

²⁵⁶ Como a Lei N.º16, de 13 de Dezembro de 1935 e o Decreto N.º 961, de Fevereiro de 1938 (REVISTA DO ENSINO, Ano V, Nº16, 1938, p.8),

²⁵⁷ Silva (2011) aborda que outras datas eram festejadas no calendário escolar, podendo enaltecer eventos (como o 7 de setembro), figuras políticas (como o aniversário de Getúlio Vargas - em 19 de abril; e a morte de João Pessoa - em 26 de julho) à dias dedicados ao Estudante, à Raça e ao Índio.

histórica. Por essas festas escolares é possível conhecer “[...] as concepções de ensino, de escola, de aluno e de profissão docente vigentes no período e disseminadas nas ocasiões festivas” (SILVA, 2011, p.29). Como parte também de um conjunto de recomendações que os estabelecimentos de ensino recebiam do Departamento de Educação, a realização de festas cívicas era orientada a diretores/as e professores/as, que deveriam “treinar” seus/suas alunos/as, com vista a fazê-los/as desempenhar “grande” dever cívico.

O Departamento de Educação recomenda aos senhores diretores de estabelecimentos de ensino do Estado que a partir de amanhã seja iniciado o treinamento dos alunos que deverão participar do desfile a ser realizado naquêlê dia, afim de que a parada de 19 de abril venha se revestir do máximo brilhantismo. Como tem acontecido anteriormente, mais uma vez os alunos de nossas escolas secundárias, profissionais, primárias, públicas e particulares, se apresentarão com o espírito de disciplina e o garbo com que sempre se mostram ao povo e ás autoridades nos dias de comemoração cívica (REVISTA DO ENSINO, Ano X, Nº17, 1942, p.49).

Diante dessa coação de venerar a história da pátria pelas festas escolares²⁵⁸, indagamos: Como os/as discentes concebiam essas festas? Iriam eles com tanta destreza aos desfiles cívicos? Ou eram treinados a encenar, e mais ainda, recompensados com notas ou demais benesses pela atuação nesse ato público de civismo? Será que os/as professores/as estavam cumprindo bem a tarefa de lhes inculcar valores patrióticos, como eram sugeridos pelos regulamentos políticos e órgãos institucionais? Como deveriam se portar esses/as alunos/as? O que deveriam vestir? Que imagem era preciso proporcionar para representar devidamente a pátria?

O trecho a seguir indica uma concepção elaborada por uma aluna do Instituto Pedagógico no sentido de valorizar aspectos das comemorações do 7 de setembro:

Raiou gloriosamente o dia 7 de setembro de 1822, data que todos nós brasileiros devemos comemorar, por ser o feliz dia que o nosso caro Brasil se viu para sempre livre do jugo portuguez, que tanto nos humilhava. [...] O grito de Independencia vibrou varonil no peito de D. Pedro e repercutiu uniso no espirito dos brasileiros dignos que ansiavam por quebrar os grilhões que nos oprimiam. Salve 7 de setembro de 1822! E 7 de setembro de 1931 (Euna Paiva de Oliveira. 3º ano Normal. REVISTA EVOLUÇÃO, Ano1, Nº1, 1931, p.2)

²⁵⁸ Sobre esta obrigação na participação das festas cívicas da escola, em documento de 31 de agosto de 1948, já enquanto Ginásio Alfredo Dantas sob a direção de Severino Loureiro, encontramos a seguinte citação “Aquele, porém, que fugir ao cumprimento do seu dever cívico e negar-se prestar a sua colaboração para o brilhantismo do Ginásio “Alfredo Dantas” será punido com pena de suspensão de oito (8) dias úteis” (Severino Loureiro. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1948).

Ao contrário das impressões gloriosas e esplendorosas que esse dia ganhou na fala da aluna Euna Paiva, outras vozes ressoam a essa experiência, expondo a falta de identificação com os símbolos nacionais festejados pelo “glorioso dia de 7 de setembro”. Para essas falas, era apenas mais um dia no calendário escolar.

O ano letivo vai singrando velozmente para o fim, quase sem novidades; a sequência dos dias registra aqui, uma festa da Escola, mais além, o aparato dos viatosos das solenidades cívicas, que o imperativo dos feriados determina. Ainda a pouco tivemos o 7 DE SETEMBRO – Dia da Pátria que foi comemorado de modo excepcional, como no ano anterior. O mais é o desfilar monótono de sempre. Provas parciais; comentários alacres dos quem já têm a promoção assegurada pelo cortejo de boas notas; ansiedade dos que ainda estão dependendo da prova final; e o casarão de paredes esguias e formas antiquadas, expressando à claridade dessas manhãs lavadas de sol, a modestia e o esforço, o sacrifício e a audácia (EVOLUÇÃO JORNAL, 21 de setembro de 1936).

Ecos como esses talvez ressoassem de forma mais recorrente do que podemos apreender na documentação, questionando a importância dada às datas cívicas enquanto o dia do estudante (15 de maio na época) se quer era comemorado. É com insatisfação que o depoimento a seguir narra a falta de solenidades nesse dia, talvez o único que pudesse despertar alguma identificação com a mocidade campinense, que se definia como:

[...] um agregado de valores sem expressão, a mercê de vontades estranhas, sempre incompreendidos e predispostos para um facionismo prejudicial. Somos, inegavelmente, a alma das festas cívicas nas paradas escolares; entretanto, no dia que nos é consagrado, como nos faltam os mestres para nos orientar, quedamos indecisos e desarticulados, porque não temos ação nem vontade própria. Eis aí um estado de coisas perigoso e que não pode perdurar por mais tempo. A todos os fins a que nos propuzermos, seremos facilmente rechassados porquê nos falta uma orientação segura e centralizadora de nossos esforços. É a nós mesmos que compete resolver nossos problemas. Não devemos, para isso, esperar que se nos indique o caminho a seguir [...] (EVOLUÇÃO JORNAL, 10 de junho de 1935)

Segundo a citação, essa falta de importância dada ao dia do estudante partia primeiramente da ausência de ações arquitetadas pelos maiores interessados – os estudantes – , mas também da falta de um “[...] órgão que centralize e dirija a ação dos que estudam, norteando-os para os sãos princípios da harmonia escolar, da fraternidade estudantina”²⁵⁹. Os/As discentes são tão veementemente inculcados a comemorarem no calendário escolar as mesmas datas todos os anos, que por ventura acabam esquecendo-se daqueles que realmente

²⁵⁹ Logo após esse acontecimento, em novembro de 1935 é edificado em Campina Grande o “Centro Estudantil Campinense”, instituição que já mencionamos no segundo capítulo desta tese.

possuem algum vínculo com eles. Sobre isso, Ribeiro, na apresentação da obra de Elias (1994), afirma o seguinte:

[...] a moralidade não é um traço natural, nem legado da graça de Deus – ela foi adquirida por um processo de adestramento que terminou fazendo, do homem, um animal interessante, um ser previdente e previsível. Foi preciso que, pela dor, ele constituísse uma memória, mas não no sentido aparente de apenas não esquecer o passado: onde ela mais importa é quando se faz prospectiva, quando se torna como que um programa de atuação – marcando o sujeito para lembrar, bem, o que prometeu, o que disse, de modo a não descumprir....” (RIBEIRO *apud* ELIAS, 1994, p.10).

A constituição de uma memória escolar surge a partir das prescrições sobre os comportamentos patrióticos, das datas a comemorar, das roupas a serem exibidas no dia do desfile, dos gestos e trocas de pernas tão padronizadas, que acabavam sendo expressos em ritmos militares. O uso de quepes, fuzis (de madeira), roupas em tom caque e sapatos pretos eram os adereços/sinais que faltavam para completar a uniformização dos sujeitos, que em uma linguagem coletiva ficavam quase irreconhecíveis como em uma produção em série, se misturando e adquirindo uma só identidade – a da escola que desfilava.

As alunas traziam o uniforme tradicional – saias de cor marrom, plissadas, e blusa branca com emblema bordado no bolso, no lado esquerdo, meias curtas e sapatos pretos. Os alunos com uniforme à lá militar, com botinas pretas, de fiador, Polainas, culotes, dólman, - com botões especiais, pretos – talabarte e quepe com pala de barréte militar sobre o qual, um pouco acima, era pregado um broche em forma de castelo (Wanildo Ismael de Oliveira Tôrres. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994)

Ter porte e estatura física de soldado era importante, mas na ausência destas características “[...] a pequena estatura física era sobrepujada pelo empenho, eficiência, energia e severidade, atributos que impunham respeito à classe” (Wanildo Ismael de Oliveira Tôrres. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994), afinal, nestas ocasiões “[...] Sentíamo-nos o máximo” (Idem). Esses adereços faziam parte de um decoro corporal que procedia de uma mente bem constituída (ELIAS, 1994). Visitada sob um olhar em “mão dupla”, essas articulações podem abrir a várias reflexões, além da mais viável que seria o culto à pátria, novos usos poderiam ser dados pelos/as alunos/as a essas tradições escolares.

Pelas ausências de festas dessa amplitude na cidade, afinal “[...] o povo em geral [estava] carente de espetáculos grandiosos” (Wanildo Ismael de Oliveira Tôrres. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994), essas comemorações simbolizavam momentos

de lazer e divertimento, “[...] a ponto de se comparar, em termos, considerando-se a sua natureza e proporções – aos desfiles, de hoje, das grandes escolas na Marquês do Sapucaí” (Idem). Como competições, estas festas cívicas em Campina Grande ainda traduziam disputas vivenciadas entre os “[...] ‘treis grandes’ do ensino na cidade [...] o Instituto Pedagógico, Colégio Diocesano Pio XI e o Imaculada Conceição (Colégio das Damas)” (Ibidem). O desempenho dos/as discentes nestas comemorações também demarcariam a projeção das escolas que eles representavam, em desfile, na cidade.

Era também em busca de receber recompensas (além das notas), que os/as discentes cantavam os hinos:

No intervalo da aula, era quando o professor aparecia risonho e exclamava: reúna-se a classe para cantar alguns hinos. Num instante estavam todos reunidos e, entusiasmados entoávamos uma saudação ao Brasil e á nossa Paraíba. Depois dessa cerimônia o amável mestre distribuía espontaneamente doces e bombons com os seus discípulos (J. Fernandes Dantas. EVOLUÇÃO JORNAL, 7 de agosto de 1935)

Esses outros usos dados às festas e comemorações escolares, como também ao entoar dos hinários, possivelmente escapavam do olhar fiscalizador de professores/as e inspetores/as. O ritual dessas festas escolares é descrito, com maiores detalhes, pelo ex-aluno do Instituto Wanildo Ismael, que narra desde os momentos que antecediam a festa aos comandos recebidos durante o desfile.

Dois meses antes, mais ou menos, da data do desfile, o Tem. Alfredo “convocava” os alunos do Colégio para comparecerem, “voluntariamente”, aos ensaios, efetuados sob o comando do exército Moisés e supervisionado pelo próprio Ten. Alfredo, implacável no exigir dos comandados, perfeita formação dos batalhões, atenção máxima na “ordem-unida” para não se errar o “passo” e na colocação correta e condução, no ombro esquerdo, do “fuzível” de madeira... O detalhe “fuzível”, para o Tem. Alfredo, era por demais importante. Sabê-lo manobrar era fundamental, com atenção redobrada à voz de comando do sargento Moisés, mormente quando se ouvia o berro: APRESENTAR ARMA! Fabricados com esmero, em madeira bem invernizados, o “fuzível” assemelhava-se, em muito, com uma arma verdadeira. Disputava-se as peças mais bem acabadas em detrimento daquelas já gastas pelo uso. Questão de “status”... Os “aprontos” eram realizados à rua Barão do Abiaí, mas como o Lapa, tendo como “Quartel-general” o prédio do Internato, onde funcionou o Colégio antes de se mudar, em definitivo para à rua Marquês do Herval (Wanildo Ismael de Oliveira Tôrres. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994).

Toda uma longa preparação era arquitetada pelos/as docentes para preparar seus/suas alunos/as. O erro expresso, em mínimos detalhes, poderia colocar em prejuízo a atuação da escola no desfile. Como enuncia a citação, os/as discentes eram treinados/as rigorosamente

como soldados pelo tenente, que destinava sua casa à cede do “quartel-general”. Esse alojamento de “combatente em formação”, simbolizaria o “lugar” de preparação para o desfile, de guarda de fusíveis, que tornariam o ato memorável e mais real possível. Chegava o grande dia, às 7h da manhã todos já se encontravam a postos, “[...] aguardando o grito do Sargento Moisés: EM FORMAAA!” (Wanildo Ismael de Oliveira Tôrres. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994).

[...] dáva-se início ao desfile, com a trajetória seguinte: Lapa, rua 7 de Setembro, Marquês do Herval, Floriano Peixoto, Maciel Pinheiro e, novamente, o Lapa onde era dada, pelo sargento Moisés, o “fora de forma”. As passagens pela Marquês do Herval – em frente o Colégio – e Maciel pinheiro, eram os pontos altos do desfile, em face da maior concentração de público – que se deslocava de uma para outra – proporcionando vibrantes aplausos e vivas ao Colégio. Depois da formatura, saímos em direção à rua Maciel Pinheiro para nos inteirarmos de “opinião pública” sobre o nosso desempenho. Não existia, ainda, o IBOPE... As bandas marciais – com seus contorneiros – constituíam-se em espetáculos à parte. A sua performance era fundamental para o êxito e/ou fracasso do Colégio no desfile. A exibição, com os “solos” dos tarôs, os toques das cornetas e o rufar dos tambores davam a cadência indispensável à marcha dos pelotões e faziam o público vibrar. Para fazer parte da banda marcial – presença muito disputada – tinha que possuir talento natural para o manejo dos instrumentos, garbo e, se possível, boa aparência. Era um “grupo de elite” (Wanildo Ismael de Oliveira Tôrres. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994).

Dotada de múltiplas significações essa representação traduzia instrumentos e mecanismos de poder, a começar pelas ruas nas quais o ápice do desfile acontecia que por instantes deslocava o tema da festa do “enaltecimento da pátria” para o “engrandecimento da escola”. Além de propiciar a relevância de uns e a exclusão de outros, esse mecanismo nivelava os/as alunos/as de acordo com as suas habilidades, sobressaindo àqueles/as que sabiam tocar instrumentos, como as cornetas e os tambores da banda marcial, e que, por isso, predominavam no “grupo de elite” da instituição. A esses/as alunos/as, talvez, fossem dadas as melhores notas de desempenho. Nesse contexto, podemos imaginar que aos demais eram destinadas as últimas fileiras, compondo a “linha seriada e padronizada” do desfile. A esses, talvez a comemoração simbolizasse apenas mais um dia do calendário escolar.

Reunindo os elementos representativos da Instituição, o Hino²⁶⁰ da escola foi propositadamente apresentado à discussão neste momento da tese. Por revelar em seus versos

²⁶⁰ Esse hino se assemelha a letra do hino do Colégio Pedro II, considerado modelo de escola para o país. “Nós levamos nas mãos, o futuro/ De uma grande e brilhante Nação/ Nosso passo constante e seguro/ Rasga estradas de luz na amplidão; Nós sentimos no peito, o desejo/ De crescer, de lutar, de subir/ Nós trazemos no olhar o lampejo/ De um risonho e fulgente porvir; Vivemos para o estudo/ Soldados da ciência/ O livro é nosso escudo/

insígnias militares que perpassam valores e ideias educacionais, o hino traz à tona a discussão realizada por nós ao longo deste capítulo, sendo a “essência” da instituição.

Quando alegre e felizes marchamos/Sob o azul deste céu impoluto/ Sem querer a sorrir exaltamos/ O áureo nome do nosso Instituto/ Há do livro ser a couraça/ E a caneta há de ser o fuzil/ Para a glória eterna desta raça/ Que é o orgulho do nosso Brasil/

Ó bravos filhos do Norte/ A Pátria quer nosso tributo/ Nosso ideal excelso e forte/ É ver a glória do Instituto/ Se a nossa vida é uma liça/ É mister tudo assim vencer/ só poderemos ter justiça/ Com a luz sublime do saber/

Não podemos perder um minuto/ Precisamos lutar e vencer/ Para a glória do nosso Instituto/ Excelso templo de imortal saber/ Somos filhos das plagas do Norte/ E vivemos à luz do cruzeiro/ Defendendo tal qual o mais forte/ O auriverde pendão brasileiro/

Honraremos o nosso Instituto/ Propaganda sem trégua a instrução/ Pois o nosso sublime reduto/ Diz que o estudo é a melhor diversão/ O Pedagógico é uma grande oficina/ Ao clarão da áurea luz do saber/ Quem estuda há de ter disciplina/ Para um dia cumprir seu dever (Hino do Instituto Pedagógico. Autor: Murilo Buarque²⁶¹). (DINOÁ, 1993, p. 245).

Relatando momentos de combate, as estrofes aclamam a educação e o saber como armas que pregam a eugenia e a luta contra o analfabetismo. Além de estimular a construção de um sentimento de nacionalidade, suas rimas enaltecem o Instituto e convidam seus/suas alunos/as a servir incondicionalmente à pátria. Conhecedores da autoria, mas não do ano de sua produção, acreditamos que o hino denuncia o contexto histórico em que fora produzido, tomando o vocabulário do exército para expressar a tênue fronteira entre ele, o saber e os valores apregoados pela nação.

Silva (2010) consegue reunir os elementos necessários e em palavras acentuar as intenções desse educandário através de seu hino.

Ao lançarmos o olhar na letra do Hino do Instituto Pedagógico Campinense, a primeira impressão é a que temos igualmente ao ler o Hino Nacional Brasileiro, ou

E arma a inteligência; Por isso sem temer/ Foi sempre o nosso lema/ Buscamos no saber/ A perfeição suprema; Estudaram aqui, brasileiros/ De um enorme e subido valor/ Seu exemplo, segui companheiros/ Não deixemos o antigo esplendor” (Letra de Hamilton Elia. Música de Francisco Braga, 1937).

²⁶¹ Murilo Buarque era poeta e participava do jornal falado do “Gabinete de Leitura 7 de setembro” (PIMENTEL, 2001, p.98). Tem sua imagem registrada no *Anuário de Campina Grande* (1925, p.23). Tem inúmeros poemas publicados nos impressos pedagógicos produzidos pelo Instituto, tais como: *Evolução Jornal*: 1. “Porque você não sai do meu destino?” (15 de julho de 1934); 2. “Você tentou zombar do meu destino” (17 de outubro de 1934); 3. “...e, é necessário mesmo a gente se iludir!...” (17 de novembro de 1934); 4. “Você morreu, Jogral do meu destino” (16 de setembro de 1934). *Revista Evolução*: 1. “Falando ao Homem” (Ano 1, Nº1, 1931, p.22); 2. “Desgraçado de mim”(Ano1, Nº3, 1931, p.22); 3. “Por de Sol”(Ano1, Nº5, 1932, p.17), entre outros.

seja, versos descontínuos, com orações sintaticamente na ordem indireta, com palavras complexas e vocabulário rebuscado. Palavras como “impoluto” (não poluído, imaculado), “couraça” (armadura), “excelso” (excelente, notável), “liça” (campo em que se travam batalhas), “plagas” (região), “pendão” (bandeira, estandarte), palavras que fogem ao cotidiano do homem comum da época, mas que desempenham função de ornamento na letra do hino, dando-lhe um sentido erudito. Entretanto, há uma clareza no hino na convocação dos alunos para a guerra, um convite aos educandos a marcharem rumo ao progresso, ao civismo e à modernidade. A despeito dessas questões, no Hino do Instituto Pedagógico, os elementos necessários, conforme os preceitos militares foram postos em forma de enredo, musicalizado aguerridamente. Assim, trechos como “Há do livro ser a couraça”, “E a caneta há de ser o fuzil” indicam uma educação que potencializa o espírito belicoso dos alunos que, na grande batalha da vida, encontram no Instituto uma “grande oficina” para disciplinarizar seus corpos e mentes em favor da nação (SILVA, 2010, p. 52).

O hino da escola era cantado antes do início das aulas, em conformidade com o calendário de celebrações da instituição. Grande reverência e a exposição de uniformes “garbosos e ufanos” complementavam o ritual. Geralmente precedido pelo coro que entoava a nação e o estado através de seus próprios hinos, esse cantar diário dos hinários se somava, possivelmente, ao hasteamento das bandeiras, como um ritual que fazia parte do culto pátrio, tão exigidos pelas regulamentações. Sobre isso, Wanildo Ismael rememora ainda que “A professora, ao adentrar a classe, pontualmente às 7h da manhã, punha os alunos de pé, e sob seu comando, entoavam o Hino do Instituto Pedagógico. Só, então tinham início as aulas” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994).

Silva (2010, p.43), ainda aborda que os princípios contidos no hino refletem bem o período de “[...] controle social, da normatização da família, do controle da taxa de natalidade, da moralização da mulher e do casamento, da eugenia, da higiene, com uma interligação entre as esferas do estado e da educação”, bem próprios do Estado Novo (1937-1945)²⁶². É a partir dele que a ideia de segurança nacional se apresenta de maneira mais contundente²⁶³. A imagem de virtude projetada no hino e na proposta pedagógica da escola, baseada nos ideais republicanos, definia o modelo de aluno/a que se queria formar, perpassando desde a

²⁶² Silva (2011) anuncia a ênfase dada à propaganda política durante o Estado Novo (1937-1945), voltada a divulgar o varguismo no Brasil. Citando Capelato a autora aponta “[...] à compreensão do caráter autoritário da propaganda veiculada através dos meios de comunicação, educação e produção cultural com o objetivo de conquistar os corações e mentes” (*apud* SILVA, 2011, p.25).

²⁶³ Nesse mesmo sentido Silva (2011, p.49) expõe que foi também no Estado Novo que “[...] a escola se tornou campo fértil para semear ideias relacionadas às doutrinas que embasavam um Estado centralizador que colocava a ordem, a obediência e a moral como valores inquestionáveis, ou seja, preparar o futuro da nação a partir dos valores do regime vigente. Ao tornar as datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola um instrumento de “perpetuação da memória nacional”.

arquitetura da escola, sua infraestrutura, ao currículo dos cursos oferecidos e a formação dos docentes que atuavam sob os valores que deveriam constituir o caráter dos novos cidadãos.

Nesse contexto pedagógico-militar, imposto pelo hino da escola, era o tenente Alfredo Dantas a própria representação da ordem. Apenas sua presença já impunha respeito e temor. Em depoimento curioso, Wanildo Ismael narra a história de uma punição que sofreu do diretor.

Ao chegar à classe, momento antes do início das aulas, o Rozemblith me provocou. Num ímpeto, joguei-lhe a bolsa pesada, com livros e cadernos – e, ao tempo, atirei-me sobre ele que, surpreendido, agarrou-se comigo e, juntos, rolamos no chão sob as carteiras. Ouvimos, então, um grito agudo: - Parem com isto, imediatamente! Partia da professora D. Naná, que acabara de ingressar no recinto, Colocâmo-nos de pé, calados, ofegantes e acabrunhados com o flagrante. D. Naná mandou um aluno chamar o Diretor, tenente Alfredo. A apreensão, prá não dizer o pavor, tomou conta de nós dois. E agora, o que vai nos acontecer? Seremos suspensos? Expulsos? (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994)

Diante dessas memórias, logo nos perguntamos quais castigos foram destinados pelo tenente Alfredo às infrações de Wanildo e Rozemblith? Se as palmatórias representavam uma estratégia punitiva da Pedagogia Tradicional, esta que não integrava os métodos didáticos do Instituto Pedagógico, quais foram as novas formas de punição pregadas na escola? Foucault (2006) aponta que nessa sociedade disciplinar o corpo físico não era mais o alvo da punição, buscava-se mesmo atingir a alma pelo medo. A “economia do castigo” estava agora baseada na suavização das penas²⁶⁴, que na escola aqui estudada poderia admitir punições como a expulsão, a suspensão ou até mesmo a perda de pontos nas notas. Esse atenuamento dos castigos tinha um efeito de correção, até mesmo mais eficiente do que aqueles que marcavam o corpo do supliciado. Mas, entre as repreensões possíveis, qual delas foi utilizada pelo diretor-tenente para castigar os/as alunos/as?

Inteirado da ocorrência, o Tem. Alfredo disse-nos para acompanhá-lo à diretoria, ordem obedecida de imediato e em silêncio. [...] Na pequena sala ficava a biblioteca, também usada para aulas práticas de Ciências Naturais e Geografia. Em suas paredes, além das estantes com livros e publicações diversas, eram fixadas mapas-

²⁶⁴ Foucault (2006) comenta que no ritual dos suplícios a punição assumia uma função alegórica complexa. O punir e o condenar eram ações repressivas, baseadas na lei de Talião, “olho por olho, dente por dente”. Com a suavização das penas, a punição adquire uma forma mais velada no processo criminal, visando potencializar a utilização do tempo e os efeitos do castigo. O que o autor enfatiza é que não houve uma humanização dos castigos, pois o corpo continuava sendo supliciado em sigilo. A mudança estava no desenvolvimento de uma maneira mais hábil e útil do punir, que corrigisse através de um mecanismo severo de vigilância e coerção. Surgem, assim, as novas fórmulas gerais de dominação, que Foucault denomina de “disciplinas”.

mundi e, sobre uma mesa de bom tamanho, rodeada de cadeiras, um vistoso globo terrestre. A entrada a pequena dependência fazia-se por uma porta lateral e, na parte da frente, ficavam à meia-altura, duas janelas paralelas, dotadas de venezianas, permitindo boa ventilação e claridade ao ambiente. Entretanto, o que mais chamava atenção daqueles que lá penetravam pela primeira vez, era um esqueleto humano, completo, pendurado pelo crânio, em uma base de madeira, permitindo girá-lo a quando das aulas de Ciências Naturais. Pois foi, justamente neste recinto que o Tem. Alfredo nos trancou, sozinhos, de castigo. Ao fechar a única porta, sentenciou: - “Ficarão aqui, de castigo, até o término das aulas. Depois nos falaremos na diretoria”. Eu e o Rozemblith não demos um só pio, permanecendo calados e afastados um do outro, como convinha a dois intrigados. Era um dia chuvoso, lúgubre, característico dos invernos de Campina. A biblioteca, com as lâmpadas apagadas – não havia, naquele tempo, energia elétrica durante o dia e, sim, a partir das 17h. Estava bastante escura e o silêncio, em volta, não era estimulador. Eis que, lá pras tantas, aumentou a ventilação, através das janelas e o esqueleto começou a “dançar”, produzindo sons estranhos ao bater de encontro à sua base, assemelhando-se a um chocoalhar... Foi o bastante para fazermos as pazes e botarmos a boca no mundo pedindo para nos “soltarem”... O tem. Alfredo mandou o bedel, seu Honorório, nos “libertar” e conduzir a sua presença na diretoria, onde nos deu uma lição de moral concitando-nos a evitar, de futuro, novos “entrevemos” sob pena de sermos suspenso. O castigo foi um santo remédio. Funcionou mesmo (Wanildo Ismael de Oliveira Tôrres. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1994)

A sentença, nesse caso, havia sido dada e o medo era seu maior executor. Aparentemente arquitetada, a pena concedida aos “infratores” contava com um cenário adequado, de bastidores que traziam até condições climáticas favoráveis ao terror. O efeito da punição apresentou satisfatórios resultados, de antemão já conhecidos pelo tenente, foi o que nos deu a entender quando ele fala: “Ficarão aqui, de castigo, até o término das aulas. Depois nos falaremos na diretoria”.

Foucault (2006) discute as transformações das práticas penais na França, destacando o papel central que a prisão passa a desempenhar na penalidade moderna. Esse modelo prisional²⁶⁵ passa a orientar outras práticas de punição, sendo também utilizado na escola como uma tecnologia de poder. Os métodos de enclausuramento, associados a um espaço devidamente preparado para punir, fez parte da natureza do castigo ofertado aos transgressores. Depois de marcas indeléveis na alma, os “detentos alunos” foram soltos.

Esse foi o único caso encontrado por nós que aponta mais claramente as punições realizadas na escola em questão. Outros artigos, baseados em poemas e histórias fictícias, estão dispostos na *Revista Evolução* e induzem o assunto, não deixando de prescrever em suas entrelinhas normas e consequências. “O castigo ao desobediente” (REVISTA EVOLUÇÃO,

²⁶⁵ O modelo prisional é assim baseado no Panóptico de Bentham. Pensado por Jeremy Bentham, o Panóptico era um dispositivo disciplinar e coercitivo que, através de um mecanismo arquitetural (edifício em forma de anel com uma torre no centro), inspirou a construção de prisões, manicômios, escolas e fábricas, visando um maior controle e vigilância dos corpos.

Ano 1, Nº1, 1931, p.18), de autoria do aluno da classe infantil Djalma Saldanha, apresenta a pena para aquele que infringiu a ordem da mãe, “E assim morreu o menino que desobedeceu sua mãe”. Ainda na mesma página, o poema da aluna Maria das Dores Souza (do 2º grau), “Como ser boa menina” apresenta, em tons de conselhos, as normas que deveriam guiar a conduta de um bom aluno e as infrações que eles/elas deveriam evitar.

A menina para ser boa, deve ser virtuosa. Primeiro que tudo, honrar os seus queridos pais; amar os seus mestres; cumprir direito os seus deveres escolares; comportar-se bem, em qualquer departamento onde resida. Só assim poderá honrar a sua querida pátria. Nunca esqueçamos aquelas palavras de Ruy Barboza <a Pátria é o céu, o solo, o povo, a tradição, a consciência, o lar o berço dos filhos, o tumulto dos antepassados, a comunhão da lei, da língua e da liberdade. [...] A menina não deve mentir; aquele que mente não é digno de confiança, nem pode engrandecer sua pátria (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº2, 1931, p.18-19).

Não mentir²⁶⁶, não desrespeitar pais e mestres, honrar a pátria e realizar as atividades solicitadas pela escola estavam no rol das condições para ser um/a aluno/a ideal. Para os/as jovens, artigos como “Não fume” também alertavam para as consequências da bebida e do fumo para o intelecto. “[...] os que fumam, bebem ou tomam café estão as voltas com <venenos da inteligência>” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.9).

Veneno para corpo e deformidade para o intelecto eram os resultados das transgressões escolares. Esses conselhos divulgados pelos/as alunos/as recaíam para os/as leitores/as da Revista como normas, sanções que disciplinavam a vida dos que participavam da instituição. Aliada aos sistemas de punição, a disciplina era utilizada como uma atitude de prevenção à infração, ou mais ainda, passava a ser entendida como um dispositivo funcional que aprimorava o exercício do poder, tornando-o mais eficaz e sutil. Dessa forma era possível punir menos, mas punir melhor (FOUCAULT, 2006).

A pessoa do tenente, sua vida e morte parecem até hoje suscitar ações de respeito e admiração. Para Esther de Azevedo²⁶⁷, enteada do tenente e também professora do Instituto, “[...] ele tinha seus métodos, que eram muito rígidos. Mas tudo era em benefício dos/as alunos/as. A palmatória foi um método usado no começo, lá pelos anos 20, mas foi abolido logo. Ele exigia disciplina até no vestir. Os alunos tinham que estar bem limpos para terem acesso à escola” (*apud* DINOÁ, 1993, p.246). Em 1942, algumas fontes já trazem a assinatura

²⁶⁶ O artigo “A verdade e a mentira”, disposto na *Revista Evolução* (Ano 1, Nº8 e 9, 1932, p.7) discute os conceitos e os efeitos dos termos verdade e mentira, não deixando também de atestar prescrições aos discentes.

²⁶⁷ Em entrevista concedida a Ronaldo Dinoá e publicada no livro *Memórias de Campina Grande* (1993).

da professora Esther como diretora do Instituto. Em 19 de fevereiro de 1944 o tenente falece de câncer, e um ano depois, sua esposa Yayá Dantas vende a escola ao professor Severino Loureiro²⁶⁸. Segundo Esther (Idem, p.250),

O professor Loureiro já era mestre no nosso colégio. Então, com a morte do Tenente Alfredo, um ano depois, vendemos para o professor Loureiro, quer dizer em 1945. Minha mãe tinha ficado viúva e era muito trabalho para ela. Então, esse foi mais um motivo para a venda do colégio ao professor Loureiro.

Membro do corpo docente da escola desde 1939, a direção do agora Ginásio Alfredo Dantas passaria, em 1945, para as mãos do professor Severino Lopes Loureiro²⁶⁹, que também em entrevista concedida a Ronaldo Dinoá, cita:

Eu comprei o colégio fortemente auxiliado pelo Vigário de então, porque a senhora do tenente era protestante, muito dinâmica, uma senhora muito boa e importante, mas procurava sempre pregar nas suas aulas a prática do protestantismo, isso não se dava oficialmente, pois o colégio tinha um regimento interno feito pelo tenente que proibia qualquer discussão religiosa ou política dentro do colégio. Ele faleceu a 17 de fevereiro de 1944 e eu comprei o colégio em dezembro do mesmo ano, vindo a receber o prédio em abril de 1945. Mantive o mesmo quadro de professores e funcionários, não demitindo ninguém. O prédio era uma construção modesta, doado pela prefeitura ao tenente Alfredo, e não apresentava característica de um colégio e sim de um quartel, pois o tenente dispôs as salas e galpões no estilo militar. Em 1950 eu reformei o colégio, dando-lhe uma unidade arquitetônica de estabelecimento de ensino (*apud* DINÓIA, 1993, p.262)

Ainda em vida, em 1942, deu o tenente um novo nome à escola, que passaria a se chamar Ginásio Alfredo Dantas. Nesse mesmo período, acreditamos que ele já pensava na venda da escola para o professor Loureiro, pois segundo conversas informais com o atual

²⁶⁸ Prof. Severino Lopez Loureiro e sua esposa Prof. Alcide Cartaxo Loureiro, foram os diretores que deram continuidade ao projeto do Tenente Alfredo Dantas. Ele, ainda solteiro, foi professor do Colégio Pio X em João Pessoa (1924), vice-diretor do Colégio Pe. Rolim e da Escola Normal de Cajazeiras (1925). Ela, quando solteira, assumiu no Colégio das Irmãs Dorotéias, em Cajazeiras (1922), as cadeiras de Português e Prática de Ensino, mas ao casar-se (1925) foi demitida de sua função, obedecendo às regras daquela ordem religiosa, que não permitiam senhoras casadas no exercício do magistério. Filha do casal, Maria Lúcia Loureiro Santos foi aluna do Instituto e a *posteriori* professora, vindo a dirigir este estabelecimento de ensino a partir da década de 1960.

²⁶⁹ Um vasto acervo documental também foi encontrado a respeito da gestão do professor Severino Loureiro, entre eles a formulação do estatuto da escola, que agora “[...] destina-se a dar sólida educação intelectual e religiosa à infância e à juventude de ambos os sexos” (Estatuto do Ginásio Alfredo Dantas e Escolas Anexas. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS. s/d). Nosso interesse, no início deste trabalho, estava em mapear toda a vida da escola até os dias atuais, mas ao longo do processo de feitura desta tese vimos ser uma ação, nesse período delimitado de quatro anos, praticamente impossível. Por isso, nos voltamos sobre a história da escola enquanto Instituto Pedagógico, ansiosos que em outro momento oportuno possamos nos deleitar sobre as produções e múltiplas facetas da história da instituição também enquanto Ginásio e Colégio “Alfredo Dantas”.

diretor do Colégio Alfredo Dantas, neto de Severino Loureiro, o tenente facilitou as formas de pagamento da escola em inúmeras vezes.

O interesse do tenente poderia estar na continuidade de uma “obra” iniciada por ele e que carregaria o seu nome em todas as instâncias, pelo menos foi o que aconteceu com a Escola do Comércio, que passaria a ser intitulada como Escola Técnica do Comércio “Alfredo Dantas”. Segundo as fontes consultadas, a Escola Militar General Pamplona deixou de existir ainda na gestão do tenente, e a Escola Normal João Pessoa perderia o nome de seu homenageado, passando a compor uma modalidade do Ginásio, sendo chamada apenas como Curso Normal. As escolas anexas, apesar de pertencerem ao Instituto Pedagógico e possuírem Alfredo Dantas como diretor, gozavam de grande autonomia entre si. Cada uma delas possui uma história muito própria, mas todas ligadas ao Instituto Pedagógico pela pessoa do tenente. Por ele vemos a conexão de práticas educacionais voltadas a formar profissionais tão distintos entre si – o militar, o comerciante/contador e o professor.

Capítulo 4

PROFESSORES ‘ALFREDO DANTAS’ E ‘MANOEL ALMEIDA BARRETO’: PENSAMENTO E EDUCAÇÃO EM CAMPINA GRANDE

Peço licença para vos contar uma história. Foi assim: “Idos de 1919. Campina Grande, Cidade-Menina, sem o desmembramento dos Bairros distantes. Campina Grande, sômente Centro e Arrebaldes, pertinho, pertinho! Campina pequena, Campina miúda! Colégio Clementino Procópio, Instituto São Sebastião, Instituto Pedagógico... *Tenente Alfredo Dantas*... Já velhusco, porém forte... Oficial reformado do Exército, até parecia um George Washington sem peruca. Porte altivo de Patriarca, escondendo no peito um coração de ouro!

Campina pequena, Campina - menina! Instituto Pedagógico, formando môças e rapazes. Curso Normal, Cursos Propedêutico, Comercial e Perito Contador! Solenidade no Cine-Teatro Capitólio... Baile no Campinense Clube... Instituto Pedagógico das primeiras quadras de voley e Basquete-bol. *Uípe, urra, uípe, urra*, pelo Instituto Pedagógico nada? Tudo! Emoção! Torcida, entusiasmo!

E os professores? Ah! Os professores! Augusto Santiago, ensinando datilografia: - *tá, tá, tá, tá* – numa Remington caduca! *Professor Almeida Barreto* iniciando as aulas sempre com a mesma piada: - Meninos, quem de vocês sabe conjugar o presente indicativo do verbo “colorir”? Pois bem. É assim: eu com o louro, tu com a maroca, ele com o papagaio, e, tudo isso entremeado de citações clássicas em latim. Outras vezes, intercalando o diálogo com

palavras francesas: *Français est très chic, mona mi*. [...]

Alfredo Dantas, vestido geralmente de branco. Alfredo Dantas, compreensível, amável e bom. Alfredo Dantas que também pegava o sujeitinho pela orelha e, levando-o à Diretoria, fazia-o passar maus momentos e verter lágrimas de vergonha e de arrependimento. *Alfredo Dantas*, o ancião que pautava a sua vida de acordo com os patriarcas da Bíblia Sagrada! Evangélico, constituiu um paradigma de honradez e grandeza moral.

Campina cresceu! Campina mocinha, Campina mulher! Não mais o Ford Vovô, as retretas da Pracinha, a espera do trem – de – ferro nas tardes de domingo, a Lapinha de José Pinheiro, os patins do Rink Parque, as festas da Padroeira, os banhos do Açude Velho!

E o velho *Alfredo Dantas*, onde se encontra ele? Lá, na sua esperada Canaã! Como todos os justos na Morada dos Justos! E cá na terra, em Campina Grande a quem tanto amou, perpetuado no coração de seus ex-alunos e na fachada do Colégio que fundou! [...] (Leônia Leão. Novembro de 1969) (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS).²⁷⁰

²⁷⁰ Escrito em homenagem ao cinquentenário do CAD. O texto foi organizado pela pesquisadora, pois em seu estado original não havia parágrafos. Ele se encontra disponível em sua versão completa no anexo 7 desta tese.

Vistos para além das formalidades, a cidade, o tenente, os/as professores/as e a escola parecem se misturar em trocadilhos nos versos de Leônia Leão (1969). E nós, inspirados pelo narrar irreverente da ex-aluna, também ensaiamos versos: “Histórias da cidade, histórias da escola. Uma cidade menina, uma escola em fundação. Uma cidade mocinha, uma escola em progressão. Campina mulher, Instituto Pedagógico em questão”. Versos sem rima e sem métrica (os nossos e os dela), mas que traduzem o dia-a-dia de uma instituição particular e de sua cultura escolar. Cidade, disciplina, educação física, festas escolares, amor à pátria, corpo docente, conteúdo ministrado, mente e corpo saudáveis, vigilância e fiscalização, ordenação de práticas, mocidade e instrução, temas traçados em linhas que em tom poético revelam conceitos, teorizações e reflexões que figuraram ao longo desta tese.

Como protagonistas das ideias de construção de um esboço de educação para Campina Grande, Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto são pensados neste capítulo como intelectuais, elaboradores de uma finalidade educacional para as escolas campinenses, voltada para o engrandecimento da pátria a partir da formação de cidadãos locais. Os dois foram parceiros em muitos trabalhos, como professores do Instituto Pedagógico, mas também articuladores de ideias, expressas em gêneros jornalísticos²⁷¹ que tinham grande circulação local, tais como a *Revista Evolução* e o jornal *Comercio de Campina*.

O primeiro gênero jornalístico, como já apontamos no início desta tese, tinha um público mais professoral e juvenil, trazendo questões pedagógicas anunciadas por docentes, médicos e inspetores/as, mas também poemas, charadas e demais artigos de temas variados de autoria dos próprios/as alunos/as. Já o segundo era um “Órgão de interesses sociais” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, Nº1, Ano I, 19 de março de 1932), que tinha no próprio nome o seu programa de discussão. Ambos os periódicos são tomados como um “[...]‘corpus documental’ de inúmeras dimensões, pois consolida-se como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período” (CARVALHO *et al.*, 2002, p.72). Por eles, podemos ter a compreensão de parte de um processo histórico educacional vivenciado em Campina Grande, que edificou concepções educacionais para além do espaço institucional da escola.

²⁷¹ Araújo (2002, p.99) aponta que existem distinções do que se compreende como jornais e revistas, sendo o jornal um escrito de acontecimentos diários e a revista “[...] uma publicação periódica em que se divulgam artigos originais, reportagens etc., sobre vários temas, ou ainda, em que se divulgam, condensados, trabalhos sobre assuntos variados já aparecidos em livros e noutras publicações. [...] Portanto, diferentemente do jornal, a revista procura, sempre que possível, tratar dos acontecimentos de uma maneira encadeada, sistematizada, ao contrário do jornal que caracteriza por fazer filtrar dados que dêem conta do casual, do eventual”.

Vieira (2005) ainda alerta que tomando a década de 1920, como um marco da historiografia brasileira, de onde muitos estudos partiram para discutir a educação, a economia, o urbanismo, a arte como novos projetos de uma modernidade, não seria diferente pensar a imprensa como mais um elemento pedagógico propulsor dessa modernização dos espaços. Pela tecnologia que ela incorpora, pela produção e circulação de notícias, como também pela possibilidade de trazer à tona debates que abrangem o local, mas também o nacional e o internacional, era a imprensa mais um braço desse cosmopolitismo modernizador que se instaurava no Brasil, e por assim dizer, em Campina Grande. Segundo as ideias desse autor, podemos interpretar o *Comercio de Campina* como um jornal que representou meio privilegiado “[...] para a ação do sacerdócio modernizador” (VIEIRA, 2005, p.2), influenciando a sociedade e formando a opinião pública em Campina Grande.

Hebdomadário, “órgão de defesa e publicidade de tudo que nos parecer oportuno” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março de 1932), o *Comercio de Campina* tratava de “[...] comercio, industria e lavoura, pecuaria, não esquecendo das classes proletarias com seus infinitos braços produtores, auxiliares indispensaveis para o progresso” (Idem). Tinha ele então “[...] capacidade de amoldar as mentes ao exercício do mero registro da vida social” (VIEIRA, 2005, p.2). Temas ainda relacionados à seca e às estratégias políticas e econômicas planejadas para contê-la também substanciam o semanário, que era publicado aos sábados.

O <COMERCIO DE CAMPINA> vem, assim, no momento em que era preciso aparecer, uma vez que não existe na cidade, uma folha para registro de suas ocorrências sociais. Nem se compreende, nesta cidade, a falta absoluta de um jornal nesta terra de renome e de opulencia. A boa ou má *chance* esta dependendo do esforço de nossa parte e boa vontade dos que nos hão de ler (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março de 1932).

Em momento oportuno, que representava uma rica possibilidade de expressar publicamente ideias tidas como progressistas, o jornal *Comercio de Campina* surge, segundo a citação, pela ausência de um impresso que contivesse um programa variado de questões à altura da cidade²⁷². Essa peculiaridade talvez garantisse sua sobrevivência por mais tempo do que de costume aos demais semanários locais da época. Esses “heróis da educação” buscavam suprir as necessidades de Campina Grande, representá-la em suas matérias, direcionando seus

²⁷² Segundo Ferreira (2012, p.26-27), nessa mesma década outros folhetins surgiram na cidade como: (1).1933: *Jornal de Campina Grande*, *AEC Jornal*, *Almanaque de Campina Grande*, *Comércio de Campina Grande*; (2).1934: *Praça de Campina*, *O Farol*, *A Batalha*, *A Ordem*, *A Frente*, *Flâmula*, *Evolução Jornal*; (3). 1936: *A Voz da Mocidade*; (4). 1937: *Voz da Borborema*, *O Colegial*; (5). 1938: *Revista Idade Nova*.

trabalhos aos temas que eram reconhecidos como de interesse na cidade, como era o comércio.

Tendo em vista essa opulência criada para a cidade, o *Comercio de Campina* dedica contundentes críticas ao *Almanaque do Estado da Paraíba*²⁷³, pela falta de apreço que dedicou em suas páginas à cidade de Campina Grande. Segundo o jornal, o comércio campinense auxiliou pecuniariamente a publicação desse *Almanaque* e teve em troca “[...] decepção profunda em verificar que nada disse, na referida obra, de suas possibilidades econômicas, de seu progresso urbano, de suas indústrias, situação e clima” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 24 de abril de 1932). Essa questão acentuaria ainda mais a função desse jornal, que surgiria para dar à cidade a representação que ela merecia, assim achava o seu redator-chefe.

Campina, além de ser a cidade principal da Parahyba, é uma das mais importantes pelo progresso urbano, possuindo bellas avenidas e praças que não deshonram figurar no almanaque. Nada custava ao orientador da obra colher algumas fotografias dos mais lindos trechos da cidade entre os quais a praça João Pessoa, ao centro da qual está erigida uma estatua do grande e imortal João Pessôa, única que existe no Estado da Paraíba. [...] Não compreendemos a exclusão feita de uma pagina sobre Campina Grande, que tornaria util, fóra do Estado, a sua publicação. E além disso, é preciso considerar que Campina não deve servir, apenas, para com o dinheiro de seu comercio honrado e hospitalidade de sua gente, matar a fome dos que lhe batem a porta, a toda hora, vindo das Capitaes (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 24 de abril de 1932).

Como defensor da educação e da pátria, mas principalmente do progresso de Campina Grande, os redatores do jornal sentiram a necessidade de expor o desapontamento pela simplicidade com que o *Almanaque do Estado* havia mencionado a cidade. Questionam desde a função do almanaque até a existência de cidades, postas como muito menos expressivas, como Pombal e que adquiriram nas páginas desta obra grande importância e representatividade. Se a “A utilidade de um almanaque é tornar conhecidas fóra do Estado todas suas riquezas próprias, a situação, prosperidade de suas cidades mais importantes,

²⁷³ Não encontramos mais informações a respeito do *Almanaque da Paraíba*, que menciona o jornal. No entanto, Rodrigues e Silva (2012) discutem no artigo *Anuários e Almanques: fontes para a história da educação e organismos formativos* a existência do *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Estado da Paraíba* (que fora publicado pela primeira vez em 1898, chegando a sua última versão em 1922) e o *Anuário Estatístico da Paraíba* (publicado de 1916 a 1934). As autoras só citam o *Almanaque da Paraíba* do ano de 1973. “O Almanaque da Paraíba constituiu, no seu tempo, um inesgotável elemento de divulgação. História, Economia, Política, Administração, Literatura, Reportagem, Vida Social, tudo continha em suas páginas, que representam copiosas fontes de consulta” (ALMEIDA *apud* RODRIGUES e SILVA, 2012, p.4815).

progresso, salubridade urbana destas [...]” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 24 de abril de 1932) como Campina Grande aparece de forma tão irrisória? Isso poderia comprometer a cidade, uma vez que pela falta de publicidade ela poderia deixar de “[...] atrair o braço dos desbravadores e os capitaes capazes de movimentar as riquezas do solo” (Idem).

Na fala do professor Barreto a velha rusga entre a capital João Pessoa e a cidade de Campina Grande ainda constituiria uma das causas que negligenciavam a *urbes* campinense na página do referido *Almanaque*. Se a capital tinha dedicado seu nome para homenagear o mártir presidente, Campina teria lhe concedido coisa que nenhuma outra cidade o fez, a implantação de uma estátua de João Pessoa no centro da cidade²⁷⁴.

Também constituía parte desses temas centrais abordados pelo jornal “O apoio e propaganda do ensino, pois claro, que o futuro de um povo está dependendo de sua cultura” (COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março de 1932). O intuito estava em “instruir o povo em assuntos comerciais, industriais, cultura dos campos e obras sociais” (Idem). Pontos como esses também davam ensejo à produção de ideias no cenário nacional, afinal vivia-se uma época em que a indústria e a educação profissional se uniam para impulsionar o mercado de trabalho brasileiro, enfatizando a construção de um sentido que revestia pessoas como o tenente Dantas e o professor Almeida Barreto como líderes educacionais em Campina Grande. Em defesa de uma educação mais técnica para o operariado, o jornal ainda cita que “E’ preciso fazer do povo um laboratório tecnico para organização consciente da industria sobre todos os aspectos” (COMERCIO DE CAMPINA, 9 de abril de 1932). Esse foco sobre a educação profissionalizante também tornaria o jornal fundamental aos planos da cidade.

Essa produção educacional nos impressos jornalísticos, de fatos que perpassam a vida interna das escolas, mas também de temáticas que envolvem a Associação de Professores (discutida a seguir), a civilização e a educação do novo cidadão para a pátria, remonta a discussão da participação da imprensa na regulação de condutas que conferiu um ritmo específico de sociabilidade, que marcou a cidade de Campina Grande nas primeiras décadas do século XX. A imprensa periódica campinense não está isenta de neutralidade e

²⁷⁴ Esse momento é narrado com fulgor no jornal *Comercio de Campina* (30 de julho de 1932), que acentua na matéria a participação dos/as alunos/as do Instituto Pedagógico nesse momento solene “Após a sessão cívica, o povo dirigiu-se á Praça João Pessoa, onde se encontravam os alunos do Instituto Pedagógico, Escola Normal e escolas anexas, a fim de encerrar as comemorações á hora em que se consumou a tragédia do inesquecível presidente”.

parcialidade, pelo contrário, constituiu arma poderosa de produção de discursos e saberes que promoviam a cidade para uma urbanidade industrial dita prodigiosa.

Veículo de propaganda das ações promovidas pelos professores Alfredo Dantas e Almeida Barreto, que se tornaram notórios pelo emblema dos resultados produzidos pelo Instituto Pedagógico, não deixamos de também encontrar no jornal *Comercio de Campina* comentários sobre questões políticas, que segundo os autores não “deturpassem o senso cívico” (COMERCIO DE CAMPINA, Nº1, Ano I, 19 de março de 1932) dos/as leitores/as. Criado para preencher a lacuna deixada pelo Jornal *Brasil Novo*²⁷⁵, no qual Almeida Barreto também tinha artigos publicados, o *Comercio de Campina* surge contemporaneamente à *Revista Evolução*, definindo os primeiros anos da década de 1930 como marcos de um poder que instaurava o Instituto Pedagógico como uma “escola referência” também na produção de ideias e projetos educacionais.

Aliás, Lima (2014)²⁷⁶ enfatiza a efemeridade e vida curta dos jornais que substanciavam a imprensa campinense desde o século XIX, como um “[...] traço caracterizador que acompanhou a história dos nossos periódicos pelo século seguinte”. Sobre isso, Barbosa (2014) esclarece que não podemos justificar essa curta vida dos jornais pela órbita de produção jornalística que se centralizava, à época, na cidade do Recife e que poderia vir a comprometer a longevidade da imprensa paraibana. Para a autora, itens como o alto índice de analfabetismo da população, os custos de manutenção do jornal e a pobreza material dos impressos poderiam ocasionar a vida curta dos jornais no Estado.

Por esses motivos a criação de um jornal poderia trazer tamanha repercussão, como foi a que atingiu o *Comercio de Campina* no interior do estado. *O Tempo*, jornal de Esperança, publica a seguinte notícia:

Com este titulo circulou na próspera cidade de Campina Grande, no dia 19 do p. passado este novo órgão de interesses sociais, obedecendo a orientação dos conhecidos educadores, prof. Almeida Barreto e Tte. Alfredo Dantas. O seu programa traduz um belo exemplo de patriotismo: difundir a instrução, principal base de evolução social de um novo em formação e defender os interesses da industria e do comercio. Ao novel confrade desejamos longa existência, nesta etapa

²⁷⁵ O Jornal *Brasil Novo* circulou pela primeira vez em 10 de janeiro de 1931. Seu próprio nome anunciava a apologia ao governo revolucionário instituído em 1930. Segundo o jornal *Comercio de Campina* ele funcionou apenas por um ano na cidade.

²⁷⁶ Luciano Mendonça de Lima, em artigo intitulado *História e poder nas páginas de um jornal: 1971/2011* e publicado pela Assessoria de Imprensa da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=12875>. Acesso em: 02/02/2014.

difícil da imprensa “indígena” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 15 de abril de 1932)

Os interesses do jornal pareciam ir de encontro às expectativas de toda uma coletividade que, representadas pelas cidades circunvizinhas, atestam o cordão umbilical que ligava essas cidades aos interesses da nação. Para Araujo (2002, p.95), os jornais “[...] compartilham da cotidianidade em que se dá a história”, sendo fio condutor e produto social do que acontecia nacionalmente. Pela citação, também confirmada na abertura do primeiro fascículo do jornal *Comercio de Campina*, a Paraíba parecia não estar experimentando gloriosos tempos na imprensa. Inúmeras pareciam ser as dificuldades de manter os impressos vivos por muito tempo²⁷⁷.

O jornal *Comercio de Campina* (15 de abril de 1932) ainda anunciava a visita de *O Mossoroense* e o *Correio do Povo*, ambos de Mossoró (Rio Grande do Norte); de o *Brasil Novo* de João Pessoa e o *Jornal de Souza*, que associados ao jornal *O Tempo*, estiveram presentes no *Comercio de Campina* no ápice de sua primeira publicação. Para Barbosa (2014), esta prática de visita das redações era comum entre os jornais, tanto com vias a partilhar entre si produções e anseios, como pela busca de uma legitimidade e de um padrão de escrita jornalística para a época.

De iniciativa do professor Almeida Barreto, a criação do jornal *Comercio de Campina* é assim descrita na *Revista Evolução*,

Em nossas oficinas será editado um semanário com a denominação acima mencionada, sob a direção do nosso prestimoso redator-professor Almeida Barreto. Pelo que estamos informados, o novo jornal não terá feição política; e terá como finalidade exclusiva fazer o registro dos acontecimentos de interesses gerais, veiculando idéias defensivas e propagadoras das classes comerciais, industriais e agrícolas. Louvamos a iniciativa do prof. Almeida Barreto pois não se compreende que a cidade líder paraibana tolere a ausência de um órgão de publicidade mesmo modesto, como se anuncia o seu aparecimento. Como é notório, o Tenente Alfredo Dantas, infadigável dinamizador das letras em nosso meio, afim de mais à vontade, editar nossa revista, arrendou as oficinas do ex-Correio de Campina, onde será impresso o novo jornal e onde se pode fazer toda sorte de trabalhos gráficos para o Comercio desta praça e do interior. Aguardamos com ansiedade o Comercio de Campina (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1932, p.28).

²⁷⁷ A *Revista Evolução* foi publicada entre os anos de 1931 e 1932, tendo apenas um ano de vida. O jornal *Comercio de Campina* também conta apenas com um ano de vida, o de 1932 (no número 38 do jornal (de 17 de Dezembro de 1932), consta o anúncio sobre a interrupção de suas publicações). Já o *Evolução Jornal* pareceu ser o mais longo, apresentando versões referentes aos anos de 1934 a 1936 e 1958.

Além das notícias, o jornal realizava inúmeras propagandas comerciais, como também trabalhos gráficos de outras ordens, a título de angariar fundos que também auxiliasse financeiramente sua sobrevivência. Para Araújo (2002, p.96), o jornal é perpassado por interesses diversificados, entre eles os políticos e econômicos. “Qualquer empresa jornalística é possuidora de uma mercadoria, e ela tem um preço – qual é a razão de ser da assinatura, do anúncio comercial, senão servir como mecanismo de troca?”. Troca não só de dividendos, como de notícias, anúncios, ideias e concepções continua o autor. Como aponta a citação, o *Comercio de Campina* funcionava nas oficinas do ex-jornal *Correio de Campina*²⁷⁸ e tinha como gerente Abilio Lins²⁷⁹. Sua assinatura variava de valores entre \$200 (para número avulso), 10\$000 (para assinatura anual) e 6\$000 (a semestral).

O Instituto Pedagógico e a cidade de Campina Grande cresceram sob os olhares atentos desses dois homens, produtores dos impressos que como “mediadores” souberam construir para urbes cidadãos aptos à pátria. Ambos eram “forasteiros”, que sonhavam em construir uma vida promissora em Campina Grande. Alfredo Dantas, paraibano, nascido em Teixeira e, Manoel Almeida Barreto²⁸⁰, de Canguaretama no Rio Grande do Norte. Movidos pelos ares de progresso e desenvolvimento que se instauravam no município campinense, os dois de identidades tão distintas - o primeiro tenente reformado do exército e o segundo expadre se uniram pela causa das letras na cidade.

Participantes do que poderíamos denominar de “*intelligentsia* campinense”, juntamente com Cristino Pimentel e Elpídio de Almeida, Manoel Barreto e Alfredo Dantas compunham a classe intelectual campinense. Pensar sobre isso se torna possível quando

²⁷⁸ Ao contrário dos demais jornais que circulavam em Campina Grande, o *Correio de Campina* foi um dos que mais perdurou, é o que acentua Ferreira (2012, p.25) quando cita que “O CORREIO DE CAMPINA nasce em 1911, para combater as ideias de Joffily e do partido que este representava. Editado por Christiano Lauritzen, tinha por colaboradores: José Coêlho, João Suassuna, Antonio Farias, Lino Fernandes, José Alves, Lino Gomes da Silva, Alberio Saldanha, Getúlio Amaral, Severino Pimentel, Hortênsio Ribeiro, Rafael Sefas, Júlio Maciel, Elpídio de Almeida, Octávio Amorim, Raul de Góes, Luis Gomes, Raul Péricles, Generino Maciel etc, e circulou por longos 17 anos”. Desses colaboradores, Lino Fernandes e Elpídio de Almeida foram professores no Instituto Pedagógico.

²⁷⁹ Sobre ele não encontramos maiores informações, nem também sobre o valor que era cobrado pelos anúncios realizados no jornal.

²⁸⁰ O professor Manoel de Almeida Barreto nasceu em Canguaretama, em 10 de janeiro de 1886. Filho de Manoel Rodrigues Barreto e Cândida de Almeida Barreto, aos 10 anos ficou órfão. Foi, então, criado por um tio que era Bispo. Chegou a ser ordenado padre, mas desistiu da vida sacerdotal. Foi professor em Mossoró e em Natal. Em 1927 passou a residir na cidade paraibana de Campina Grande, onde criou seus 3 filhos e dedicou-se ao magistério em diferentes educandários da cidade. Também foi maçom. Chegou a assumir, interinamente, o cargo de Prefeito, quando era secretário municipal campinense. Depois de 42 anos contínuos de dedicação ao ensino aposentou-se em 1948. Faleceu em 16 de fevereiro de 1962, em Recife, mas foi sepultado em Campina Grande, onde existe uma rua em sua homenagem (MEMORIAL URBANO DE CAMPINA GRANDE, 1996)

fazemos menção à História das Ideias, que segundo Vieira²⁸¹ (2014a, p.1), “[...] foi tratada de maneira a focar não somente as teorias, os sistemas de pensamento, mas também os agentes, os projetos, as instituições e, sobretudo, as ações que estas informavam e justificavam”.

Intelligentsia era o termo antes utilizado para definir os intelectuais, que segundo Vieira (2014a) é constituído de sentido polissêmico²⁸². O termo também é usado por Norbert Elias (1994) para definir o estado emocional e administrativo da *intelligentsia* de classe média, quando se referia à formação de uma sólida educação e de uma mente séria na Alemanha do século XVIII. Segundo ele,

O que legitima a seus próprios olhos a *intelligentsia* de classe média do século XVIII, o que fornece os alicerces à sua alto-imagem e orgulho, situa-se além da economia e da política. Reside no que, exatamente por esta razão, é chamado de *rein Geistige* (o puramente espiritual) em livros, trabalho de erudição, religião, arte, filosofia, no enriquecimento interno, na formação intelectual (*Bildung*) do indivíduo, principalmente através de livros, na personalidade (ELIAS, 1994, p.43-44).

A citação nos deixa intuir que estaria a *intelligentsia* associada à erudição, formada pelos livros e pelas realizações que os sujeitos produziram nas esferas políticas, econômicas e sociais. Também compreendida como aquela que define os membros mais educados e cultos de uma sociedade, a *intelligentsia*, segundo Vieira (2014a), também estava associada à ideia de uma elite que, formada em alto grau de instrução, substanciava um pequeno grupo, responsável pela elaboração de propostas sociais para toda uma coletividade. Encontramos nessa perspectiva, Manoel Almeida Barreto e Alfredo Dantas delineados nessas caracterizações, como intelectuais que pensam a educação de acordo com seu grau de instrução e do papel social que assumem na sociedade campinense.

Representantes de um “[...] *ethos* da renovação, da modernidade, da civilidade, do progresso do povo e da nação” (VIEIRA, 2014a, p.70), esses homens de vida pública possuíam discursos educacionais nacionalistas que engrandeciam a pátria, mas também formavam o cidadão que deveria habitar nela, adequando-os segundo a percepção das mudanças que se delineavam no Brasil na época. Anunciadores do “novo”, com apelo cívico,

²⁸¹ Para Vieira (2014b), a *intelligentsia* educacional, durante os anos 1980 e 1990, permaneceu focada em novas bases teóricas, que fundamentavam a criação de um campo de pesquisa denominado “História das Ideias”. Ainda, segundo Vieira (2014b), a “História das Ideias” passa a ceder lugar, dentro do campo da História da Educação, à “História dos Intelectuais, ou também, História Intelectual”.

²⁸² Vieira (2014a) aponta três teorias que tomam o termo intelectual de forma distinta: 1. Segundo Karl Mannheim, se entende por intelectual aquele que é “mediador de conflitos”; 2. Antonio Gramsci, o intelectual é um “dirigente e organizador da cultura” e Pierre Bourdieu, que vê no intelectual um “produtor de capital simbólico”.

divulgavam novas formas de pensar e agir, diante de um fenômeno social que imputava às instituições o exercício das práticas higiênicas. Além da própria escola, os professores utilizavam a imprensa como um espaço de educação de corpos e sensibilidades.

Em carta aberta, o tenente Alfredo Dantas coloca sobre o professor Barreto a responsabilidade de ser editor chefe desses impressos produzidos pela Instituição²⁸³, saindo de cena pelas inúmeras ocupações pedagógicas que assumia no Instituto Pedagógico, mas também por questões outras que ficaram para nós difíceis de investigar.

Presado amigo professor M. Almeida Barreto
[...] Concertado entre nós ambos a uma fundação e título – “Comercio de Campina” – o fizemos circular com um programa em que assumimos compromissos de interesses gerais, sem cores políticas, atenta a nossa situação de educadores profissionais. Deste modo fizemos circular, simultaneamente, com aquela revista, os primeiros números do semanário em apreço. A minha vontade, fosse V. o único responsável direto pela sua publicação, por isso que, afazeres muitos, me não permitiam a frente de uma obrigação dependente de possibilidades intelectuais que não fossem as do ensino didático e profissional de que me achava imcubido no Instituto Pedagógico. A sua relutância consenti figurar na direção conjunta desse orgam de publicidade, não só, assumidores da responsabilidade de material, de fato, como técnica, de hipótese. -Um auxiliar inútil, acumulado de ocupações. E o que é peor: - um OPERADOR de pena carrapichada e nebulosa, a serviço da imprensa! Não era político? [...]. Este que parte como touros chega como maruins de pântanos. Definir atitudes? Para que se elas são conhecidas?! Figurando no fronte do “Comercio de Campina” como um dos seus diretores, qual a tela cinematográfica nada mais faço sinao, servir de tropeço a IDEAIS OUTROS, que o fulgor, de sua pena de ouro, pode elevado a potenciação maxima. Não me sinto bem, continuar sem dar fruto, “toda árvore que não der fruto será cortada e atirada ao fogo”. [...] Abraço muito afetuoso, Alfredo Dantas (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 03 de setembro de 1932).

A citação anterior além de denunciar o ritmo frequente de trabalho que o tenente Alfredo Dantas assumia como diretor da escola, preocupado com questões pedagógicas e administrativas e colaborador dos impressos produzidos pela instituição, carrega também as justificativas e a autocrítica do tenente quanto as suas participações figurativas nas matérias produzidas pelo hebdomadário, confirmando a liderança e a atuação ativa do professor Manoel Almeida Barreto na elaboração e revisão das matérias produzidas no jornal *Comercio de Campina*. Conflitos e tensões ainda aparecem como frutos da ligação que o tenente possuía com o jornal, causa das muitas perseguições que vivenciou o periódico em suas publicações. Essas e outras questões o fariam abdicar da liderança deste periódico, repassando toda a responsabilidade de sua editoração ao professor Barreto, que desde antes já aparecia como a

²⁸³ Entre os periódicos produzidos pelo Instituto Pedagógico, apenas o *Evolução Jornal* não tinha a participação do tenente e do professor Almeida Barreto em sua redação.

mente que gestava a criação desses impressos produzidos pela instituição. Em resposta à carta, diz Manoel Almeida Barreto no jornal:

Esse nosso leal e prestimoso amigo resolveu deixar a direção e responsabilidade do Comercio de Campina. Suas razões, pessoalmente expostas, mais do que as que vêm publicadas em carta a nós dirigida, nos fizeram consentir na privação de sua pessoa. Todo entregue ao labor de sua ardua e espinhosa missão, quasi lhe não sobra tempo para outro serviço que não os de seu acreditado INSTITUTO PEDAGOGICO. Aqui fica o registro de seu sacrificio autenticado por atos que sóe inspirar seu magnanimo espirito. Tê-lo-emos como padrão moral e cívico de cidadão que se imóla pela educação da mocidade, junto a quem está sua alma estoica, como ventinela indormida velando pelo futuro de nossa Patria. Saindo, continuará a viver bem perto pela amizade que nos vincula (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 8 de setembro de 1932).

A partir da data dessa publicação já consta no jornal o nome de seu único diretor: Manoel Almeida Barreto. Como essa matéria é posterior à carta aberta escrita pelo tenente, acreditamos que ele já havia comunicado ao professor Barreto a sua saída. Pelo tom expressivo de sua fala, o educador demonstra gratidão e respeito à imagem e à altivez do tenente Alfredo Dantas. Além da parceria na docência, como na direção dos periódicos, os dois eram amigos e dividiam conjuntamente os anseios e as dificuldades de educar e civilizar a pátria.

Os projetos que juntos encabeçaram deram novos contornos às propostas educacionais em Campina Grande. Por isso a nossa escolha, neste capítulo, em apresentar e discutir as ideias desses dois professores, como pensamentos que se associavam e se articulavam em prol dos projetos educacionais da cidade. O tenente mais com o intuito de se apropriar e executar do que propriamente fundar ideias que circulavam nos espaços dos impressos. Não estamos querendo dizer, com isso, que o tenente Alfredo Dantas vivia à sombra intelectual de Manoel Almeida Barreto, mas sim de esclarecer que dentro da parceria intelectual firmada entre os dois os papéis eram bem definidos. Essa parceria entre eles foi esboçada por Cristino Pimentel (2001, p.124) como o encontro de duas almas, “[...] uma reconheceu o brilho da outra. Entenderam-se [...]”.

Neste capítulo, tanto os documentos internos da escola quanto o jornal *Comercio de Campina* figuram como fontes primordiais para o registro dos sinais e das pegadas que esses professores deixaram ao longo das primeiras décadas do século XX e que, em nossa opinião, contribuíram para a consolidação de um pensamento educacional campinense. No entanto, não deixamos também de rastrear outras falas desses educadores existentes em diferentes

jornais, para subsidiar o que norteavam as propostas educacionais vivenciadas, à época, na cidade.

4.1. TENENTE ALFREDO DANTAS: “PORTE ALTIVO DE PATRIARCA” E PRECURSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CAMPINA GRANDE

De Instituto Pedagógico ao Colégio Alfredo Dantas – 1919-1969

No Dia da Bandeira, nesse dia
Do ano de dezenove, aqui fundava
Alfredo Dantas um colégio. Dava
á nossa terra o tudo que podia.

Era uma estrêla nova, que surgia
No céu das nossas letras. Nêle estava
fadada a fulgurar aquela flava
legião de sóis, que o novo sol trazia.

Alfredo Dantas fecha os olhos, mudo!
Ainda cedo nos deixou. Contudo,
Nunca o brilho de um sol se apagará:
Severino Loureiro uniu àquela
o fulgor de sua alma. Imensa e bela
a estrêla DANTAS não se extinguirá.

(Anézio Leão. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1969)

O texto do professor Anézio Leão²⁸⁴ traz a legitimidade daquele que conhece a educação e que também luta pelas letras em Campina Grande. Em reconhecimento as ações de Alfredo Dantas, o educador atesta em suas palavras o prestígio devotado ao diretor tenente e à escola que ele conduziu com mãos fortes na cidade. Assim como o dia da bandeira marcava o calendário comemorativo nacional, também deixava suas marcas na educação campinense a “estrela Dantas”.

Mais que pensamentos e concepções, traremos nesse item a atuação do tenente Alfredo Dantas. O que ele pensava, como recebia as legislações que davam novas orientações à educação na cidade, sua postura frente ao ensino religioso, as relações que desenvolvia com alguns políticos paraibanos de renome foram parte dos caminhos que utilizamos para dar

²⁸⁴ Poeta e professor. Diretor do Instituto São Sebastião, que funcionava nas modalidades de internato e externato. Em 1925 o Instituto gerido pelo professor Anézio Leão tinha 125 alunos, enquanto o Instituto Pedagógico já contava com 239 discentes (ANUÁRIO DE CAMPINA GRANDE, 1925, p.52).

protagonismo ao que intitulamos de “homem-instituição”²⁸⁵. Suas ideias estarão assim impressas na luta que ele desempenhou pela educação secundária em Campina Grande, sendo o Instituto Pedagógico o palco e o cenário dessas discussões.

Referência e pioneirismo, assim eram definidas as ações educacionais do tenente Alfredo Dantas. Apontá-lo por meio de suas concepções em um capítulo à parte desta tese fora desafiador, pois poucas foram as fontes encontradas especificamente sobre ele, algumas delas escritas a punho pelo próprio tenente, apresentando grande dificuldade de leitura em virtude da caligrafia de época. Com isso, acabamos por seguir as orientações de Rosenwein (2011), quando aponta que as comunidades emocionais podem se aglutinar em torno da memória de um personagem carismático, nesses casos os mitos sobre aquela figura podem oferecer subsídios para melhor conhecê-la, e por isso podem ser até mais importantes do que quaisquer outros escritos que ela possa ter produzido. Foi seguindo as pistas dispostas em documentos internos da escola, nas publicações dos jornais e da *Revista Evolução*, que a partir das representações construídas em torno do tenente, apreendemos uma faceta de seu trabalho em Campina Grande.

Diretor do Instituto Pedagógico era o tenente uma figura emblemática. “Fardado de branco, de porte altivo, patriarca dos valores bíblicos” (Leônia Leão, ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1969), era um homem descrito como guardião da moral e dos valores tradicionais. Formado dentro de uma educação rígida e bélica, foi ex-aluno da Escola Militar do Ceará, durante os anos de 1889 a 1897²⁸⁶. Levou para a vida de educador os princípios militares estando de “‘Braço as armas feito’, depois a mente às letras dada, pela mais nobre e árdua missão de educar a mocidade” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº3, 1931, p.6).

Por ser um homem de visão, assumiu para si a tarefa de levar para Campina Grande uma educação profissionalizante. Uma cidade que se destacava há muito pelo comércio do algodão, aberta para recepcionar os que vinham de fora com intenções de fazer negócios na cidade, representava um espaço adequado para a fundação de uma escola que estivesse voltada à formação das profissões. Dessa forma, tornou-se em Campina um personagem

²⁸⁵ Termo utilizado por Portes (2009) para definir Francisco Mendes Pimentel.

²⁸⁶ Informação obtida no livro *O Casarão do Outeiro: memórias e ilustrações*, de autoria dos professores de história Janote Pires Marques e Luciano Klein Filho, publicado no ano de 2007, em Fortaleza, pela ABC Editora. Disponível em: <http://www.cmf.ensino.eb.br/sites/museu_virtual/index_arquivos/EMC.pdf>. Acesso em: 01/06/2014.

histórico, cujas imagens/representações sobre ele ressaltam suas ações pedagógicas inovadoras.

Esposo de Ana de Azevedo Dantas, conhecida pelos discentes do Instituto como Dona Yayá, não tinha filhos consanguíneos, adotando a enteada Esther de Azevedo como filha e, possivelmente, sucessora de suas atividades educacionais. Professora do Instituto desde sua fundação, Esther de Azevedo chegou a assumir o Ginásio Alfredo Dantas, mas após a morte do padraсто, em obediência à mãe, repassou a direção para o então comprador da escola, Severino Loureiro. Já a “Madame Alfredo Dantas” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 16 de abril de 1932) não atuava na docência, estando em diversos momentos a organizar as festividades da escola, como também a inspecionar o comportamento dos/as alunos/as. Ela era os olhos reguladores do tenente nos corredores da escola. Por esses e outros feitos dona Yayá era muito respeitada, e foi homenageada no dia de seu aniversário pelos/as alunos/as do Instituto: “Os alunos do Pedagógico, por tão auspiciosa data, promoveram festiva manifestação, fazendo-se representar cada curso normalista com a espontaneidade de sua gratidão á diretora desvelada e digna” (Idem). Era o casal Dantas²⁸⁷ admirado na cidade, sendo “[...] credor de inumeros beneficios a nossa terra pela nobre causa da educação” (Ibidem).

Uma guerra norteadada pela causa das letras, esse era o lema do tenente, que tinha em mente o projeto de tornar uma cidade educada pela escola. Entre seu legado estava a “[...] disciplina e abnegação às causas educacionais e culturais” (DINOÁ, 1993, p.251) na cidade.

E é que o tenente Alfredo Dantas tem o contorno lendário de uma personalidade com duas vidas, apresentando seus contrastes e confronto: - a do militar e a do educador. Ambas aparentemente distintas, porem, na realidade, idênticas. Qualidades que exigem na moldagem de uma, são indispensáveis para outra: - rigidez de caráter, atitude nobre, elevação do espirito, vontade infrangível. São esses os quatro pontos cardeais para onde se dirige a bussola do espirito humano. Tudo mais são pontos colaterais que pouco influem no contexto elucidativo da personalidade. O diretor do Pedagógico formou o seu espirito num ambiente de disciplina e de bravura. Aluno da Escola Militar, ao tempo em que o Marechal de Ferro consolidava a Republica, para êle da guarda juvenil dos cadêtes que formavam o cordão sanitario em torno do Marechal, para salvar a jovem Republica. Firmeza, lealdade, decisão, pontoalidade, – eis o traço vivo da vida do galvanizador republicano, actuando no espirito daquela centuria de mancebos, decididos para a vida e para a morte, ao lado de Floriano Peixoto (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, N°3, 1931, p.6).

²⁸⁷ Conferir imagem de Alfredo Dantas e Ana de Azevedo no Anexo 8 desta tese.

Esse conjunto de atribuições fez do tenente a identidade do Instituto Pedagógico, educando alunos/as como soldados²⁸⁸, pela modelação do caráter e inserção da disciplina. Para Foucault (2006, p.117), o soldado era um sujeito fabricável, uma máquina coagida e calculada, uma figura que “[...] se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia”. Por esses traços inscritos no corpo pela formação militar, é que Alfredo Dantas de longe se fazia reconhecível, adotando uma postura de coerção disciplinar como prática de autoridade na escola. Era imprescindível blindar o corpo e o espírito da mocidade campinense, educá-la e redimi-la às novas premissas republicanas, que buscavam um jovem brasileiro ordeiro e disposto a servir à pátria. Como o obreiro dessa causa, o tenente dava ensejo e legitimidade a sua iniciativa privada em Campina Grande.

Em cima da figura do tido heroico Alfredo Dantas e de sua formação educacional, realizada em grande parte durante o regime de governo que ficou conhecido como “mão de ferro” (pelas atitudes de repressão e violência utilizadas por Floriano Peixoto para conter os rebeldes) era que se constituía um homem aperfeiçoado, provido de “firmeza e lealdade”, para desempenhar a missão de levar para a escola a defesa dos valores patrióticos e morais, afinal “[...] Para se ser militar, ou educador, faz-se necessário sorrir ante a adversidade, ter animo sereno para não desviar-se da rota que se traçou” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº3, 1931, p.6). Portador de duas funções que adquiriam sentidos importantes no contexto da época, o tenente não deixava de ser um visionário, que desejava transformar o Instituto Pedagógico em “[...] um educandário modelar, com uma escola normal bem arregimentada, como a da capital, pela qual se molda rigorosamente [...]” (Idem, p.7).

Essa obra de vida²⁸⁹, “[...] tão simpática aos olhos da Pátria” (Ibidem) se firmou como um compromisso público com a cidade, representando a responsabilidade de consolidar um

²⁸⁸ Para Nepomuceno (2010, p.90), a noção de um “soldado-cidadão” veio em decorrência “dos ensinamentos políticos propiciados pelas doutrinas científicas”. Sobre essas doutrinas, Agra (2007) esclarece que se baseavam em teorias que tomavam como parâmetro os paradigmas das ciências naturais para explicar o social, tais como “o darwinismo social spenceriano” e a “antropologia criminal lombrosiana”. O primeiro buscava explicar a evolução das sociedades humanas tomando como parâmetro a Teoria da Evolução de Charles Darwin; já o segundo explicava os índices de criminalidade social através da análise algébrica do crânio, mandíbula e face, dados que poderiam atestar a psicopatia. O “positivismo comtiano” não deixou de ser uma delas, tentando instituir a técnica como elemento crucial ao desenvolvimento da ordem e do progresso. Sobre ele surgiram discussões que adentram as instituições escolares, substanciando uma “pedagogia científica” que teve como preocupações questões relativas à como tornar o ensino mais racional e eficaz, tornando a escola o espaço de difusão oficial de saberes racionalizados e científicos.

²⁸⁹ Em entrevista a Ronaldo Dinoá (1993, p.249), Esther de Azevedo narra que o Instituto Pedagógico era a obra da vida do tenente, e que sua maior alegria foi quando a escola foi reconhecida e equiparada ao Colégio Pedro II.

espaço adequado para a educação e formação profissional da mocidade campinense. Nas produções discentes existentes nos impressos pesquisados inúmeras foram as demonstrações de forte expressão e afeição à pessoa do tenente e às atividades que ele realizava pela escola e pela cidade. Autor de uma obra dita missionária era o tenente visto como um mestre a quem se deviam conceder súditos.

Passou, a 17 do corrente ano, a data natalícia do nosso diretor, Tenente Alfredo Dantas, cidadão, por muitos títulos, digno de nossa veneração e estima. Manda a justiça que lhe dediquemos esta primeira página da revista. Sabemos o seu feitiço moral não lhe permite manifestação desta ordem. Seu espírito não sofre, sem protestos, as referências que agora achamos oportuno fazer a sua pessoa austera e visivelmente modesta. Mas, nem sempre são inquinados de irreverência os súditos, quando o chefe tem de ser intimado ao silêncio, para uma homenagem de grato respeito e culto familiar (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº3, 1931, p.5)

Publicidade? Marketing pessoal? Não podemos afirmar com segurança, o que destacamos, por hora, é que essas produções, publicadas nos jornais e na *Revista Evolução*, eram condicionadas à avaliação de uma redação, que deveria permitir, mas também excluir certos conteúdos nos impressos pedagógicos. Em todo caso, não podemos descartar a possibilidade desses alunos/as realmente se identificarem e admirarem o exemplo do tenente.

Como os demais mártires da República defendiam seus ideais, em Campina Grande se construía também uma investida educacional pelas mãos daquele que “[...] na milícia foi combatente, nesta outra milícia civil muitos combates há dado á treva espiritual, que à guisa de nebulosa, pela ação do mestre, vai se convertendo em pontos luminosos, no firmamento humano” (REVISTA EVOLUÇÃO, Nº3, Ano 1, 1931, p.6). Mesmo não tendo nenhuma formação acadêmica para atuar na área educacional e não compondo o corpo docente da escola²⁹⁰, seria Alfredo Dantas em Campina Grande, mais enfaticamente até os anos de 1930, aquele que ‘limparia’ a escuridão causada pelas doenças citadinas.

A falta de uma formação acadêmica para a docência não o exclui do grupo da “*intelligentsia* campinense”, uma vez que para Vieira (2014c) a definição de intelectual não está atrelada a nenhuma formação ou posição institucional específica. Mesmo sem produções teóricas na área educacional, Alfredo Dantas se fez atuar no cenário educativo campinense, fazendo de sua escola projeto de ação e referência para as demais. Sua função social ditava a formação cultural da mocidade campinense, tanto pelos impressos pedagógicos e jornalísticos

²⁹⁰ Dado obtido por meio das informações cedidas à Diretoria de Informações, Estatística e Divulgação, do Conselho Nacional de Estatísticas Educacionais (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1941).

que produzia, quanto pela seleção do que era e deveria ser ensinado na escola. Se seu objetivo era fazer parte da história da cidade ele conseguiu, tendo atualmente seu nome edificado em construções que se localizam no centro da cidade, como o colégio e a praça Alfredo Dantas.

Pensando sobre o que rege as instituições de ensino particular, embora com “grandes feitos” e tantas “abnegações”, o tenente também sabia exercer sua identidade militar, e a partir dos veículos jornalísticos geridos por ele mesmo, com rigor cobrar disciplina quanto ao pagamento das mensalidades que não eram realizados à escola.

O fato de ser educandário constituído de escolas semi-oficiais ou equiparada, não constitui patrimônio público. De propriedade e direção particular, é mantido com sacrifício supremo, sem mercantilização do “Ensino”. Isto, porém, não quer dizer que a abnegação e desprendimento do seu proprietário, dê ensejo a explorações. As docentes das diversas disciplinas do estabelecimento não são pagas pelo governo. O seu mobiliário escolar, material pedagógico e didático, despesas outras, indispensáveis à manutenção dos cursos, não foram adquiridos por subscrição de natureza filantrópica de qualquer espécie, nem predominou, tão pouco, o calote de uso freqüente na atualidade, por grande maioria, da nova geração. Se necessidade premente, obrigou o seu possuidor fazer algumas adaptações no prédio onde funciona e construir o de sua residência e internato, o numerário adquirido não teve origem na ESCOLA PÚBLICA, nem o terreno de sua construção, nas DOAÇÕES TERRITORIAIS, DA MULHER RICAÇA E DECREPITA. Fazendo as considerações acima, lanço um apelo aos pais retardatários nos pagamentos de matrícula dos seus filhos, chamando a atenção dos que ainda não cumpriram os deveres impostos pelas leis sociais, artigos instituídos em regulamento interno do Instituto em apreço. Toda e qualquer negligência por parte dos que eximem do cumprimento desses deveres, causa à vida e manutenção de ensino, sérios embaraços que dificilmente serão superados sem quebra moral! (Alfredo Dantas. Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 20 de junho de 1932)

Apesar de ser exaltado como uma instituição erradicadora do analfabetismo, o Instituto Pedagógico, como bem enfatiza seu fundador, não era um estabelecimento público e precisava do pagamento das mensalidades para continuar se mantendo. As palavras destacadas no texto, e de teor pejorativo, constam na forma original do documento e demarcam significativamente a indignação do tenente quanto à negligência dos pais em pagar a escola. Com ênfase, ele aponta ser a instituição uma escola particular, que apesar da porcentagem dedicada às matrículas gratuitas, não funcionava como um estabelecimento de caridade. A abnegação, segundo ele, não poderia ser confundida com filantropia.

Precursor de uma educação profissional, dentro de um contexto de modernização da cidade, simbolizava o Instituto Pedagógico uma escola bem quista para a formação dos cidadãos campinenses, inclusive para o trabalho. Com escolas anexas voltadas para a profissionalização dos/as discentes, tinha o Instituto um olhar mais direcionado sobre a Escola

do Comércio, considerando-a seu maior cartão de visita, talvez por que “A mocidade campinense [...] devesse compreender a necessidade de habilitar-se para o exercício de suas funções no comercio, sem o que ficará sem as colocações que condizem com suas aspirações” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março de 1932). Por deter essa finalidade profissionalizante, passou a ser de utilidade pública do Estado, uma vez que:

[...] o problema da instrução para os centros populosos, como sejam cidades de vida comercial e industrial, vai sendo resolvido como em Campina Grande, já pelos institutos officiaes, e momermente pela iniciativa particular estimulada pelas subvenções que o governo lhe dá (REVISTA EVOLUÇÃO, N° 8 e 9, Ano 1, 1932, p.19).

Era o Instituto uma espécie de “escola solução” aos problemas advindos com a modernidade em Campina Grande. Sobre isso, destaca Nepomuceno (2010), que a época moderna teria trazido um novo tipo de intelectual para a história, os militares, que se achavam detentores das credenciais ideais para a produção de um saber adequado às novas demandas sociais. Por estarem amparados nas certezas das ciências, esses intelectuais ensaiavam soluções aos problemas econômicos que vivenciavam o Brasil, foi assim à época, em Goiás, contexto que estuda a autora, tendo por meio do militar Henrique Silva a construção de vias de transporte e comunicação modernos para o progresso do estado. Assim também se deu em Campina Grande, com a construção de uma escola dita moderna, que por meio de seus instrumentos pedagógicos e jornalísticos educava a população campinense aos novos ares modernos e comerciais que se instauravam na cidade.

Por meio de seus instrumentos de comunicação esse militar/educador estimulou nos/as alunos/as uma fé irrestrita para com a pátria e com o progresso que ela almejava instituir, assumindo o papel de reorganizador da sociedade campinense, a partir das novas configurações dadas ao ambiente escolar. Sua trajetória se confunde com o caminho de busca pelo desenvolvimento percorrido pela cidade, estando o Instituto Pedagógico como causa, mas também instrumento impulsionador da modernização da cidade.

[...] Ten. Alfredo Dantas Correia de Goés, vencendo obstáculos e inauditos, provando com fatos, que não visava lucros, mas sómente proporcionar à Campina Grande uma instituição de ensino que fosse parcela eficiente no seu desenvolvimento, que então, se avantajava. Foi, sem dúvida, precursor do ensino técnico desta cidade, fundando os cursos propedêutico, de perito contador e conseguindo equiparar o Colégio à escola Normal do Estado. *O colégio cresceu com a cidade, sendo já causa atuante na sua prosperidade vertiginosa.* O seu labor foi intenso durante 25 anos; a estas alturas o Colégio chegou com o conceito singular de

preparar bem os moços que o freqüentavam, moral, intelectual, cívico e tecnicamente, formando gerações capazes de servirem, com vantagem, à Pátria, à família e à sociedade (Severino Loureiro. Discurso proferido em 17 de novembro de 1975. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS). Grifos nossos.

Essa vocação pedagógica e missionária que alcançava “O espírito crítico e o senso estético” (NEPOMUCENO, 2010, p.87) de Alfredo Dantas norteou também a trajetória de outros oficiais do exército. Essa entrada de militares na escola não é própria da república, mas remonta o séc. XVIII, quando os oficiais do exército atuavam como professores. Eles eram requisitados pelo Estado devido a sua qualificação intelectual e ao auxílio que prestavam nas iniciativas monárquicas.

Alves (2012b), que estuda a entrada dos militares na escola, anuncia que a primeira escola criada no Brasil situava-se dentro do Arsenal do Exército e estava a cargo da Repartição dos Negócios da Guerra. Tal repartição solicitava a Corte o envio de soldados, difundindo entre eles o método mútuo²⁹¹, para que se tornassem professores. Já na república Bomeny (1999, p.141) assinala que a educação era a “[...] necessidade imperativa da ordem e da disciplina, definindo o que será e a que servirá”, e que durante o Estado Novo o exército ajudou a definir a política de uma educação nacional²⁹². A presença de valores militares na cultura escolar estava atrelada muitas vezes à valorização do conhecimento científico moderno, dando contornos a uma grade curricular que se voltava à formação intelectual do oficial do exército.

Esses traços tão distintivos nas ações pedagógicas marcam “[...] suas proposições no campo escolar, pautadas em parâmetros racionalistas, civilizatórios e confiantes no progresso garantido pelo avanço da ciência” (ALVES, 2012b, p.3). É a partir da instituição escolar que o civismo, o patriotismo, a cooperação, o aperfeiçoamento físico e demais elementos passariam a constituir a cidadania e ganhariam difusão na sociedade, pois para além de criar novas mentalidades, se fazia necessário concretizá-las e institucionalizá-las. É a construção da

²⁹¹ O método de ensino mútuo se dava na prática: “os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes. (...) Um severo sistema de castigos e prêmios mantém a disciplina entre os alunos, e o mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervém nos casos difíceis”.

Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_mutuo2.htm>.

²⁹² Bomeny (1999) cita como exemplo Eurico Gaspar Dutra, que em 1939 elaborou um documento para Vargas acentuando a educação como um setor ligado aos imperativos de uma segurança nacional. Segundo a autora, “A vinculação de um projeto de segurança nacional à participação ativa do Exército no sistema educacional conforma a ideia de que, no Estado Novo, a educação deveria constituir-se num projeto estratégico de mobilização controlada [...]” (BOMENY, 1999, p.142).

“escola da ordem”, de um laboratório de obrigações, disciplinas e asseio que homogeneizava a população, fortalecendo o projeto de identidade nacional.

Influenciados pelas ideias positivistas, esses militares – educadores reconfiguravam a República²⁹³ e a educação no país. Para Pinheiro (2002, p.101), estes ideais se refletiram na instrução pública brasileira, tendo recebido grande influência de Benjamin Constant²⁹⁴. Segundo o autor, a educação proposta pelos positivistas deveria ser entendida como “[...] total, universal e redentora”; ‘total’ por estar presente em todas as etapas da vida humana; ‘universal’ por que se dirige a todos os povos, visando o princípio da unidade; e ‘redentora’ por se responsabilizar pelo futuro da nação”, civilizando e educando os indivíduos à convivência social.

A experiência das escolas militares ou de instituições educativas dirigidas por militares, como é o caso da que estudamos, marca a raiz das práticas escolares ditas modernas, pois assumiam papel crucial na formação dos dirigentes, sendo laboratório de inúmeras inovações pedagógicas. Os impressos pedagógicos produzidos pela instituição assinalavam que a escola estava atenta ao que surgia como moderno pedagogicamente. Para Alves (2012a), desde o Império que o exército vinha se configurando como um agente da modernização, sendo território fértil para a produção da intelectualidade.

Alfredo Dantas, além de tenente do exército e diretor do Instituto Pedagógico, desenvolveu diversas funções no campo jornalístico e educacional em Campina Grande, tornando-se um intelectual frequentemente requisitado por ter transformado o estabelecimento de ensino em uma escola pioneira ao que se concebia, à época, como renovação pedagógica. Essa combinação de “tradição” (representada pelo modelo militar) e “inovação” (aliada aos novos referenciais pedagógicos que surgiam à época) proporcionou à instituição papel relevante no panorama pedagógico paraibano e, especialmente, campinense. Teria Campina

²⁹³ Pinheiro (2002, p.100) ao citar Cury, aponta que a forma republicana era compatível com a lei do 3º estado positivista de Comte. Augusto Comte, em sua reflexão sobre o positivismo, elege a existência de três estados para classificar a história da humanidade. 1. Teológico, 2. Metafísico, 3. Positivo. O estado teológico e o metafísico se caracterizam, quanto ao método, pelo domínio fundamental da imaginação sobre a observação e, quanto à doutrina, pela pesquisa exclusiva de noções absolutas. O terceiro estado – o Positivo – teve inúmeras influências sobre os militares, principalmente no que concerne ao estado das ciências, nele os fatos são explicados segundo uma lógica, de forma objetiva, caracterizando o cientificismo.

²⁹⁴ Ainda em 1882, Benjamin Constant já defendia o programa positivista como o mais moderno e adequado ao desenvolvimento da inteligência. Em 1890, postula a Reforma Benjamin Constant, que foi a primeira reforma educacional decretada após a proclamação da República. Desejava efetivar a instrução popular no país, tendo como princípios a liberdade, a gratuidade e a laicidade do ensino, enfatizando a responsabilidade do Estado Federal sob a educação. Foi nessa reforma que se consolidou o método intuitivo, citado anteriormente pela Reforma Leôncio de Carvalho de 1879.

Grande uma dívida com ele, “[...] o nosso homenageado fez de sua vida um evangelho revelado às crianças. Essa cidade lhe deve uma soma de serviços pela educação de seus filhos” (REVISTA EVOLUÇÃO, N°3, Ano 1, 1931, p.7).

Nesse período tão legítimo para a escola, que a colocava na centralidade das muitas ações políticas que entravam em vigor outras escolas particulares²⁹⁵ também disputavam o jogo dos holofotes pela atenção da sociedade campinense. Ainda na década de 1930 mais duas escolas surgiram na cidade, o Colégio Diocesano Pio XI e o Colégio Imaculada Conceição²⁹⁶, que advindos de uma ala católica que se digladiava com a proposta renovadora, também se unia ao Instituto Pedagógico ao pensar uma modernidade pedagógica. Saviani (2010) classifica o período que compreende os anos de 1932 a 1947 como de um “tenso equilíbrio” entre uma pedagogia tradicional (desenvolvida pelos católicos) e uma pedagogia nova (representada pelos renovadores escolanovistas).

O Colégio Imaculada Conceição, atualmente conhecido como Colégio das Damas, foi edificado no mês de março de 1931 e nessa época se dedicou exclusivamente ao ensino das mulheres. Também possuiu uma Escola do Comércio²⁹⁷ anexa a sua instituição. Já o Colégio Pio XI foi inaugurado em 7 de Abril pelo vigário José Delgado e encerrou suas atividades na cidade em 2004. Funcionou na Catedral da Avenida Floriano Peixoto até o ano de 1932, quando foi transferido para o prédio localizado na atual rua Getúlio Vargas (em 1951, o acesso ao Colégio pela Rua João Pessoa foi definitivamente fechado, ficando a partir de então, apenas pela Rua Getúlio Vargas). Tanto o Pio XI como o Instituto Pedagógico se

²⁹⁵ O *Anuário de Campina Grande* (1925) traz como escolas particulares na cidade “Collegio São Sebastião (1920), Instituto Olavo Billac (1921), Curso Mario Pinta Seva (ano de fundação não informado), Escola Remington (1923), e a Academia Campinense de Commercio (1925). A existência de outras instituições particulares foi encontrada nas demais fontes, mas que antecederam a década de 1920 como: o Instituto Spencer (1915), Ateneu Campinense (primeiros anos do séc. XX, assim define Mello (1996)) e o Colégio 15 de Novembro (1905). No entanto, o *Anuário Estatístico de 1932* (p.117) traz o número de 27 escolas particulares para o ensino fundamental existentes em Campina Grande em detrimento de 2 escolas públicas.

²⁹⁶ Sobre o Colégio Imaculada Conceição e sua cultura escolar do confinamento consultar a tese de Ramsés Nunes e Silva, “O internato que se tece: as culturas instrucionais de confinamento e as damas da instrução cristã-1891-1937”, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB, 2012.

²⁹⁷ As disciplinas cursadas na Escola do Comercio do Colégio Imaculada Conceição, em 1943, eram: 1º Anno Propedeutico: Portuguez, Francez, Inglez, Mathematica, Geographia, Historia da Civilização; 2º Anno Propedeutico: Portuguez, Francez, Inglez, Mathematica (Aritmetica e Algebra), Chorographia, Historia do Brasil; 2º Anno Propedeutico: Portuguez, Francez, Inglez, Mathematica(Geometria), Fisica, Quimica e Historia Natural, Calligraphia. Já para a formação da profissão de Guarda-Livros as disciplinas a serem cursadas eram: Primeiro Anno: Contabilidade, Matematica Comercial, Direito Comercial, Estenografia e Mecanografia; Segundo Anno: Contabilidade Mercantil, Matematica Comercial, Legislação Fiscal, Tecnica Comercial, Estenografia e Mecanografia (Acervo do Colégio Alfredo Dantas).

notabilizaram durante algumas décadas pela criação de cursos de contabilidade e outros cursos técnicos, como também pela formação dos dirigentes campinenses²⁹⁸. Sobre ele temos:

Em 6 de fevereiro de 1934 lhe foi concedida a inspecção federal por dois anos para efeito de equiparação ao Colegio Pedro II [...]. Dispõe de um bem montado gabinete de física, química e historia natural, com tendências a se aperfeiçoar ainda mais por novas aquisições já encomendadas; de área suficiente para recreios, jogos e exercícios de ginásticas, e de instalações higiênicas e sanitárias, as melhores que se podem obter num meio que se resente ainda da falta de melhoramentos imprescindível no genero (A IMPRENSA, 18 de novembro de 1934).

As instituições católicas também mantiveram fortes relações com a sociedade civil na primeira república, chegando a manter forte ingerência²⁹⁹ nas mais diversas esferas do ensino público no estado paraibano³⁰⁰. Fazendo concorrência à única escola particular de grande porte ainda viva e existente na cidade, – o Instituto Pedagógico – tais instituições também se modelavam como escolas modernas segundo os padrões requeridos nos regulamentos. No entanto, vale frisar que o Instituto Pedagógico não trazia as marcas da religiosidade em seu currículo escolar, mesmo possuindo um diretor evangélico³⁰¹. Ao contrário disso, o tenente Alfredo Dantas era um forte crítico do ensino religioso.

Sobre a realização de aulas religiosas, o jornal *Comercio de Campina* aborda que o ensino religioso acabava comprometendo a liberdade de consciência dos discentes.

Uma das mais belas conquistas democráticas que figuravam na carta de fevereiro era a liberdade de consciência. Abeiava-se assim o Estado de questões de ordem religiosa que não devem ultrapassar o âmbito dos templos, evitando as divergências que suscita, entre adeptos de crenças diversas, o ensino da religião nas escolas officiaes. Com a Revolução, o ministro Francisco Campos, achando pouco os complicadissimos casos que tem entravado a marcha do Governo Provisorio criou, com o decreto que oficialista o ensino religioso, o mais grave e complexo de todos. [...] O decreto tem, como se vê, uma aparência liberal, mas, na pratica attenta contra a liberdade de consciência das minorias, que é tão sagrada e exige tanto respeito

²⁹⁸ Estudaram no Pio XI algumas figuras políticas como Félix Araújo (foi vereador), Evaldo Cruz (foi prefeito), Evaldo Gonçalves (foi vereador em Campina Grande), Ronaldo Cunha Lima (assumiu diversos cargos políticos em Campina Grande e no estado da Paraíba), entre outros.

²⁹⁹ Saviani (2010) comenta que os princípios de uma educação cristã eram vistos por Vargas como instrumentos de ação política. Tanto é que, em 1931 foi inaugurada a estátua do Cristo Redentor no Corcovado do Rio de Janeiro, celebrando a aliança entre Vargas, sua base política e a igreja.

³⁰⁰ Sobre essa discussão consultar o livro *A Escolas e a Igreja nas ruas da cidade* (CARDOSO e KULESZA, 2010).

³⁰¹ Tanto na *Revista Evolução* quanto no *Evolução Jornal* não foram encontrados artigos religiosos que incitavam a adesão à religião evangélica. O que encontramos no jornal *Comercio de Campina* dizia respeito apenas a pequenas notas que anunciavam horários de culto de uma determinada igreja. A fé cristã, em geral, é trazida em algumas produções discentes, publicadas nos impressos citados.

quanto a das maiorias (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 13 de setembro de 1932).

Para o tenente, a tentativa desse decreto era de tentar oficializar uma religião para o país, “[...] onde a população escolar é catholica na sua quasi totalidade, nenhuma outra pode arregimentar...” (Idem). Contrariando sua fala, outros educadores/as do estado, como a professora Maria Lianza, defendiam na *Revista do Ensino* a “Necessidade do ensino religioso nas escolas”.

E é o educador o único responsável pela geração de amanhã pois “assim como o arbusto conserva a forma primitiva que lhe der o jardineiro, assim também a criança conserva durante **tôda sua vida** os princípios que lhe der o educador”. Podemos dizer, pois com todo acerto, que a criança será mais tarde aquilo que o mestre tiver feito: - um bom ou mau cidadão. Um verdadeiro cristão não pôde ser um mau cidadão. E por que, desde o inicio da escola, a professora não aproveita a oportunidade que se lhe apresenta de mostrar á criança que a nossa terra é abençoada por Deus, por haver nascido á sombra da Cruz e por ter sido batizada com êste augusto nome [...] E’ que a professora se esquece que as ideias de Deus e de pátria devem andar irmanadas, que o espírito de patriotismo deve andar de mãos dadas com o espírito da religiosidade (REVISTA DO ENSINO, Ano X, Nº17, 1942, p.35).

Para a professora Lianza, o dever do educador não devia estar divorciado do dever religioso, por isso o mesmo afincou com que se pregavam os valores da pátria nas salas de aula deveria ser dedicado à transmissão dos valores cristãos. Na Reforma Francisco Campos consta artigos que reintroduzem e regulam o ensino religioso nas escolas públicas, mas de caráter facultativo. Segundo Saviani (2010), o ministro realmente era considerado um apoiador das causas da igreja católica acreditando, juntamente como pensava a professora Lianza, que apenas o ensino religioso poderia recuperar os valores perdidos da nação. Segundo o Decreto:

O Chefe do Governo Provisório da república dos Estados Unidos do Brasil decreta: Art. 1.º - Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião. Art. 2.º - Da assistência às aulas de religião, haverá dispensa para os alunos, cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem. Art. 3.º - Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo. Art. 4.º - A organização dos programas de ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas. Art. 5.º - A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores. Art. 6.º - Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado. Art. 7.º - Os horários deverão ser organizados de modo que permitam aos alunos o cumprimento exato dos seus deveres religiosos. Art. 8.º - A instrução

religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso (BRASIL, 1931).

Mesmo não obrigatório em todas as escolas oficiais, e com toda uma regulamentação que condicionava seu ensino nas instituições escolares, em Campina Grande o ensino religioso se fundamentava principalmente no culto católico, que prevalecia como conteúdo nos programas escolares do Colégio Imaculado Conceição e Pio XI. Por ser evangélico, o tenente Alfredo Dantas considerava esse fator uma maneira de coibir a expressão e o conhecimento sob outras religiões. A opção por não introduzir no currículo escolar o ensino de religião já apontava certas feições sobre a dinâmica pedagógica da escola, que nomeava os mecanismos militares e cientificistas para recompor na sociedade campinense os valores perdidos pelas moléstias advindas da urbanização da cidade.

Às contestações do tenente ainda se somavam, como já apontamos, ao não pagamento das mensalidades de alguns alunos/as e também a perda de outros/as para as instituições católicas, que só por existirem poderiam dar uma conotação de escola de caridade aos estabelecimentos oficiais particulares.

Retardatários que o são por necessidade, uns por que implicam com o, a VENCER outros. Estes são os APAVORADOS das maldições das CHAMAS DO FOGO ETERNO, os que fogem acendem velas a DEUS e ao DIABO, com tanto que façam novas vítimas. As predicas insidiosas insistentes, de sectarismo e discórdia escolar, contra institutos de ensino ACUSADOS DE IMPIOS, lhes deram ensaios à transferência, sob protestos fúteis, para outros collegios pios, de parte dos filhos que vinham desfrutando os progressos do ENSINO GRATUITO. A fortiori de instituto, colégio ou ginásio ANTI-CATOLICO ou PROTESTANTES. Receiam ou fogem como trapaceiros do dever, os CASTIGOS DO ENFERNO, mas se contentam com a DEIXA, [...] usufruindo do COLEGIO PROTESTANTE vantagens materiaes e intellectuaes. E não é tudo. O temor das chamas vesurianas lhes não serviu de estímulo para DEIXAR DE VER, o contacto educacional do ESTABELECIMENTO protestante, onde ficaram recebendo FAVORES LUCRATIVOS do ensino leigo que tanto condenam, na certeza de que NÃO SERÃO encomedados! E não serão mesmo. O PROTESTANTE TEM O DEVER DE SER GRACIOSO. Acautele-se o <Pio xi>, educandario catholico, com os noviços egressos dos seus contingentes. [...] Quem avisa amigo é. Alfredo Dantas (Jornal COMERCIO DE CAMPINA - 13 de agosto de 1932).

As instituições educacionais católicas deram contornos substanciais às estatísticas que relatam o número de escolas particulares no Brasil. No entanto, para o tenente elas eram as responsáveis pela indisciplina dos pais quanto ao pagamento das mensalidades. Aliás, mais que a reivindicação pelo pagamento, observamos que a citação traz a revolta pela concorrência que vinha enfrentando seu estabelecimento escolar diante dessas instituições. A

perda de alunos/as interferia objetivamente na própria sobrevivência da escola, que sem pagamentos não se manteria. Ele deixa mais claro ainda que essas instituições obtinham “vantagens materiaes e intellectuaes” do Instituto Pedagógico (agora declarado enfaticamente como um “estabelecimento protestante”, e por isso não ímpio como diziam as “más línguas”), que se intitulava como detentor de “métodos modernos”. Se eles recebiam “favores lucrativos” do Instituto, então dele também dependeriam para se manter vivos na cidade.

Alguns docentes dessas instituições também eram professores/as do Instituto Pedagógico, como o próprio Severino Loureiro, que fora secretário e professor de Geografia e História da Civilização do Colégio Pio XI. Também professor do Instituto, ele seria mais tarde seu diretor e dono, sucedendo o tenente Alfredo Dantas em 1945. Outros/as professores/as também compunham o mesmo quadro docente, como as normalistas Otília Xavier e Francisquinha Amorim. A existência desses/as professores/as na mesma equipe de docentes dessas instituições particulares endossavam as marcas indelévels de modernidade que essas escolas diziam possuir na cidade.

Por ser uma cidade essencialmente comercial e industrial, nota-se, com tristeza, o indiferentismo votado por seu povo ás letras, o que infelizmente, a torna pequena ante outras menores como Caruarú e Garanhuns. [...] Se não fosse o ingente sacrifício de uma pleiade de moços do Instituto Pedagógico e Colegio Pio XI e os interesses demonstrados por essas duas formidaveis instituições sociais que são a Maçonaria e Sociedade dos artistas, de certo não teríamos aqui uma folha que trouxesse sempre algo de lenitivo aos nossos espíritos e fizesse a resenha de nossos acontecimentos e os de fora, sabidos já a oito dias antes (EVOLUÇÃO JORNAL, 7 de agosto de 1935).

Para combater a doença que assolava as cidades e se fundava como um problema nacional, uma vez que “[...] oitenta por cento de uma população sem luz, sem ideia, sem o conforto do saber, envolta em noite escura e tenebrosa...” (EVOLUÇÃO JORNAL, 7 de agosto de 1935) estava acometida pelo analfabetismo, eram necessárias escolas que produzissem “cérebros instruídos” e aptos no combate pela “Cruzada da Luz”. Nessa guerra “santa” contra o analfabetismo, o pequeno número de escolas públicas não constituía o único problema, já que a mocidade campinense parecia não ter mais “o gosto pelas letras”. Assim revelava o *Evolução Jornal* quanto aos alunos/as da Escola do Comércio:

O meu apêlo

Infelizmente se vem notando nas diversas series do Curso Comercial do Instituto Pedagógico uma falta de assiduidade de algumas lentes, que é de lastimar. Não sei se acontece o mesmo na Escola Normal. Oxalá que não! Embora não seja eu um

bom aluno, folgo, contudo, em ver o progresso e aproveitamento dos meus colegas mais interessados pelo estudo, que, por aquele motivo estão sendo seriamente prejudicados. Interpretando, pois, o pensamento de todos eles, venho através das colunas deste jornalzinho, solicitar mais um pouco de boa vontade da parte destes abnegados espíritos, que tão desinteressadamente vêm prestando os seus concursos material e intelectual a este Educandário. E para que ele continue sempre na vanguarda dos estabelecimentos de ensino desta grande Cidade, coroando, deste modo, o incomensurável esforço do nosso benemerito diretor, Tenente Alfredo Dantas. Espero que as lentes a quem cabe a carapuça ouçam este meu pedido (Euterpe Gusmão, EVOLUÇÃO JORNAL, 1 de maio de 1935)

Em tons de concorrência com os demais alunos/as das escolas particulares da cidade, o aluno Euterpe Gusmão cobra de seus colegas que estudem mais, pois deles dependia o lugar cativo dado ao Instituto como escola de vanguarda em Campina Grande. Se existia na cidade estabelecimentos como o Instituto Pedagógico e o Pio XI, intitulados pelo *Evolução Jornal* (15 de julho de 1934) como “templos de luz”, por que havia certa resistência da população discente em frequentar as escolas? Em estudar? Não seria os métodos modernos e ativos atraentes o bastante para despertar o protagonismo de alunos/as pela sua própria aprendizagem? Ou constituía o conhecimento produzido nestas escolas um “tempero” ineficiente na busca pelo saber? Talvez o analfabetismo não fosse apenas consequência do número insuficiente de escolas, mas também se revelasse uma opção de parte da população, que não via possibilidades de crescimento financeiro por meio da escola. Mas também, resulte de um grupo que não tinha como arcar com a manutenção de seus filhos em educandários particulares.

O que se sabe é que a Loja Maçônica de Regeneração Campinense e a Sociedade Beneficente dos Artistas³⁰² eram instituições de iniciativa privada que forneciam uma educação gratuita em Campina Grande. Referendadas ainda na citação anterior como estabelecimentos conceituados, eram também propagadores da luz do saber que se antecipavam aos rumos da cidade. A Loja Maçônica foi fundada na cidade em 1923 e mantinha intensas relações com a saúde (através do Hospital Pedro I, primeiro hospital da cidade construído em 1931), e com a educação por meio da construção do Grupo Escolar Antônio Vicente, inaugurado em 1948 no bairro de José Pinheiro.

Argemiro Figueiredo, maçom dessa instituição desde sua fundação, viria a atuar no governo do Estado da Paraíba em 1935. Arelada à modernização e ao progresso tal sociedade

³⁰² Subsidiada pelo governo, o *Jornal Comercio de Campina* (19 de maio de 1932) ainda descreve que a Sociedade Beneficente dos Artistas “[...] mantém uma escola com uma frequência numerosíssima. O governo lhe dá dois professores, a sociedade paga mais uma professora particular auxiliada por vários membros da diretoria, que auxiliam gratuitamente no ensino primário [...]”.

também acreditava, como seu próprio nome diz, regenerar a sociedade campinense. Já a Sociedade Beneficente dos Artistas é descrita no jornal *Comercio de Campina* (19 de março de 1932), como uma “[...] escola de aprendizes artifices, um patronato agrícola em Campina Grande”. Preocupava-se em prestar formação profissional aos jovens das camadas menos abastadas da cidade.

Ensinar a ler e contar não é educar, não é preparar um futuro cidadão para a luta pela vida. Na maioria dos casos é criar-lhe uma situação mais embaraçosa e provocá-lo ao desespero. Entre gente pobre, que é a maioria, o alfabeto lhe dá a consciência de sua posição como parte integrante de um todo. Dar consciência jurídica a um homem da plebe sem lhe ter fornecido meios para forar-se das aperturas econômicas é criar um rebelde na ordem social. Instruir só, não basta. Preciso é educar o filho do plebeu para o exercício de uma profissão. Um rapaz sem a técnica de um ofício, ainda que seja um bom letrado, é uma moeda de curso forçado, sinão um bilhete de loteria raramente premiado. Quem não trabalha não deve viver; *para viver faz-se preciso aprender a trabalhar* (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março de 1932). (Grifos nossos)

Se considerarmos que o processo de reajustamento urbano que vivia o país reivindicava cidades modernas, e com elas reformas e novas concepções organizativas, inclusive para a educação e para o trabalho, perceberemos que as relações tecidas entre a escola e a cidade são íntimas e indissociáveis. Pensar na formação de jovens pobres para ocupar posições no mercado de trabalho também fazia parte do jogo das modelações da modernidade. Nessa nova forma de gerir a cidade, pensava-se em controlar os sujeitos e suas “[...] ações, para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades” (MACHADO *apud* FOUCAULT, 2013, p.20), com isso diminuía-se sua “[...] capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, [...], isto é, tornar os homens dóceis politicamente” (Idem). O que nos permite citar que nesta época, como também em outras, existem “certas escolas para certos alunos/as”.

As discussões que cercam o complexo debate sobre “a quem serve a escola” são pertinentes e também geram estudos próprios, que não caberiam ser apresentados aqui. No entanto, se o Instituto Pedagógico atendia unicamente a um público efetivamente de classe média ou alta, também seria difícil definir, pois tendo em vista as subvenções advindas do Estado, servia à escola para suprir um público diverso, e não apenas para “formar os dirigentes”. No entanto, Severino Loureiro atesta que desde a sua fundação o Instituto

Pedagógico trabalhava com uma “assistência social”, promovida para àqueles que não tinham condições de pagar a escola.

O seu ilustre fundador, tenente Alfredo Dantas, reservou sempre uma parcela de seu orçamento para dar bolsas de estudos aos alunos carecidos que desejavam prosseguir elevando seus conhecimentos, além dos precários estudos primários – em grupo escolar, digo, em duas escolas isoladas e um Grupo Escolar fundado em 1924 (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1972)

Assistência social ou cumprimento aos 5% das vagas gratuitas que deveriam ser destinadas para receber as subvenções estaduais, não sabemos. No entanto, podemos afirmar que em sua grande maioria, teria a escola um corpo discente advindo de alas sociais mais abastadas, mas os impactos proporcionados pela formação institucional eram os mesmos, vivenciados em todas as instâncias.

Tais mudanças nos espaços urbanos se confundem no tempo, se dando simultaneamente com reformas instrucionais que associam o crescimento da escola ao alargamento das cidades. Instituir posições específicas para jovens pobres, mas letrados, é conformá-los em prol de um bem comum, adestrando-os para a manutenção da ordem social que julgava que “para viver faz-se preciso aprender a trabalhar”. Neste âmbito, formação para o trabalho, iluminação, circulação de novos ares, construção de prédios, higiene e novas condutas eram temas vivenciados em ambos os espaços - o escolar e o cidadão, como diagramas que produziam o tipo de homem/mulher necessário/a para a vida na cidade. Esse modelo de “homem”, de feições másculas, marcado pelo e para o trabalho é definido abaixo, no dia dedicado às comemorações trabalhistas.

1.º de Maio

Festeja-se, hoje, o Dia do Trabalho. Soleniza-se, na data de hoje, universalmente, o trabalho que enobrece e eleva os homens no conceito geral dos seus semelhantes. Glorifica-se, assim, o trabalho honesto, forjador incontestado das individualidades másculas, dos caracteres inamalgáveis e construtores das nacionalidades fortes e prosperas (EVOLUÇÃO JORNAL, 1.º de maio de 1935).

O dia descrito anteriormente, pautado em festas e solenidades, traz feições que silenciam as caracterizações comumente vivenciadas no dia do trabalho no Brasil durante o século XX, já pautadas em manifestações e reivindicações por melhores salários e condições de trabalho. Se Campina Grande vivia nesse período uma harmoniosa relação trabalhista, duvidamos, uma vez que Sousa (2006), em seu livro discute as cartografias do trabalho na

cidade, tomando homens e mulheres comuns, “pobres urbanos” como cita o autor, e os diversos confrontos que eles vivenciavam ao executar suas atividades e relacionamentos de trabalho na cidade³⁰³. Em todo caso o tema trabalho é trazido nos jornais que consultamos como um martírio que sacrifica, mas também enobrece e purifica.

“[...] A festa de 1.º de Maio é a do progresso com todo seu martirologio por que tem passado o homem nos onimodos estagios da civilização humana”, assim também anunciava o jornal *Comercio de Campina* (21 de abril de 1932) se referindo às comemorações do “dia do operário”. Segundo tal matéria o trabalho devolveria ao homem o “[...] logar que lhe cabe como premio de suas realizações no decurso dos seculos” (Idem). Por meio dele, homens e mulheres construíram a civilização e seria por ele que a modernização do país ganharia caminhos reais e concretos. Esse enfoque dado ao trabalho também estava disposto nas diversas produções da escola, dando ênfase a uma dinâmica pedagógica voltada para a pátria e sua proposta centralizante sobre o trabalho. Essas questões são ainda discutidas por Silva (2011, p.78-79), que esclarece que:

Mesmo que o Dia do Trabalho não tenha sido uma tradição inventada por Getúlio Vargas, compreendemos que nesse governo essa foi uma festa mais que inventada, mas reinventada, ou seja, já constava no calendário festivo da época, mas não com tamanha evidência como passou a ser a partir da instauração do Estado Novo. [...] Na realidade, o que aconteceu com o 1º de maio foi “[...] uma adaptação, quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas, ou usar velhas formas para novos fins”, ou seja, a partir de 1938, estas festividades passaram a ser mais divulgadas, havia maior empenho em organizá-las e buscava-se com maior ânsia o seu sucesso. Afinal de contas, Getúlio foi um governo que ficou conhecido por sua preocupação com as classes trabalhistas, pelo menos essa foi a imagem que ele tentou passar.

Para a autora, essas comemorações em torno do trabalho eram recheadas de pompa na Paraíba, ganhando maior destaque e proporção a partir do Estado Novo, que tinha a intenção de promover a imagem de uma sociedade harmônica, reprimindo qualquer tipo de desordem que viesse a colocar as ações do governo getulista em questão. Sousa (2006, p.33) ainda destaca que a informalidade e “[...] o problema do desemprego já era parte do universo dos trabalhadores na cidade”, o que acentuava os conflitos em torno do trabalho em Campina Grande. Se era o Instituto Pedagógico uma escola que formava para o trabalho, e se para o

³⁰³ Sousa (2006, p.21) cita diversos episódios que aconteciam nos subúrbios, zona rural e centro da cidade, com intuito de expressar os movimentos comuns que viviam os moradores na época, e como executavam sua vida durante o trabalho, a começar pelo mundo dos vendedores de pães. “Este episódio, associado a outros envolvendo vendedores de pães, trabalhadores da panificação e proprietários de padarias locais, fornece indícios sobre o trabalho e a cartografia dos pãzeiros na cidade de Campina Grande”.

tenente a educação era a grande defensora dos valores nacionais, não seria incomum veicular nos impressos jornalísticos produzidos pela escola a reprodução dos ideais estadonovistas.

Defensor árduo de um ensino secundário profissionalizante, o tenente Alfredo Dantas mobilizava educadores/as e interventores para sensibilizar a necessidade de adaptação da infraestrutura da escola às necessidades dessa modalidade de ensino. Ainda na Reforma Francisco Campos, o ensino secundário foi por completo reconfigurado, preparando os discentes para os cursos superiores. Anteriormente marcado, durante a primeira república pelo regime dos cursos preparatórios³⁰⁴, o ensino secundário passou a ter, após a reforma, uma duração de 7 anos e 2 ciclos (fundamental – 5 anos e complementar – 2 anos), adquirindo uma maior seriação e organicidade segundo Saviani (2010).

Essa reforma do ensino secundário se contrastava pela duração (mais longo) e pela finalidade (formava para o ensino superior³⁰⁵) com os ensinos “normal” e “técnico-profissionalizante”, tidos como próprios das camadas menos favorecidas. Para Saviani (2010), tal reforma é caracterizada como de caráter elitista e enciclopédico. Andreotti (2010, p.113), compartilha da compreensão de Saviani (2010) e assinala que na Era Vargas, “[...] embora tenha havido aumento das oportunidades de acesso à escolarização em todos os níveis, uma parcela considerável da população continuou excluída até mesmo do ensino elementar e dificilmente alcançava o ensino secundário”. A insatisfação advinda dessa camada se somava àquela de quem vivenciava com maior profundidade as mudanças impostas por esse processo, é o que demonstra o *Evolução Jornal*, quando traz um artigo de autoria de Javan Viana, que conclama a realização da “Greve dos Estudantes” como um sinal de insatisfação a Reforma Francisco Campos. Segundo ele

O movimento grevista que há dias se levantou entre nós, estudantes, é, por assim dizer, um protesto reivindicatório de nossos sagrados direitos. A GREVE é uma indisciplina, como disse alguém! Mas não, colegas! A nossa PAREDE não é mais do que uma justa repulsa ao decreto do Sr. Francisco de Campos, o qual proíbe o estudante pobre de continuar seus estudos. É uma verdadeiro contra-senso o decreto dos 7 anos. Ora, em vez de facilitarem o ensino do nosso País, que conta com o elevado coeficiente de 85% de analfabetos, elaboram um decreto quase proibitivo, segundo o qual um estudante terá que ALISAR por 7 anos os bancos de uma escola superior. E’ isto facilitar a instrução? [...] Perseveremos que havemos de vencer. Unidos num só pensamento, ergamos um brado de protesto, uníssono, contra tão nefasto decreto (EVOLUÇÃO JORNAL, 17 de outubro de 1934).

³⁰⁴ O que indica uma permanência do modelo vigente do período imperial. Era compreendido como ensino secundário o período da escolarização entre o curso primário e o ensino superior.

³⁰⁵ Os cursos de nível superior que a Reforma faz referência eram Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Arquitetura.

A reivindicação dos estudantes se fundamentava contra o aumento do tempo de sua formação, que passara de 4 anos para 7 anos. Tal acréscimo era prejudicial para aqueles que buscavam concluir seus cursos e entrar logo em seguida no mercado de trabalho. Segundo Dallabrida (2009), a divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi remodelada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, também conhecida como “Reforma Capanema”. Para o autor, a reforma estabeleceu “[...] o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginasial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial” (DALLABRIDA, 2009, p.187).

A recepção dessa legislação pode revelar significativos dados sobre a condução dos destinos de uma sociedade, expressando a compreensão daqueles que compõem a escola e que também participam desse processo educacional. Percebemos, que diferentemente do que pensava Elias (1994), quando anunciava a criança como foco do projeto civilizador, no Brasil durante as décadas de 1930 e 1940, o foco estava mais sobre a juventude. As reformas educacionais que tomam o ensino secundário como seu espectro maior, confirmam o que alertou Bomeny (1999) quando pensando na educação nesse período, assinala:

O ensino primário é momento de formação do caráter; o ensino secundário é decisivo na formação da mentalidade. ‘O homem novo’ para o Estado Novo teria seu embrião vertebrado na adolescência, veria o mundo e avaliaria sua posição na sociedade de acordo com o convívio com a juventude que tem no ensino secundário sua inequívoca expressão (BOMENY, 1999, p.163).

Seguindo essa noção de Bomeny (1999), era sobre o foco da mocidade que as instituições escolares se desdobravam em esforços de adequação às exigências nacionais. Acreditamos que o empenho advindo das instituições particulares acabava sendo maior, pois a obediência a tais ditames regulamentares garantia ou não a sobrevivência da escola. Mais que uma remodelação, quando nos referimos às escolas públicas, tinha-se nas instituições particulares a incerteza de uma existência para a continuidade de suas atividades.

Ainda acerca do ensino secundário, relataremos à frente, neste capítulo, as percepções sensíveis da legislação que regulava essa instância nos corredores do Instituto Pedagógico. Esta discussão pode nos oferecer subsídios para entender o cotidiano escolar e a recepção advinda desse lugar quanto aos dispositivos de controle que sucumbiam e se reviravam também no interior da escola. Os ruídos parecem ser muitos e vir dos mais diversos lugares.

As vozes de diretores e administradores escolares, inspetores/as e professores/as se dão concomitantemente e embaraçosamente como sons rugosos difíceis de agrupar em um só acontecimento. Foi pilhando ali e acolá que conseguimos narrar alguns episódios que aparentemente locais descrevem a chegada dos regulamentos e dos/as inspetores/as na escola.

A educação republicana esteve perpassada pelos dilemas entre os defensores de uma educação pública e laica e os partidários por uma escola particular, privada ou confessional. O que não podemos desconsiderar são as ações também advindas de uma iniciativa privada quando se visualiza a realização de um projeto de cidade e de nação moderna. Mello (1996, p.163) aponta que “Ao lado do desenvolvimento que se vinha notando no ensino público, marchava, vitoriosamente, a instrução particular [...]”. Presentes tanto no ensino primário e secundário quanto na preparação para as profissões, as escolas particulares campinenses protagonizaram o cenário educativo em Campina Grande nas primeiras décadas do século XX. Além de iniciativas que ensejam a circulação de ideias através da edição de revistas e jornais, tais instituições ainda contribuíam para a formação e o despertar pelo gosto das letras da mocidade.

Cury (2005) discute essas relações entre o público e o privado na história da educação brasileira e menciona que a presença dessas instituições particulares perpassa a história, enfatizando as relações entre o poder do Estado com o poder da liberdade da iniciativa privada. Ele aponta que a educação escolar é “[...] um serviço público cuja base não é o dever da família, nem da iniciativa privada e nem mesmo do Estado” (Idem, p.10). O dever do Estado como órgão regulador maior sobre a educação republicana está no direito que os sujeitos possuem de aprender, isto é, só a intervenção de um poder maior poderia fazer desse direito um ponto de igualdade de condições.

Relacionada às instituições da igreja (com as escolas confessionais) e da família (quando pensamos em uma educação dada dentro do seio familiar, devido à ausência de uma rede escolar sistemática), a educação privada é posta como aquela que se rege pelo mercado e pela vontade individual. No entanto, Cury (2005, p.11) destaca que se “[...] o princípio da educação pública repousa no direito do aluno em aprender, o direito relativo à iniciativa privada apoia-se na liberdade de ensino”. O mesmo não acontecia no que se referia à liberdade de expressão e de crítica. Como as instituições públicas, também são as escolas particulares reguladas pela mesma legislação, e quando seus programas curriculares fossem concernentes às leis e decretos que regem as instituições federais, elas poderiam conferir aos

seus estudantes certificados e diplomas. Estabelecia-se o mesmo princípio para a fundação de novas escolas, desde que respeitando os preceitos estabelecidos na legislação³⁰⁶ e a submissão a fiscalizações frequentes, escolas poderiam ser abertas por pessoas jurídicas e civis.

Como não existia um plano nacional de educação consolidado no período estudado, a elaboração das diretrizes para uma educação nacional foi estabelecida como de competência restrita da União, pela Constituição de 1934. No entanto, estas diretrizes deveriam abranger todos os graus e ramos do ensino. Quanto aos subsídios destinados às escolas particulares pelo Estado³⁰⁷, Cury (2005, p. 19) assinala que na Constituição outorgada de 1937 existe a imposição do dever do Estado, “[...] de contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e outras...”. Ou seja, era de responsabilidade do Estado suprir as lacunas deixadas pela escola privada e subsidiar o dever da família e dos pais. Não é nosso objetivo aqui fazer uma apologia ao ensino privado, muito menos historicizar sua participação ao longo de toda história da educação brasileira. Mas, como estamos estudando uma instituição particular que obteve papel primordial na consolidação de uma “suposta” modernidade em Campina Grande, achamos pertinente trazer os diálogos de Cury (2005) à baila das discussões deste texto.

Sobre a subvenção estatal concedida ao Instituto Pedagógico, encontramos um documento elaborado pela escola e destinado ao Diretor do Departamento de Educação do Estado³⁰⁸, em João Pessoa, que trazia a seguinte descrição:

Subvenção: – O decreto da Interventoria, Antenor Navarro, sob nº 118, de 22 de maio de 1931, subvencionou este Instituto Pedagógico com doze contos de réis anuais, favôr que vem este estabelecimento recebendo a esta data, e, que, atento às obrigações estatuídas por lei do Estado Federal, e, ainda, pela espontaneidade filantrópica desta entidade pedagógica, cujo valor numerário tem atingido, em diversos anos, dôze e mais contos, como se tem constatado em relatórios e documentos, outros, enviados pelos representantes do governo junto á mesma entidade escolar (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 24 de outubro de 1940).

³⁰⁶ Assim pregava o Decreto-Lei N.º421 de 11 de maio de 1938.

³⁰⁷ No *Anuário Estatístico de 1932* (p.136, 137), consta que o Estado arrecadou em Campina Grande “657:440\$”, desse valor “1:638\$ foi destinado a subvenção das instituições de ensino particular” e “735\$ aos estabelecimentos escolares municipais”. Pelos dados trazidos, a cidade parecia investir mais na subvenção das escolas particulares do que das escolas públicas municipais.

³⁰⁸ Durante o governo de Argemiro Figueiredo, José Baptista de Mello passou a ser o novo diretor do Departamento de Educação do Estado. Criado pela Constituição Federal, o Departamento de Educação compreendia as seguintes áreas: “I- Secretaria, II- Inspeção Geral do Ensino e dos Serviços de Estatísticas Educacionais, III- Biblioteca, Rádio, Cinema Educativo, Publicidade e Instituições Auxiliares de Ensino; IV- Serviços de Prédio, Mobiliário e Almoxarifado [...]” (MELLO, 1996, p.110).

Essa ação filantrópica da escola, dizia respeito ao cumprimento do princípio da gratuidade, quando destinava “uma média de 8 a 14% de suas matrículas” (Idem) aos discentes que não podiam arcar com os valores da mensalidade. Esse caráter de doação parecia também se estender a outras condições. Em nota relata o diretor Alfredo Dantas:

Não é demais aludir aqui, que, esta instituição pedagógica desde a sua fundação em 1919, jamais cobrou de seus alunos, até o ano de 1929, taxa alguma de matrícula, a despeito das instruções regulamentares em vigor, que para tal o autoriza, - só o tendo feito, na vigência deste ano, em face das obrigações legais (taxas de inspeção), no valor de vinte e oito contos e oitocentos mil réis (28:800\$000) anuais, inclusive taxas em moratória (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 24 de outubro de 1940).

A taxa de inspeção³⁰⁹ a que faz referência o documento podia dizer respeito tanto às inspeções sanitárias como também às inspeções de ensino, tarefas exercidas por um/a mesmo/a inspetor/a. Ambas as práticas eram recorrentes no Brasil, com o intuito de fiscalizar a organização da escola e do ensino. O documento tratado anteriormente ainda traz detalhado o nome dos inspetores/as de cada escola anexa pertencente ao Instituto:

Escóla Normal “João Pessoa”: - Dr. Francisco Pinto de Oliveira; do Curso Commercial Federal: - D. Maria Nazareth Barreto; do Curso Ginásial ou Secundário Fundamental, D. Maria Carolina Rabêlo, Inspetora padrão do Ministério da Educação e Saúde. É instrutor da E.I.M. 243 deste educandário, como também das cadeiras de Educação Física, - o 1º sargento do Exército – Carlos Kurt Joseph Von Liebig (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 24 de outubro de 1940).

Alguns/as inspetores/as eram também professores/as do quadro docente do Instituto Pedagógico. Tratados com toda honra, eles eram por muitas vezes homenageados na *Revista Evolução*. Ainda na década de 1930, a Escola Normal João Pessoa tinha como inspetores Dr.

³⁰⁹ Na Reforma Francisco Campos, alguns artigos discutem a inspeção escolar como ferramenta de cessão e controle para a equiparação das instituições escolares ao Colégio Pedro II, estabelecendo condições a serem analisadas pelos inspetores para a concessão parcial e definitiva da equiparação. Seriam elas: “I, dispor de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescritos pelo Departamento Nacional do Ensino; II, ter corpo docente inscrito no Registro de Professores; III, ter regulamento que haja sido aprovado, previamente, pelo Departamento Nacional do Ensino; IV, oferecer garantias bastantes de funcionamento normal pelo período mínimo de dois anos (Decreto N.º 19.890, de 18 de abril de 1931). A inspeção partia de dois momentos, o primeiro “preliminar”, que submetia os estabelecimentos de ensino a uma fiscalização de dois anos, e o segundo, denominado como “inspeção permanente ou equiparação”. Tais dispositivos de controle foram assim incentivados pelo crescimento do ensino secundário no Brasil, atingindo não apenas as camadas sociais abastadas, mas as classes médias também. Sobre os valores e taxas de inspeção, respeitavam o Art. 50 do Decreto, que previa uma “quota anual de inspeção de 12:000\$0” (Idem).

Batista Leite³¹⁰ e Dr. Severino Cruz³¹¹. O primeiro era denominado como “[...] provecto docente, muito proveito temos a esperar suas luzes a serviço da escola Normal Campinense. A sua operosidade e provada vigilância exercida em favor das escolas sob sua jurisdição, tem sido saneadora e eficiente” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano I, Nº1, 1931, p.16). Já o segundo, Dr. Severino Cruz, atuou por três anos na inspetoria da escola antes da presença de Batista Leite, era professor da cadeira de Geometria do Instituto e a abandonou para exercer a fiscalização da escola. Homem “[...] resoluto, operoso e vigilante [...], amigo dedicado e um orientador constante, prestando-nos o seu concurso valioso na inspeção higiênica, que, sempre, teve o Instituto, sob seus olhares protetôres” (Idem).

Os adjetivos narrados pela Revista aos auxílios médicos-escolares desses professores podem abrir para duas frentes de discussão: a primeira pela análise do interesse que a instituição possuía em se equiparar ao Colégio Pedro II, como também pelo trabalho realmente realizado por esses profissionais na escola. Mas registramos aqui a nossa inquietação ao pensar na docência de um médico urologista como professor da disciplina de Geometria. Teria Severino Cruz alguma formação específica para ministrar aulas nessa área? Talvez questões como essas justificassem a criação do Departamento de Educação, que durante a década de 1940 enfatizava a necessidade de habilitação dos docentes para a área de ensino.

Ainda nesta mesma década anteriormente citada, sobre a inspeção de Maria Carolina Rabelo, especificamente, encontramos alguns documentos que parecem indicar uma contenda entre ela e o Instituto Pedagógico. As autorias dos documentos partem do diretor Alfredo Dantas, da professora Alaíde de Sousa Ramos, responsável pelo ensino secundário, e do Inspetor encarregado pelo Ministério do Trabalho, Severino Alves. Eles tentam resolver uma peleja que havia se instalado no Instituto após a denúncia da inspetora sobre a existência de professores/as não registrados/as no Departamento Nacional de Educação. Tal fato gerou a cassação da licença de funcionamento para o ensino secundário do Instituto. No documento a seguir, a professora Alaíde de Sousa questiona a inspeção quando indaga em longa carta:

³¹⁰ Não encontramos maiores informações sobre o Dr. Batista Leite, apenas que existiu um Grupo Escolar com seu nome no município de Souza, criado pelo Decreto Nº 1.525, de 21 de setembro de 1928.

³¹¹ Severino Ribeiro Cruz nasceu em João Pessoa em 21 de julho de 1891 e faleceu em 01 de maio de 1965. Formou-se em Urologia na Faculdade de Medicina. Em 1926 participou da Loja Maçônica Regeneração Campinense, sendo o primeiro diretor técnico do Hospital Pedro I. Foi também secretário do Colégio Pio XI. (MEMORIAL URBANO DE CAMPINA GRANDE, 1996, p.243).

[...] I) se o Instituto Pedagógico mantém o curso secundário fundamental, desde quando, e quais as séries em currículo; II) se fostes designada para inspeciona-lo, qual a autoridade que a designou e quando positivada vossa posse, no mesmo; III) se encontrastes irregularidades ao assumirdes as vossas funções e quais foram essas; IV) se durante vossa gestão foram ministradas todas as disciplinas do programa do curso secundário, por professores registrados no Departamento Nacional de Educação e quais as que o foram por professor não registrado nesse Departamento e por que; [...] VII) se na conformidade dos dispositivos do decreto 2028 de 1940, do Ministério do Trabalho e Portaria Ministerial do Departamento Nacional de Educação, foram pagas as férias do corpo docente do Instituto Pedagógico, de acordo com os contratos acima referidos; VIII) se durante vossa gestão fôram cumpridas os dispositivos do art.53, do Regulamento vigente, isto é, se houve eficiencia do ensino, qual a idoneidade moral dos seus professores no exercício do magistério, se admitidos os professores mediante contratos, se limitadas as matriculas de acordo com as condições e capacidade do edifício; IX) se recebeste, durante vossa gestão, das autoridades superiores do Departamento Nacional de Educação, alguma reclamação por qualquer transgressão à lei, por parte da diretoria dessa Escóla Secundária; X) se autorizais esta diretoria a fazer vóssas respostas, o uso que lhes for mister. Conscia dos atos de justiça e de equidade que vos caracteriza, Pede deferimento (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1940).

Professora das disciplinas de Desenho e História do Brasil e da Civilização, Alaíde de Sousa questiona quesito a quesito o relatório enviado pela inspetora ao Departamento Nacional de Educação. Ela indaga que se tais problemas foram detectados antes por que só agora assumiram grande proporção? A professora, também formada na Escola Normal anexa ao Instituto, parece agir com domínio de causa, revelando conhecimentos burocráticos que diziam respeito tanto às leis que regem o trabalho docente quanto aos conteúdos das reformas que atingiram o Brasil nacionalmente, entre elas a Reforma Francisco Campos³¹². Percebemos isso, mesmo que não esteja citado, no teor de sua carta quando cobra o cumprimento do conteúdo do artigo 55, inciso 1.º, do Decreto 19. 890 (18 de abril de 1931), que assinala sobre o dever do/a inspetor/a quanto à “apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas [...]”.

Em consonância com o pedido da professora Alaíde de Sousa, Alfredo Dantas solicitava do Ministro da Educação a revisão da inspeção, reivindicando que fosse instaurada e ponderada a verdade.

³¹² Mesmo vivenciando o período de atuação do ministro Gustavo Capanema, a Reforma Francisco Campos é o nosso ponto de referência para refletir sobre as fontes que narram o ensino religioso, a reforma do ensino secundário e as premissas que regulam a ação do inspetor. Até por que, como aponta Andreotti (2010), as chamadas Leis Orgânicas do Estado, ou também conhecida Reforma Capanema, só foram decretadas entre 1942 e 1946.

Exmº Senhor Ministro da Educação e Saúde

Alfredo Dantas Correia de Góis, Diretor proprietário do estabelecimento de ensino, denominado Instituto Pedagógico, da cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba, tendo tomado conhecimento dos dizeres do ofício Nº 03679, de 13 de setembro deste ano, da Divisão do Ensino Secundário, nos termos do art.57, parágrafo 4º, do Decreto 21.241 de 4 de abril de 1932, vem recorrer a VECia, do despacho que negou a inspeção a Escola Secundaria, anexa ao mesmo Instituto de ensino, para solicitar reconsideração do ato que interrompeu o currículo do citado curso, pelos motivos que a seguir o requerente narra: - Diz que em 1938 requereu verificação das condições de seu colégio para efeito da concessão da Inspeção preliminar; - que tudo funcionando no regime condicional até dezembro do mesmo ano, antes, mesmo, dos dois anos ou do tempo preciso para o registro de seu corpo docente no Departamento Nacional de Ensino, cujo procurador, na maior parte, se achava então pendentes do despacho de VECia – teve a inspeção negada; que tenho requerido a VECia reconsideração desse despacho, sob o fundamento em apreço e, sob a da equidade referente aos congêneres desta cidade, viu a sua petição deferida, para o restabelecimento do curso durante os anos de 1940 e 1941; - que tenho funcionado com a regularidade legal durante esses anos, conforme se verifica nos diversos relatórios mensais remetidos insistentemente pelo encarregado da fiscalização em 1940, até junho e desta data até dezembro deste ano pela inspetora designada Maria Carolina Rabêlo (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1940).

Via telegrama, ele também solicita o apoio de Rui Carneiro³¹³ para solucionar problemas futuros. Pelo que consta no escritos anteriores, essa fora a segunda vez que o Instituto teve a cassação de funcionamento para o ensino secundário. Em 1938 houve a primeira cassação. Desse momento fala o tenente em outro documento endereçado ao Dr. Josué de Afonseca, que narra como injusta e inverídica a contenda vivenciada.

Em 1939, quando aí estive tratando deste assunto, consegui desfazer o trancamento encontrado por mim no processo de verificação de 1938. Esse trancamento foi reconhecido pela atual Diretoria da Divisão, depois de ter lido uma representação por mim assinada ao seu Ministro, *denunciando irregularidades que mãos criminosas inclinam no processo referido*. Deste modo, sem levar a efeito esta representação retirada consegui restabelecer o curso a partir de 1940 e 1941. Durante esse período tudo ocorreu bem e com a maior regularidade da lei, isto é, o quadro de professores registrados, o envio dos relatórios mensais, integração do Decreto 2.028 de 1940, e portaria N.º 8 de 16 de janeiro do Ministério do Trabalho, tudo com a assistência estável de uma Inspetora de Ensino que até hoje permanece nas funções do seu cargo, neste educandário. Avisado da nova cassação por falta de corpo docente registrado, *embora revoltado com a injustiça clamorosa, não só eu, também as auxiliares*, resolvi requerer nova inspeção, a despeito das refutações que ora enviei as autoridades superiores de ensino da Capital. Presumo que se estejam reportando essas autoridades ou o Chefe do Gabinete da Saúde Ministro Dr. Carlos Drummond de Andrade, donde partiu a informação ao Interventor deste Estado ao velho processo, caduco, de 1938. A menos que haja completo desprezo ao cumprimento do dever por parte da autoridade hiformante, aquele chefe que a transmitiu, *mesmo inveridicamente, ao citado aquele interventor*. Nenhum dos

³¹³ Governou a Paraíba entre 1940 e 1945. Pinheiro (*et.al.*, 2013, p.174), aponta que administração de Rui Carneiro foi “[...] tomada pela contenção de gastos, assistencialismo e pela expansão de escolas rurais”.

congeneres desta cidade está em condições de funcionar com a regularidade³¹⁴ ...
(Alfredo Dantas. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS. s/d)

No Diário Oficial (20 de janeiro de 1940)³¹⁵, Josué de Afonseca é citado como conselheiro da Comissão do Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação. Acreditamos que existia uma relação próxima entre ele e o tenente, pois a carta anterior foi redigida a punho e se inicia com “Caro amigo Dr. Josué de Afonseca”. Carlos Drummond de Andrade, como aborda a citação, era chefe de gabinete do ministro Gustavo Capanema. O famoso poeta auxiliou o ministro, juntamente com outros intelectuais famosos como Mário de Andrade, Lourenço Filho, Anísio Teixeira entre outros representantes do modernismo no Brasil, durante sua presença no Ministério da Educação e Saúde³¹⁶. Daí o fato de Capanema ter se definido como um apoiador da ala dos renovadores da educação no tenso conflito com os católicos.

Quanto à inspetora Maria Carolina Rabêlo, não tivemos acesso a nenhuma documentação que garantisse a sua resposta a todas as questões apontadas pela professora Alaíde e também pelo diretor Alfredo Dantas. Mas, segundo percebemos por meio da fala do tenente, a inspetora parece ter feito seu relatório, sugerindo a nova concessão de funcionamento. Não sabemos se houve alguma resposta de Capanema, como Ministro da Educação e Saúde à época, a respeito das denúncias de irregularidade a que faz menção o tenente, como também sobre o retorno da concessão de autorização e funcionamento. O que temos em mão, para tentar dar desfecho a essa história, é uma notificação feita ao Instituto Pedagógico pelo Ministério do Trabalho, que relata o não pagamento das férias dos/as professores/as e dos auxiliares da administração escolar como propulsores de um possível julgamento contra o estabelecimento escolar, por ir contra ao Decreto 2.028³¹⁷, apontado pela professora Alaíde no sétimo quesito³¹⁸ de seus questionamentos.

³¹⁴ O documento se encerra antes de finalizar a frase.

³¹⁵ Disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2114227/pg-35-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-01-1940/pdfView>>. Acesso em: 05/05/2014.

³¹⁶ Bomeny (1999, p.137), define o Ministério da Educação na época de Capanema como o “[...] Ministério dos Modernistas, dos Pioneiros da Educação Nova, de músicos e poetas”. Para a autora estes 11 anos de Capanema à frente do Ministério (1934-1945) marca também a perseguição dos comunistas, o fechamento da Universidade do Distrito Federal e a repressão das escolas dos núcleos estrangeiros.

³¹⁷ O Decreto 2.028, de fevereiro de 1940, “Institui o Registro Profissional dos Professores e Auxiliares da Administração Escolar, dispõe sobre as condições de trabalho dos empregados em estabelecimentos particulares de ensino e dá outras providências”. Tal registro profissional de professores e auxiliares da administração escolar exige que os interessados apresentem o certificado de habilitação para o magistério, carteira de identidade, folha corrida, atestado jurídico que comprove ser o docente uma pessoa idônea e atestado médico que registre que o docente não sofre de nenhuma doença contagiosa. Para consultar o Decreto na íntegra acesse o seguinte endereço

Snr. Diretor: De ordem do Snr. Delegado Regional do Ministerio do Trabalho, Indústria e Comércio, neste Estado, notifico-vos a comparecer a nesta repartição, sito a rua Irineu Jofili, Nº39, na próxima quinta-feira, 13 do corrente mês, as 14 horas, a-fim-de que seja resolvido quanto ao pagamento das férias devidas aos professores e auxiliares da administração escolar, deste estabelecimento educandário, nos termos do art. 8º do Decreto lei Nº2.028, de 22 de fevereiro de 1940. Outrosim, esgotado o praso acima, esta fiscalização tomará por termo as declarações dos professores e auxiliares prejudicados, encaminhando a mesma Junta de Conciliação e Julgamento, em João Pessôa, para os fins convinientes (Severino Alves da Silva. Inspetor encarregado de fiscalização do Ministério do Trabalho, 1940. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS)

Diante do exposto, e se houve realmente ou não pagamento das férias dos/as professores/as, ficamos curiosos em entender por que a professora Alaíde foi tão fervorosa na defesa do Instituto, se ela como professora talvez também não tivesse sido agraciada pelo direito de receber as férias não pagas em questão? Não fazia ela parte da Associação dos Professores³¹⁹, criada em 1932 por Manoel Almeida Barreto, para defender a causa dos docentes? Infelizmente, ao adentrar o passado por meio dos documentos, não temos como fugir a lacunas como essas.

As querelas com o interventor do Estado, que na época era Argemiro de Figueiredo, são muitas. Colocado como aquele que fez ressuscitar o “caduco processo” e que passou informações “inverídicas” ao chefe de gabinete Carlos Drummond, o interventor parece ter sido bastante rigoroso com as escolas particulares no Estado. Como assinala Mello (1996, p.110), o governador “criou o registro das escolas particulares”; anunciou que o “[...] governo subvencionará as escolas particulares primárias, rurais e profissionais, desde que funcionem regularmente e sejam regidas por normalistas diplomadas” e que “todos os estabelecimentos de ensino particular serão sujeitos à fiscalização do Departamento de Educação, no que concerne à disciplina, à estatística e à moralidade” (Idem).

Três outros casos podem ser narrados, que justificam a insatisfação do tenente Alfredo Dantas com o governador Argemiro de Figueiredo, o primeiro deles talvez tenha advindo do retorno do pagamento das taxas de inspeção. Sobre isso, o argumento que confirma nossa hipótese aparece descrito em 1932 na *Revista Evolução*, que narra que Antenor Navarro

eletrônico: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2028-22-fevereiro-1940-411938-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

³¹⁸ “(VII) se na conformidade dos dispositivos do decreto 2028 de 1940, do Ministério do Trabalho e Portaria Ministerial do Departamento Nacional de Educação, foram pagas as férias do corpo docente do Instituto Pedagógico, de acordo com os contratos acima referidos” (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1940)

³¹⁹ Apresentaremos e discutiremos melhor a Associação dos Professores no segundo subitem deste capítulo “Professor Manoel Almeida Barreto: um intelectual catedrático do Instituto Pedagógico”.

suspendeu, durante seu governo, as taxas de inspeção do ensino secundário e normal. Para os editores da revista, com essa ação o interventor garantiu um ensino público inteiramente gratuito na Paraíba³²⁰. “Ficando deste modo, isentos de pagamento de imposto, a título de ‘taxa de matrícula’, não só, os alunos da ‘Escola Normal oficial’ do Estado e do ‘Liceu Paraibano’, como ainda, os das ‘escolas normais equiparadas’, que, semelhantemente ficarão dispensadas [...]” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº 5, 1932, p.5). Deduzimos que o retorno do pagamento das taxas de inspeção, durante o governo de Argemiro pode ter levado ao início de tal discórdia.

Quanto ao segundo caso era descontentamento do tenente a possível defesa que Argemiro de Figueiredo estava encampando para transformar a instituição, que era particular, em uma instituição estadual. Sobre essa ideia, temos:

Não é próprio o edifício, como já se viu, mas é como se fosse, visto como é destinado por cláusulas de doação a fins educativos e foi pela municipalidade entregue ao diretor enquanto aí se mantiver o Instituto. Sabe-se, por outro lado que o atual Interventor Federal cogita de encampar o estabelecimento para fazê-lo estadual. Afóra essa hipótese, a subvenção que recebe e o próprio meio ambiente lhe garantem a subsistência, não faltando, como não lhe tem faltado critério de administração. [...] O melhor argumento de suas possibilidades de vida está nos 20 anos que já conta de funcionamento ininterrupto (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1939)

Mesmo com a subvenção municipal, posta em Lei por Vergniaud Wanderley em 1936 não tendo sido paga³²¹, e com o desejo de Argemiro de transformar a identidade da escola em uma instituição pública, o estabelecimento dizia garantir seu funcionamento, através de recursos próprios e das subvenções estaduais, que eram obrigações legais do Estado. Afora todas essas questões, no terceiro caso se encontra um documento enviado ao interventor Argemiro pelo tenente Alfredo Dantas em 1940, que reivindica o pagamento das subvenções em atraso:

Alfredo Dantas Correia de Góis, diretor do Instituto Pedagógico e das escolas que lhes são anexas, -“Normal João Pessoa”, “Comercial” e “Ginasial”, juntando os documentos exigidos pelos dispositivos legais, publicados pelo decreto nº 118, de 22 de maio de 1931, do Governo do Estado, e, Decreto-Lei nº 2765, de 9 de novembro

³²⁰ Segundo Andreotti (2010, p.108), “O ensino primário ou elementar e as escolas normais não foram afetados pela Reforma Francisco Campos por serem de competência dos estados, herança da legislação do Império e do caráter descentralizador da República”. Para a autora, até meados da década de 1940, o ensino primário e os cursos de formação de professores não estavam contidos nas leis federais.

³²¹ Em 1941 Vergniaud Wanderley assume um novo compromisso de reformar escola com os recursos da prefeitura, como já apontamos no terceiro capítulo desta tese.

de 1940, do Governo Federal, vem requerer á V. Excelencia, si digne de mandar pagar, pela RECEBEDORÍA DE RENDAS desta cidade, na conformidade daquêlê decréto, a segunda prestação da subvenção que a este educandário pedagógico, lhe fôra concedida pelo citado decreto, constatada pela “lei orçamentária” vigente para 1940. Conscio dos atos de justiça e equidade de V. Excelencia, pede diferimento (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1940).

Ainda nesse mesmo ano, outro documento foi enviado ao Diretor do Departamento de Educação do Estado, solicitando o aumento da subvenção.

Do Exposto se conclue que sería justiça e equidade, a promoção, por parte desse Departamento de Educação, de um aumento condigno de subvenção, não só, para melhor eficiência do ensino, mas, também, para atender as necessidades dos que não podem, á míngua de recursos, manter os filhos em cursos secundários. Aproveito o ensejo para patentiá-los os meus protestos de estima, consideração e apreço. Saudações. Alfredo Dantas Correia de Góis (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 24 de outubro de 1940).

Sobre o primeiro Decreto mencionado (n.º 118, 22 de maio de 1931), estava a obrigatoriedade do Estado em subvencionar a instituição com 12:000\$000. Já sobre o Decreto-Lei N.º 2.765, assinado por Getúlio Vargas e equipe³²², dispõe sobre a quitação das subvenções e prevê que:

Art. 1º Nenhuma subvenção será paga pelo Governo Federal, nem por Governo Estadual ou Municipal, sem que o interessado exhiba certidões: [...] II - de quitação da instituição ou instituições para as quais deva contribuir, com referência ao exercício anterior ao recebimento da subvenção. [...] ³²³ (BRASIL, 1940).

Encontramos no acervo da escola um telegrama que relata um possível atraso da escola para com os pagamentos da inspeção, que diz “Curso Secundário Instituto Pedagógico não obterá inspeção sem depósito Tezouraria Geral Ministerio Educação de vinte quatro contos em dinheiro ou título de dívida pública pt”, e continua “Diretôr propõe empenho subvenção dois anos vg já credor do Estado doze contos pt”. Em resposta a esse documento, o

³²² Waldemar Falcão, Francisco Campos, A. de Souza Costa, Eurico G. Dutra, Henrique A. Guilherme, João de Mendonça Lima, Oswaldo Aranha, Fernando Costa e Gustavo Capanema. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2765-8-novembro-1940-412721-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19/05/2014.

³²³ E continua “Art. 2º Não diligenciando o interessado para o recebimento da subvenção, poderá a instituição de seguro social credora promover em execução judicial a penhora, em mãos do Governo, da importância respectiva; Art. 3º As provas a que alude o art. 1º serão exigidas em todas as concorrências públicas federais, estaduais ou municipais e, ainda, naquelas que forem promovidas por autarquias sob a fiscalização dos Governos ali referidos. Art. 4º Incurrerá na sanção do art. 5º do Decreto-Lei n.º 65, de 14 de dezembro de 1937, o administrador de sociedade, ou de estabelecimento público, responsável pelo não recolhimento de contribuição descontada de empregados. Art. 5º O presente decreto-lei entrará em vigor à data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 1940, 119º da Independência e 52º da República.

tenente e diretor Alfredo Dantas solicita da prefeitura de Campina Grande um atestado que confirme suas posses e que garanta o pagamento da dívida citada.

Alfredo Dantas Correia de Gois, Diretor-proprietario do Instituto Pedagógico, desta cidade, para fins de direito e de dar cumprimento a dispositivos legais do Regulamento do Ensino Secundario fundamental, vem requerer a VECia que se digne de mandar certificar, em duas vias, se o requerente está em condições de oferecer garantias financeiras no valor de vinte e quatro contos de reis (24:000\$) para o funcionamento no educandario Instituto Pedagógico, de sua propriedade e direção, pelo menos, durante o período mínimo de dois anos, do Curso secundario fundamental. E, bem assim, se ainda, o freticianario é proprietário de um predio, sito à Rua Barão do Abiaí, nº341, desta cidade, darpido por construção própria, citando o mesmo desenifaraçado, livre de qualquer ônus, no valor tocante de maior daquela quantia. Conscio dar atos de justiça de VECia, pede requerimento (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, s/d)

Se a cidade tinha uma dívida com a escola, nada mais comum que ela propiciasse condições para seu funcionamento, assim pensava seu diretor. O terreno a que ele faz referência diz respeito ao prédio do Internato da escola, também local de sua residência. Para o diretor, morar no mesmo local do internato permitiria aos alunos/as internos/as gozarem “de assistencia familiar”. Diante do que constatamos até então, os valores das subvenções estatais acabavam sendo inferiores aos gastos realizados pela instituição, talvez esse também tenha sido um dos motivos que nos leva a pensar sobre a venda desse estabelecimento de ensino ao professor Severino Loureiro³²⁴.

Toda essa contenda nos levou a confirmar o que aponta Neto (2009, p.69) quando assinala sobre os cuidados necessários às reflexões destinadas sobre a legislação, pois seria ela “[...] emblemática: por se tratar de um bem social altamente valorizado, sempre ocupará destaque nos compromissos da elite, independentemente de sua viabilidade ou da intenção real de sua implementação”. Simbólicos e emblemáticos também são os documentos internos da escola, que empilhados sem uma datação específica foram colocados na ordem dos acontecimentos anteriormente citados. Acreditamos que pelo lugar que ocupava a escola em Campina Grande, o motivo dessa contenda tenha levado Vergniaud Wanderley, enquanto prefeito da cidade, a reassumir o compromisso de subvencionar a escola, em 1941, com 50\$000.

³²⁴ Em 1937 o professor Severino Lopes Loureiro foi nomeado pelo diretor do Departamento Estadual de Educação – Mons. Pedro Anísio Bezerra Dantas – para exercer o cargo de inspetor auxiliar da cidade de Campina Grande. Já em 1938, Argemiro Figueiredo nomeou-o como professor - Diretor do Grupo Escolar Solón de Lucena (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS).

Esther de Azevedo, enteada do tenente, revela em entrevista a Ronaldo Dinoá (1993) a luta travada por Alfredo Dantas pela equiparação do ensino secundário, as tantas viagens que ele realizou em prol de dar ao Instituto Pedagógico a marca de uma escola modelar. Sua luta ainda continuara para tornar a escola um Ginásio, tendo em vista que em 9 de abril de 1942, o Decreto-Lei Federal N.º 4.244 determinou que as escolas do país, que mantivessem cursos ginasiais, receberiam a denominação “Ginásios”.

Já enquanto Ginásio, acreditamos que o último documento interno da escola ainda assinado pelo tenente tenha sido o que foi encaminhado, em 1943, ao interventor do estado Rui Carneiro (1940-1945), reivindicando “[...] a criação do Curso de Colégio, oficial ou particular”, com o auxílio dos poderes públicos. Já desejava o tenente tornar o Ginásio Alfredo Dantas um Colégio³²⁵. Para convencer o interventor, o tenente narra algumas credenciais da escola, que são assim descritas:

a) – Funciona no prédio do Município, onde os melhoramentos feitos não serão de instituições ricas ou de ordens religiosas estrangeiras.; b) – É o estabelecimento de ensino mais antigo do Município, inaugurado no ano de 1919 – pioneiro da educação de Campina Grande.; c) – Possui o melhor e o maior Corpo Docente da Cidade.; d) – É o estabelecimento onde o ensino é ministrado aos dois sexos, obedecendo, porém, aos ditames da lei vigente do ensino, referente a separação de sexos.; e) – É geralmente conhecido – Colégio dos pobres, uma vez que seus uniformes são pouco dispendiosos e onde não há luxo.; f) – É o único estabelecimento de ensino particular onde há maior número de alunos gratuitos, por isso que, sob o montante de 446 alunos matriculados no corrente ano letivo, há 24 gratuitos, sem contar as concessões feitas em matrículas e mensalidades que excedem de duas dezenas.; g) – É o único estabelecimento da cidade que vem mantendo a Escola de Instrução Militar, preparando, desde 1926, várias turmas de reservistas do Exército Nacional, a despeito dos grandes prejuízos financeiros, como os causados atualmente com as freqüentes convocações.; h) – Estão todos os seus cursos fiscalizados e reconhecidos pelo Governo Federal.; i) – Estão em dia com os pagamentos de suas taxas de inspeção.; [...] l) – Pelo seu estado precário financeiro, vem merecendo dos poderes públicos do Estado, auxílio, concretizado em subvenção.; [...] Concluindo, reitero a V.Excia. os protestos de minha estima e leal apreço. Alfredo Dantas Correia de Gois (ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1943).

³²⁵ Ainda segundo o Decreto-Lei Federal N.º 4.244, de 9 de abril de 1942, em seu capítulo III, sobre os tipos de estabelecimentos de ensino secundário, temos: “Art. 5.º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio. § 1.º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo. § 2.º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo. Art. 6.º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio. Art. 7.º Ginásio e colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar o ensino secundário”.

Todas essas credenciais permitiriam ao estabelecimento alçar mais um degrau, de ginásio para Colégio Alfredo Dantas. Pela citação, podemos concluir que todas as questões pendentes quanto às dívidas da instituição se encerram com o pagamento das inspeções e férias dos docentes, sendo quitados. No entanto, sua situação financeira ainda não era confortável, carecendo de auxílios para permanecer aberto.

Em 1945, quando efetua a compra da escola, Severino Loureiro anuncia novas reformas estruturais, que financiadas com o apoio do Ministério da Educação, de políticos e demais líderes locais, alteraram a arquitetura da escola, constituindo um prédio de primeiro andar. “Foram substituídos dois terços das suas edificações antigas; foram substituídas por dois pavilhões paralelos, ambos com o primeiro andar e com 15 salões de aula, salas para laboratório, biblioteca e arquivos, diretoria, secretaria e etc.” (Severino Loureiro. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 21 de março 1973). A compra e a reforma da escola foi parcialmente financiada pela Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, através de empréstimo concedido pelo seu pároco Vigário Monsenhor Severino Mariano Aguiar³²⁶.

Dessa data em diante, as benfeitorias realizadas pelo novo diretor parecem ser inúmeras, ampliando não só a infraestrutura da escola como também o número de bolsas, que passaria de 24 a 30 alunos/as gratuitos/as. Descrevendo ainda a evolução do agora Colégio, após a sua gestão, o professor Loureiro ainda traz em seu relatório os seguintes dados:

QUADRO N°4: Quadro comparativo entre a gestão de Alfredo Dantas e Severino Loureiro

1919 x 1944 Gestão Alfredo Dantas	1945 x 1969 Gestão Severino Loureiro
Diplomados Curso Normal: 8 turmas e 106 alunos/as	Diplomados Curso Pedagógico: 13 turmas e 208 alunos/as
Diplomados Curso Auxiliar Escritório: 11 turmas e 171 alunos/as	Diplomados Curso Auxiliar Escritório: 24 turmas e 959 alunos/as
Diplomados Curso Perito Contador: 8 turmas e 92 alunos/as	Diplomados Curso Contador e Técnico em Contabilidade: 24 turmas e 801 alunos/as

Quadro elaborado pela autora com dados fornecidos pelo Relatório de Severino Loureiro, 1973.

³²⁶ No acervo da escola se encontra um documento, intitulado “Documento Declaratório” (21 de agosto de 1950) que registra o empréstimo de CR\$ 109.000,00 da Paróquia Nossa Senhora da Conceição para com Severino Loureiro. Acreditamos que esse tenha sido o valor cobrado pela venda da escola. Destes, CR\$88.000,00 eram pertencentes à Paróquia e CR\$21.000,00 ao vigário Monsenhor Severino Mariano Aguiar. Nesse mesmo documento ainda consta o valor dos juros cobrados, que seriam de 15% anuais. A possível relação entre o atual diretor e a Paróquia não foi especificada, mas Severino Loureiro era católico atuante e por isso, poderia ter amizade com o vigário desta, constituindo esse o possível motivo do empréstimo.

O tenente Alfredo Dantas, mesmo já prevendo sua saída do cenário educacional, parecia ter traçado o destino do Instituto Pedagógico, que ainda em vida viu caminhar enquanto Ginásio Alfredo Dantas, prevendo e auxiliando em sua conotação futura, como Colégio Alfredo Dantas. Em conversas informais com o atual diretor da escola, Paulo Loureiro, soubemos que era também a sua intenção vender a escola a Severino Loureiro, firmando seu desejo pela continuidade do seu nome como marco identitário do Colégio Alfredo Dantas.

Quando se preparava para celebrar as bodas de prata do educandário, a morte o surpreendeu em circunstância curiosíssima: precisamente no dia 17 de fevereiro de 1944, quando o Colégio completou 25 anos de sua fundação. O substituiu na direção do educandário a Professora dona Ester de Azevedo. A sua esposa, dona Maria de Azevedo Dantas, resolveu vender o estabelecimento no fim do ano. Eu o adquiri. De suas mãos benfazejas o recebi no primeiro dia de janeiro de 1945 (Discurso proferido na inauguração das Reformas do CAD por Severino Loureiro em 21 de março de 1973. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS).

Em 1975, em comemoração aos 101 anos do tenente, foi instalado no acesso principal da escola um busto em homenagem a Alfredo Dantas, diretor, tenente e “homem-instituição” de Campina Grande, que permanece vivo na história pela instituição que fundou e que até hoje marca o centro da cidade.

4.2. PROFESSOR MANOEL ALMEIDA BARRETO: UM INTELLECTUAL CATEDRÁTICO DO INSTITUTO PEDAGÓGICO

Manoel de Almeida Barreto foi professor do Instituto Pedagógico até os primeiros anos do Ginásio Alfredo Dantas³²⁷. Esposo de Maria Nazareth Barreto, também professora e inspetora do Instituto, ele exerceu funções políticas, atuando como secretário do governo de Vergniaud Wanderley em 1936. Era redator chefe da *Revista Evolução* e era responsável, junto com o tenente Alfredo Dantas, pela redação do jornal *Comercio de Campina*.

³²⁷ Pimentel (2001, p.124) informa que “Em 1948, as classes do ensino e a sociedade prestaram-lhe uma homenagem comovente, quando, por força da idade, deixou o magistério”.

O professor era também componente da Loja Maçônica Regeneração Campinense³²⁸. Por ter abandonado o sacerdócio, e por ser agora membro efetivo da maçonaria, o professor Barreto sofreu inúmeras críticas de um jornalista d'A *Imprensa*, identificado apenas pelas iniciais J.D., que o declarou como “[...] fóra da comunhão da igreja” (COMERCIO DE CAMPINA, 9 de abril de 1932). O periódico continua enfatizando que o jornalista “[...] alvejou desapiedosamente, diretamente, a pessoa do Prof. Barreto. Houve uma intenção de feri-lo, espesinhá-lo, tratá-lo de como um ente desclassificado” (Idem). Em resposta a esse jornalista foi publicada a matéria “Sem bulha, nem matinadas”, que traz a seguinte ressalva:

Aconselhe, pois, ao colaborador usar de lisura e polimento em sua linguagem para ser tratado com cortezia. Há sacerdotes encanecidos e virtuosos que têm uma atitude respeitosa e coerente com o evangelho que pregam, quando se encontram e se referem ao Prof. M. de Almeida Barreto. Se todos o respeitam por que o sr. J.D. faz exceção? Será tão puritano que não possa pensar e compreender o criterio dos “matutos” de Campina Grande. A virtude da urbanidade não é privilegio exclusivo do Prof. Barreto. Outros que se dizem doutrinadores em nome de Cristo estão mais a precisar de amenidade no trato e de corações acostumados à brandura da prece. Este expediente de propagar a fé cristã ensopando a doutrina na resina amarga do aloés não é nada apostolico, nem edificante. [...] Fazemos estes reparos á ilustre confreira que tem por missão fazer justiça, bater os erros e poupar as individualidades respeitaveis. E de hoje por diante podem dizer o que quizerem. Temos muito em que nos ocupemos. Passem bem (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 9 de abril de 1932).

Associando a urbanidade à cordialidade do trato com as palavras e à lisura dos costumes, Almeida Barreto localiza o jornalista J. D. no grupo dos “matutos de Campina Grande”, que sem elegância utilizam o espaço jornalístico d'A *Imprensa* para questões de cunho pessoal. Para o professor, agir com cortesia é ter atitudes como as que esboçaram seus colegas de batina, que apesar de não concordarem com a decisão do professor, o respeitaram e o apoiaram.

[...] Mons. Sales, que lamentava a ausencia do colega, porem jamais procurou irrita-lo, ofende-lo. Vieram outros, o vigário João Borges, Mons. Tiburcio, sacerdotes que de certo conheceram o valor e os serviços prestados pelo prof. Barreto integrado ao clero. Não se aproximaram dêle em virtude dos cânones. Nem o prof. Barreto ignora a linha da separação; mas houve sempre, como ha, um bem humano respeito, algo

³²⁸ A Regeneração Campinense é citada pelo jornal *Comercio de Campina* (16 de abril de 1932) pelas ações filantrópicas que realiza, tanto através do programa “Gota de Leite” quanto pelo atendimento de crianças doentes no Hospital Pedro I, de natureza maçom. “Afim de socorrer às criancinhas dos retirantes, a <Loja Maçônica Regeneração Campinense> criou a <Gôta de Leite> para fornecer alimento aos filhos dos pobres emigrantes. [...] Pelo que nos consta, a comissão do <Hospital Pedro I> pretende inaugurar um dos pavilhões para abrigo e medicamento ás crianças doentes”.

cristão, entre esses elementos que, canonicamente afastados, todavia cômicos (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 9 de abril de 1932).

Mesmo sendo obrigados a não se associarem mais ao professor, os padres são postos como virtuosos, por saberem introduzir em suas práticas o que pregam no evangelho. Para Pimentel (2001, p.123) os conhecimentos e valores adquiridos quando exercia o sacerdócio muniam Almeida Barreto de “[...] formação espiritual e religiosa” que lhes dava subsídios para conduzir com valores humanitários a sua vida docente. Ainda segundo o autor, o professor Barreto também soube

[...] provar e desmentir o que falaram pessoas intolerantes, por ter abandonado a carreira eclesiástica, já nas portas da Catedral, para ser Bispo, guiado pelo sentimento mais forte da vida – o amor – que o levou ao altar do casamento. Caminho que, se lhe trouxe alguns espinhos, deu-lhe no entanto a ventura de deixar descendentes virtuosos (PIMENTEL, 2001, p.123).

J. D. era uma dessas pessoas intolerantes citadas por Pimentel (2001), que usava o espaço público da imprensa para julgar as atitudes do educador Manoel Barreto. Pelo que consta nas fontes, seria esse jornalista um católico radical, que não aceitava a escolha do professor pelo matrimônio. As rugas entre ele e Manoel Barreto parecem anteceder a essa última publicação, pois no jornal de 26 de março de 1932, o educador expressa respostas contundentes ao jornalista, caracterizado por ele como “*Chondracanthus gibosus*, animal depredador”. A matéria intitulada “Caçando antipatias. Em resposta ao Snr. J. D. d’A *Imprensa*” traz contundentes críticas ao jornalista, definindo-o como um “[...] tipo quase imberbe, gelatinoso, figura destingida como boneco despintado por freqüente manuseio. Tez lívida de ágamo recluso. Faz da tolice esquadria de santidade. Lê o evangelho com os olhos no Corão” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, de 26 de março de 1932). O motivo de tal querela fora o mesmo abordado anteriormente: as queixas do jornalista sobre o abandono do sacerdócio do agora professor Barreto. Para o educador, o jornalista

[...] Confunde religião com sectarismo, fanatismo, intolerancia. Quer á força seja eu um domesticado. Não lhe dê cuidado meu catolicismo. Não o aceito como contra-regra entre bastidores, por trás de sua ribalta de archotes fumarentos. Não sou inimigo de nenhuma religião. Deixei de ser ministro de uma, discretamente, livremente, no dia em que vi que não devia exercer mais o ministério. Foi um ato de profunda reverência e não de rebeldia. Continuo a acatar a religião de meus pais como a maioria dos brasileiros (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, de 26 de março de 1932).

A coluna d'*A Imprensa* trazia a matéria “Antipático”³²⁹, de autoria de J. D., e foi sobre ela que a resposta de Manoel Barreto se deu tão rigorosamente no jornal *Comercio de Campina*. Ambos os jornalistas pareciam ter o domínio do que seria ou não publicado nos periódicos, a ponto de elaborarem farpas que saltavam de uma coluna de um hebdomadário para outra. O que podemos destacar é a postura resoluta e estável do educador, que anunciava em sua coluna ser um homem de convicções firmes. “Não sou um sacristão para dizer amen a tudo que um cura de aldéa, ou sabichão me diz. [...]”. O professor dizia ter uma “receptividade intelectual”, que o fazia conviver e simpatizar apenas com aqueles que lhe iluminavam.

O que lhe eu dizer posso de mim mesmo é que sou um individuo muito ocupado, e que não quer se perturbado nas suas múltiplas ocupações. Sou um humilde professor que trabalha de oito a nove horas por dia. Posso atender um a amigo, mas a um zangão acometido de antipatia, não é possível. Laissez moi (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, de 26 de março de 1932).

Como um professor de francês, Manoel Almeida Barreto finaliza seu artigo com um “Deixa-me”, não querendo mais ver sua vida como palco de notícias na imprensa campinense. Sua presença na política campinense também foi guiada por princípios cristãos, dando início no ano de 1931 a uma carreira curta que logo se encerrou ainda nesta mesma década. Segundo Pimentel (2001, p.124), “O professor Barreto impunha-se pelo seu valor e pela sua alma bondosa. Tornou-se homem público. [...] Foi secretário da Prefeitura Municipal e algumas vezes sentou na cadeira maior, substituindo o Prefeito”³³⁰. Pela sua idoneidade, Pimentel (2001) afirma que o professor Barreto havia sido pego pelas falsas mãos da política, mas ele não combinava com esse cenário, e por isso “[...] Afastou-se da política. Sua alma era limpa, sem nódoa alguma para misturar-se com as indecências dos políticos” (Idem).

Porém, não deixou a política de ser ferramenta de ascensão social na vida desse professor, sendo também lugar propício de onde muitas atitudes foram autorizadas para

³²⁹ Não conseguimos ter acesso a essas publicações do jornalista J.D. n'*A Imprensa*.

³³⁰ O *Evolução Jornal* (15 de julho de 1934) anuncia que “[...] o professor Manoel Almeida Barreto renunciou, há dias, o cargo de secretario da Prefeitura Municipal, onde vinha exercendo este mister, com operosidade e invulgar mérito inteletcual, desde a ascensão do dr. Antonio Almeida á edilidade. A atitude de s.s. que flagranciou o seu espirito de renuncia, veio repercutir, em nosso convívio educacional, com grande simpatia, pois a sua atividade na administração do Municipio, que muito deve ter sofrido com a retirada seria, bem sabemos, um impasse, que, mais tarde, afastaria-o da cátedra e, consequentemente nos privaria das suas doudas lições”.

beneficiar o Instituto³³¹. O reconhecimento do seu nome e a associação de sua figura para esta posição social foi favorecida

[...] pela presença de jornais e de revistas de ampla circulação, que propiciaram a formação da identidade de um protagonista político que dispunha de meios eficientes para disseminação de ideias e de capacidade de atuar de forma organizada e articulada em torno de questões sociais tópicas, porém com grande apelo cívico (VIEIRA, 2014b, p.5).

Alfredo Dantas poderia representar para o professor Barreto, em ocasião de sua chegada à cidade, a possibilidade de concretizar seus planos, pô-los em prática. No entanto, com a política, o professor Barreto caminharia com suas próprias pernas, acentuando o engajamento político à missão de educar. De uma inspiração a um compromisso social e civil, era pela educação veiculada nos impressos que o professor Barreto tornava real o que até então havia produzido apenas em ideias.

Não mais um mero professor que nada mais trazia na bagagem do Rio Grande do Norte para a Paraíba além de planos e inteligência³³². Agora político atuante, e também diretor do Ginásio Campinense, o professor Barreto ia galgando espaços e posições destacáveis localmente. A crença em uma educação que consolidaria a pátria propiciou a formação de ideias que eram disseminadas nos impressos, mas que também ganhavam as salas de aula do Instituto Pedagógico e do Ginásio Campinense.

O Ginásio era uma escola particular que funcionava com curso primário e ensino de datilografia em prédio cedido pela Sociedade Deus e Caridade, localizado na rua Visconde Pelotas, 715. Esse educandário convivia, em horários diferentes, no mesmo prédio da Escola Gratuita José Peixoto, fundada por iniciativa do Major Lino Fernandes, presidente da Sociedade anteriormente citada. Ambas as escolas estavam sob a direção do professor Barreto, tendo o prédio “salão amplo, arejado bilateralmente, com magníficas carteiras escolares” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março 1932). Bem aparelhado e regido com o apoio das “dignas e provectas professorinhas Cizena Galvão e Maria Coutinho”³³³ (Idem) o Ginásio

³³¹ Sobre a subvenção assinada por ele e Vergniaud Wanderley para a reforma da escola. Confira a página 149 deste texto.

³³² O *Evolução Jornal* (15 de julho de 1934) também destaca a inteligência do professor Barreto quando cita “O bom e erudito mestre Almeida Barrêto, que faz do ensino um sacerdócio”.

³³³ Também professoras do Grupo Escolar Sólon de Lucena.

Esta funcionando [...] sob a direção do Prof. Almeida Barreto. De 8 horas da manhã às 12 é seu curso primário para crianças de ambos os sexos, sendo docente o mesmo diretor do instituto auxiliado pela sua virtuose esposa – D. Maria Nazareth Barreto (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março 1932).

Por estar sediado no mesmo lugar da Escola Gratuita José Peixoto, Almeida Barreto cedia seu mobiliário gratuitamente, para que em horário noturno, as crianças da escola gratuita fossem alfabetizadas. Era claramente uma troca de favores, ele teria um prédio bem localizado para o funcionamento do Ginásio e em contrapartida cederia seu mobiliário e trabalho docente na organização da Escola sustentada pela Sociedade Deus e Caridade com o auxílio do governo estadual. Apesar de ser mantida por Lino Fernandes, tinha nela cravado as feições do professor Barreto, sendo “um instituto de proteção cristã e cívica [...] repleta de crianças, e até de adultos, obscuros plebeus, hoje, amanhã cidadãos úteis para as funções sociais de qualquer especie” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 19 de março 1932). Também dotado de apoio financeiro advindo de uma caixa escolar³³⁴, esse educandário representava o esforço de homens como Manoel Barreto e Lino Fernandes em prol da educação dos considerados desprovidos de posses.

De commum acordo, a Sociedade Deus e Caridade e o professor Almeida Barreto concertaram um plano de cooperação juntos pela educação das crianças. Resolvendo a Sociedade fundar uma escola gratuita, noturna, para crianças pobres, o prof. Almeida Barreto, que faz parte de sua diretoria, pós a disposição da Sociedade o seu ótimo mobiliário escolar para a escola gratuita, com a anuência de instalar o seu Curso Primario no vasto e higienico edificio, como é notorio. Ambos bem servidos, e melhor os pais, pois tem uma escola central com todo conforto exigido pela higiene. [...] O presidente Lino Fernandes, reconhecendo no Prof. Barreto idoneidade bastante para levar adiante a obra iniciada confiou-lhe a direção da referida Escola [...] (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano I, Nº6, 1932, p.7).

Dirigindo escolas de ordens distintas – uma particular diurna e a outra gratuita noturna– o professor Barreto mantinha em ambas os cursos primários. A existência de escolas

³³⁴ As caixas escolares foram regulamentadas na Reforma do Ensino de 1917. Lima (2010, p.148) cita que “De acordo com o Capítulo XIII, da seção I, do Regulamento da Instrução Primária do Estado o artigo 262 traz a seguinte definição de Caixa Escolar: Art. 262 – As caixas escolares são instituições destinadas a animar e a desenvolver a frequência nos estabelecimentos de ensino primário, facultando à infância desvalida meios para a sua subsistência e instrução (Decreto N.º 873, de 21 dez. 1917)”. Os fundos que substanciavam as caixas escolares advinham de doações de sócios e subvenções do Estado e proviam a infância desvalida de “1. vestuário e calçados; 2. Assistência médica e remédios; 3. Livros didáticos; 4. Material e objetos escolares em geral” (Idem, p.149).

gratuitas³³⁵ era bem vista e estimulada por ele, como “[...] sodalícios que, sem onus para os filhos dos pobres, vão difundindo a instrução, formando, entre o povo, a legião cívica de um Brasil cheio de esperanças” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 26 de março de 1932). Assim eram as escolas de caridade, como a José Peixoto e a José Patrocínio³³⁶, que traduziam o ânimo e a preocupação com que Campina Grande buscava “[...] socializar a caridade para a redenção cívica do proletário. Ao lado dos que fundam suntuosos collegios para os filhos dos abastados, ha exemplos genuinamente cristãos, concretizados nesses institutos que servem a pobreza” (Idem).

Sob o lema de “Mais uma escola menos um cárcere” (Jornal O SÉCULO, 27 de outubro de 1928) as escolas de caridade de Campina Grande se uniam por acreditar que possuíam o dever cívico e cristão de auxiliar a educação das crianças desvalidas. De maioria cristã, mas direcionamentos de ordem religiosa diversificados, essas escolas desenvolviam um papel assistencialista, doutrinário e patriótico, que se norteava na concepção de que era pela educação que se modificava o cenário dito bárbaro que tomava as ruas e avenidas de Campina Grande. Tomada por mendigos, a cidade estava repleta de vícios, e era pela escola que os menores abandonados encontrariam “[...] o lenitivo meio de corrigil-o, modificando o seu caráter para formar um homem de bem” (Jornal O REBATE, 12 de novembro de 1932). Mas vale lembrar que nem todas as instituições escolares de caráter filantrópico eram religiosas no Brasil, mesmo que se assemelhassem sob a mesma proposta, a de “[...] espalhar sistematicamente em todo território escolar o magno interesse de formar tecnico-profissionais, criando (sic) e adaptando o homem ao trabalho, a mulher ao serviço domestico e outros para a vida publica” (Idem).

³³⁵ No jornal *Comercio de Campina* (16 de maio 1932), há o anúncio que assinala a criação de mais uma escola de caridade para as crianças necessitadas. Na matéria “Escola gratuita na Igreja Evangelica”, cita o jornal: “Recebemos do Ver. João C. Ximenes, pastor daquela Igreja a comunicação que abaixo transcrevemos, em que se vê a nossa cidade dotada de mais uma escola gratuita para os filhos dos proletários. Louvamos o gesto patrocinado dos vários sodalícios desta cidade, que portifam emulados pela mais sugestiva e nacional das campanhas cívicas em crear escolas para a pobreza. Assim é que as sociedades DEUS e CARIDADE, B. de ARTISTAS, CENTRO ESPIRITA – Solon de Lucena e IGREJA EVANGELICA mantem institutos gratuitos de educação popular, correspondendo ao aceio comum da Patria brasileira”.

³³⁶ Também chamada de “Escola Mixta José Patrocínio”, este educandário era mantido pelo Centro Espírita Sólón de Lucena. No jornal *Comercio de Campina* (26 de março de 1932) é assim anunciado: “Escola ‘Jose Patrocinio’ no centro Espirita Solon de Lucena. Comunicou-nos o Sr. Presidente – João Miguel de Moraes, já está funcionando com crescida matricula a escola fundada por aquela humanitaria associação. A escola é inteiramente gratuita, tendo sido convidada a professora D. Anunciada, docente do Grupo Escolar Sólón de Lucena, para reger a cadeira noturna”. Já o jornal *O Século* (27 de outubro de 1928) ainda destaca que “A escola acceita alumnos gratuitos, adultos, creanças (sic), de todos os sexos, e com mais de 40 dias já conta com 39 matriculados”.

Com papéis sociais bem definidos estava à defesa pela causa dos proletariados e dos desprovidos de poderes aquisitivos, sendo assim divulgada nos impressos por educadores como Manoel Barreto. Mas adquiriam, como já alertamos, um teor meramente assistencialista, que sem pretensões de levar esses sujeitos a alçarem voos maiores definiam para eles papéis sociais bem estabelecidos: no comércio, no lar e na agricultura. Conselhos como esses, em prol da causa dos necessitados, repetiam-se e eram destinados agora aos comerciantes e grandes proprietários da cidade, que eram elucidados a fornecer melhores condições de trabalho para essa camada da sociedade, tão necessária ao desenvolvimento econômico do país.

SENHORES COMERCIANTES, vós que tirais proveitos comerciais com o desenvolvimento da lavoura, deveis compreender que esses míseros desencarnados são os fatores anônimos de vossas rendas, pois, sem que trabalhem, não tereis o cereal, não tereis o algodão, não tereis o desenvolvimento de transportes, não tereis o que comprar, não tereis o que vender, não tereis de que auferir lucros. [...] SENHORES, eles também são colaboradores do desenvolvimento econômico da pátria, mesmo sem o saberem... (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 28 de março de 1932)

Uma educação e uma escola específica ao proletariado, que partisse de uma ação filantrópica, poderiam ser pontos controversos a serem debatidos através dessa citação. No entanto, nessa mesma ordem e sobre semelhante temática, seguem-se outros informes dispostos no jornal *Comercio de Campina*, conclamando o povo campinense ao auxílio da população rural do sertão nordestino³³⁷. “Ainda mesmo que não se queira discorrer sobre o assunto por ser mui debatido por toda a imprensa, as notícias de toda parte, nos forçam, já por méra piedade, escrever algo, como apêlo de nossa sensibilidade” (COMERCIO DE CAMPINA, 2 de abril de 1932). O que nos faz acreditar na possibilidade de que a identidade religiosa e as práticas humanitárias do professor Barreto se sobressaíam, ressaltando com mais vigor matérias desse viés, produzidas e divulgadas nos números desse jornal para além dos interesses meramente econômicos da cidade.

³³⁷ O próprio jornal (COMERCIO DE CAMPINA, 16 de abril de 1932) descreve a situação da seca na Paraíba, “Há quase cinco anos que padecemos. Invernos sempre escassos, quando nenhum. As plantações que se fazem nas primeiras chuvadas não resistem à forte e prolongada estiagem. Os brejos nos fornecem os cereais encarecidos”.

Também sabia ele reconhecer certos valores e princípios cristãos por parte dos comerciantes e proprietários de terras, concluindo que até eles eram prejudicados pela seca³³⁸. Em matéria intitulada “De como vive um proprietario nos Cariris, atualmente premido pela seca”, o professor Barreto define os donos de terras que cumprem suas obrigações com os moradores como “[...] hercules de mãos calosas, braços possantes e exhibe em sua pessoa os estigmas flagrantes de um sertanejo forte, como talvez não imaginaria Euclides da Cunha” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 16 de abril de 1932). Tanto nas fazendas quanto na cidade, era o comércio o foco de discussão do jornal chefiado pelo professor Barreto, que intitulado como “orador da sociedade” (Idem, 9 de abril de 1932), passou a ser membro da Associação dos Empregados do Comércio³³⁹.

Cristino Pimentel (2001, p.123) dedica a ele um capítulo de seu livro, intitulado “Uma grande alma”. Reconhecido publicamente pela sua inteligência, Almeida Barreto veio para Campina Grande sem dinheiro, apenas com o desejo de progredir na cidade, é o que também cita Pimentel (2001, p.123) quando faz referência à chegada do professor em Campina Grande: “Quando desembarcou, trouxe consigo tão somente a inteligência, coisa que Deus lhe deu em grande dose”. A *Revista Evolução* ressalta essa atribuição do docente quando também cita que

De volta de sua excursão científica e pedagógica no interior do Estado do Rio Grande do Norte, onde teve oportunidade de por á prova evidente, *o fulgor da inteligência e capacidade tribunica*, acha-se entre nós, esse nosso estimado redator-chefe, professor Almeida Barreto. Em Mossoró de onde é filho, foi recebido intusiasticamente pelos seus amigos e parentes. Esse nosso presado companheiro de redação, retorna aos carinhos de sua honrada familia onde tem recebido innumeros abraços dos seus amigos, e aos labores de seu magistério [...] (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano I, Nº5, 1932, p.21)

³³⁸ Segundo o jornal *Comercio de Campina* (16 de abril de 1932) tanto agricultores quanto proprietários eram atingidos pela seca. “Eis como, no mesmo plano, se confundem grandes e pequenos, patrões e rendeiros, irmanados na sorte de sofrer perdas e danos, sem nunca saber quando deixam de gemer morando no sertão adusto, sob as soalheiras que espalham calamidades pelo Nordeste semi-arido!... Sem água corrente...Sem vivente!...”.

³³⁹ Tal Associação estava composta por Abelardo Fonseca (diretor), Tereino M. de Oliveira, Porfirio Catão e Almeida Barreto. Mantinha esta Associação duas instituições escolares: uma particular – o Instituto Olavo Bilac, e a outra gratuita, que funcionava no turno noturno sobre a direção da professora Francisquinha Amorim. O jornal *O Clarão* (03 de dezembro 1922) cita que o Instituto Olavo Bilac estava “[...] intimamente ligado a ‘Associação dos Empregados no Commercio’, há também um curso noturno, onde varios rapazes dessa futura sociedade, depois da labuta quotidiana, procuram anciosamente educar o espirito. O gosto pela Instrução é geral, cumprindo-nos por em relevo o esforço dispendido pela “Associação” em prol do desenvolvimento intelectual desta terra”.

Essas “excursões”, citadas pela Revista, pareciam não ter apenas um teor científico. Mentor e editor chefe da *Revista Evolução*, Manoel Almeida Barreto não cuidava apenas da composição das matérias, mas também da elaboração gráfica, impressão e venda desses exemplares. É o que ele mesmo anunciava na citação a seguir:

Em minha excursão feita na ultima quinzena de Janeiro em varios municípios do meu Estado natal, aproveitei o ensejo para angariar algumas assinaturas da “Evolução”. Era natural que eu dissesse bem da revista, como um noivo elogia a eleita de sua preferência. Entretanto, por mais abemoladas que fossem as minhas frases elogiosas sobre a revista, sentia logo que entoavam bem ao ouvido do freguêz. *Res non verba* – dizia, apresentando-lhe um exemplar da <Evolução>. – Primeiro número? Investigava o bem impressionado leitor. – Não, já é o quarto, respondia-lhe, para afirmar que a revista de feição tão atraente, não tinha existencia efemera de uma flor que se abre para receber os beijos do sol matutino e morre ao cair da tarde. E a <Evolução> passava de mão em mão, voltando-me o exemplar todo perfumado de louvores á cultura das letras em Campina Grande. E eu, enlevado pelas palavras dos conterraneos gentis, nas folhas amarrotadas pelas suas mãos e tingidas pela luz de seus benefícios olhares, - sentia sem mesmo saber por que, - um ôdor de violetas machucadas (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº6, 1932, p. 4)

Oferecer a Revista de lugar em lugar, em alguns instantes poderia simbolizar para ele algo de menor. Como convencer o freguês a obter algo tão especial? Segundo Vieira (2014c, p.2), o trabalho de um intelectual enfoca diversas dimensões “[...] de tal maneira que a produção, a disseminação, bem como as funções de direção e de organização de projetos sociais” amplia o sentido da atividade intelectual. Feita pelas suas próprias mãos, substanciada pelas suas ideias, a *Revista Evolução* trazia o frescor renovador das novas acepções educacionais.

Além de desejar dirigir culturalmente os mais variados temas, o impresso visava nortear o pensamento e a formação da mocidade campinense. Seu “[...] valioso núcleo de espíritos com capacidade para dinamizar o progresso nas letras” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº1, 1931, p.9), servirá de exemplo para àqueles que, por ela, ensaiarão os primeiros voos de uma produção intelectual. Para além da própria elaboração de matérias, os/as alunos/as tinham suas condutas formadas e educadas pela leitura dessa “magazine”, que ultrapassava os extramuros da escola, adentrando a sociedade campinense, mas também outras regiões do nordeste.

A <Evolução> é lida, hoje, em Parelhas, Acari, C. Novos, Mossoró, e Nova Cruz. [...] Uma cousa digna de menção, para Gaudio dos campinenses, é que a <Evolução> é um índice de cultura que bem recomenda as letras nesta cidade. Quando não seja um expoente de alta intelectualidade, é, pelo menos, a revelação de um esforço para estímulo da mocidade estudiosa do Pedagógico, orientada pelo seu diretor – Tenente

Alfredo Dantas, estrenuo lutador pela educação da juventude campinense. [...] A <Evolução> é a chama da lareira sagrada, aquecendo os que padecem o frio glacial da indiferença. Por toda parte seja lida e com carinho aceita, pois, nêla tudo são paginas de amor cívico propagado em muitos lares paraibanos e potiguares. Avante! (M. de Almeida Barreto. REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº6, 1932, p. 4 e 28)

Como porta voz não só da cultura campinense, como mencionava seu redator, mas do próprio Instituto Pedagógico, a *Revista Evolução* era mais um fio que intercalava a escola às coisas da cidade. Posta como uma leitura “edificante” para os jovens campinenses, o periódico traz em seu editorial a preocupação em veicular “[...] o seio plétórico, que é o meio social de Campina Grande” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano1, Nº1, 1931, p.9). Seu interesse maior estava em “[...]fazer algo de util e agradável a bem da comunhão intelectual da terra em que vivemos” (Idem). Mesmo contando com um número diversificado de assuntos, as questões de teor mais político e, referentes aos assuntos comerciais, estavam mais veiculados no jornal *Comercio de Campina*.

Duas produções dirigidas por Manoel Almeida Barreto, mas de caracterizações bem distintas e significativamente definidas, afinal o público leitor desses impressos variava em idade e em jogo de interesse. Essa produção de periódicos pelo Instituto Pedagógico revelava a estratégia de promoção da instituição, mas também de seus redatores, que tinham pela leitura o nome associado às discussões de cunho educacional e comercial, o que os tornavam referência nessas questões em Campina Grande e arredores.

Temas como as reivindicações sindicais eram discutidos no jornal, a começar em sua primeira edição pela idealização de uma “Associação de Professores” para Campina Grande. Autor da ideia, Manoel Almeida Barreto se incomodava com a difícil situação em que viviam os/as professores/as no Brasil na época, sendo concebidos/as como “[...] figuras de contorno indiciso, sem personalidade quase no meio social” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, de 19 de março de 1932). Essa falta de reconhecimento da atividade docente na cidade só seria corrigida pela criação de uma Associação que reunisse os/as professores/as em torno de um objetivo em comum: a valorização de sua profissão.

Para Barreto, os docentes tinham uma missão civilizadora, desenvolvendo papel importantíssimo na realização dos planos que edificavam a nação. Essa posição deveria munir os/as professores/as, para ele, no mínimo de boa remuneração. Em artigo intitulado “Apelo aos professores desta cidade”, o educador aponta a necessidade de criação de uma instituição que melhor representasse e defendesse os direitos destes profissionais:

Existe, entre nós grande número de docentes que bem poderiam se organizar. Formando uma sociedade de cultura e aperfeiçoamento. Não é só essa a única finalidade. Uma vez organizada a associação, muitas outras resoluções se poderiam tomar para defesa da classe. Um dos motivos por que o professor no Brasil, em geral, é apenas uma sombra de gente, incontestavelmente, é pelo insulamento em que vive, sem uma força de coesão que faça do professorado um todo homogêneo em ação conjunta. Será por esse meio que os professores criarão a sua personalidade coletiva com respectivos direitos de classe. Se o futuro do Brasil está em suas mãos, por que se não há de dar ao professor o que de justiça lhe cabe? Plasmador da civilização, entretanto está a mercê de uma minguada sorte, sendo ele próprio inimigo de si mesmo. [...] Faz-se preciso a força da afinidade – o amor à classe, em que todos por um e um por todos façam sentir a ação catalítica de sua presença no meio em que vive (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, de 19 de março de 1932).

Essa discussão sobre o papel civilizador da docência já tinha sido iniciada no segundo capítulo desta tese, e deságua agora na concepção de se criar um órgão – a Associação de Professores –, com vistas a oferecer melhores encaminhamentos às reivindicações dos docentes. Não que elas não existissem anteriormente, mas sem uma organização devida não ganhariam forças de expressão para alcançar os ouvidos de quem realmente pudesse encampar políticas de melhoramento salarial, mas também iniciativas em torno de uma continuidade da formação. Para Passos (2009, p.186), tanto as aspirações salariais quanto as questões que envolvem a formação e o trabalho docente dão relevo ao movimento e às relações sociais que compõem o magistério.

O domínio do conhecimento, as habilidades e os embates profissionais, tais como as campanhas salariais, promoções na carreira, políticas de gestão democrática, reorganização do tempo e espaço escolares, estatuto da categoria, melhores condições de trabalho compõem o processo de formação do magistério (PASSOS, 2009, p.186).

Esses elementos não deixam de estar imbricados na cultura escolar e nos propósitos que assinalam a história do magistério e da educação. Como vimos, no contexto de Campina Grande, dos/as professores/as eram cobrados conhecimentos que escampavam de sua atuação didática, tendo que ser também médicos/as, psicólogos/as e educadores/as eficientes no planejamento de atividades e na utilização de novos métodos didáticos. Essa ideia de se criar uma Associação de Professores, pensada por Manoel Barreto, obteve significativa recepção dos colegas da área, tanto que no mesmo mês que fora publicado o convite no jornal houve a resposta dos/as professores/as, conforme a informação que se segue:

A ideia que atiramos ao léo vai surtir o seu êxito, por ter tido boa acolhida da parte dos professores desta cidade. Vários docentes se mostraram jubilosos na propaganda

e no interesse pela efetivação. As ideias se irradiaram logo na mente de muitos com os quais nos comunicamos. E os planos vieram á tona como borbulhas em fonte termal: curso de perfeição para os mestres, gabinete de leituras, biblioteca, conferencias pedagógicas, sindicalização da classe, pecúlio social, um cascadear de realizações futuras. Tudo bom. Nada, porem, de protelação. As dificuldades nos aguardam por certo. A vontade é uma alavanca que se remove. [...] Domingo acham-se convidados os professores que aderiram e os que estão por aderir para a primeira reunião no prédio de “Deus e Caridade”, conforme entendimento com o Presidente daquela benemérita associação. Escolhemos bem o dia de Páscoa, dia também da ressurreição do professorado campinense, que unido e coeso será uma força e um globo de luz (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, de 26 de março de 1932).

Era tamanha a vontade que se efetivasse esta instituição, que Manoel Almeida Barreto além de presidir a reunião cedeu o espaço do Ginásio Campinense, em concordância com o presidente da Sociedade Deus e Caridade Lino Fernandes, para a realização da primeira assembleia dos/as professores/as. Carregada de simbologia pela data que acontecera, a reunião marcaria o surgimento de uma classe organizada e coesa, que lutaria pela realização de cursos de formação e eventos pedagógicos, mas também pela aquisição de equipamentos de trabalho e recursos didáticos. As ações a serem desenvolvidas pela Associação não pareciam ser planejadas para ferir os donos dos estabelecimentos particulares, tanto é que muitos deles, a começar pelo próprio Manoel Barreto e o tenente Alfredo Dantas participavam da reunião endossando as reivindicações dos/as professores/as.

Além da preocupação com os materiais escolares e a infraestrutura da escola, com os caminhos e os rumos que a educação deveria tomar para realizar o projeto de nação desejado pelo país, era também anseio dos/as professores/as que a questão dos salários e de uma melhor formação docente também se configurasse nos discursos políticos dos líderes governamentais. Como a educação poderia renovar, educar e civilizar a nação se os/as professores/as continuavam vivendo a situação de marginalização docente que marcou(a) o Brasil? Ainda na década de 1920, o *Anuário de Campina Grande* já narrava a questão dos maus salários do professorado como um problema para o país:

Outro grande entrave à bôa marcha da nossa instrução, é sem duvida, a má remuneração do professorado. Em matéria tal, somos o povo menos aquinhoado do mundo, pois enquanto a pequenina república do Uruguay para 852\$000 por mez aos seus professores, nós recebemos no máximo 240\$000. [...] O pobre professor que se preocupa mais com os meios de subsistencia para si e sua familia anêmica, que com os deveres de seu sagrado ministerio, movido a tal pela mesquinhez do seu ordenado, não pode absolutamente ser um abnegado. Nem todos nascemos herôes.... (ANUÁRIO DE CAMPINA GRANDE, 1925, p.49).

Além das doenças citadinas e do alto índice de analfabetismo tinha-se uma categoria docente doente, situação essa que não delineava apenas a cidade de Campina Grande, mas todo o país. Catani (2010)³⁴⁰ assinala que os/as professores/as se situam no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações econômicas. Se a escola é tida no séc. XX como instrumento de regeneração social, que papel desempenha o professor nessa tarefa e que lugares eles ocupam nessa sociedade? Para a autora eles são “[...] funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social” (CATANI, 2010, p.585). A falta de autonomia dos/as professores/as, o controle sob suas atividades docentes e o saber, muitas vezes, adquirido na experiência, somado à falta de prestígio social e os baixos salários revelavam alguns dos desafios enfrentados pela profissão docente. A respeito da relação entre esses sujeitos e o estado, a autora expõe que a sociedade cria imagens que disseminam sentidos e responsabilidades sobre esses agentes, que ora apontam sobre as dimensões moralizantes da atividade docente e o reconhecimento da competência na hora de ensinar ora associam a realização de seus trabalhos à aquisição do saber e à qualificação profissional.

Em dois de abril do mesmo ano, no jornal anteriormente citado, há a explanação do primeiro encontro dessa Associação³⁴¹, que ressaltou a importância da categoria estar consoante com a mentalidade dos tempos atuais, ou seja, “[...] a sindicalização das classes era uma ideia vencedora, padrão moderno de comunhão social” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 2 de abril de 1932). Dessa reunião resultaram as seguintes ações: “[...] necessidade de uma agremiação para centro de cultura e aperfeiçoamento; conferências mensais que interessem ao círculo de pais e mestres; caixa de pecúlio beneficentes e vários outros benefícios que de futuro sugerir possam em favor dos mestres, pais e discípulos”. (Idem). Pelo conteúdo das solicitações que se encaminhavam, arriscamos pensar que essas

³⁴⁰ Segundo Catani (2010), ao se falar em história da profissão docente é preciso considerar as seguintes dimensões: formação, instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional, refletindo de forma convergente esses diferentes aspectos, sem isolá-los.

³⁴¹ Compareceram a essa reunião, segundo o jornal *Comercio de Campina* (2 de abril de 1932), “Professores Augusto Santiago, Mauro Luna, Almeida Barreto, D.D. Ercina Medeiros Macêdo, Ana Analia de Holanda Leiros, Julieta Cardoso de Albuquerque, Iolanda de Alencar Luna, Cizana Galvão, Francisca de Amorim, Apolônia Amorim, Maria Anunciada Leal, Maria José Pedrosa, Jandira d’Oliveira, Josefa Anelia de Andrade e Anita Farias. Fizeram-se representar os professores – Tte. Alfredo Dantas, Luiz Gildo de Figueiredo, Francisco Sales e Maria Coutinho. Podemos dizer que já aderiram 19 professores, sendo que muitos não se acharam presentes porque não tiveram notícia”.

reivindicações também compreendiam, em parte, a criação de instituições auxiliares de ensino.

Para Lima (2010), essas instituições auxiliares tinham um teor de ação social, mas também desenvolviam uma prática educativa. Surgiam no contexto das inovações educacionais e podiam estar substanciadas por “Biblioteca Escola, Caixas Escolares, Cinema Educativo, Circulo de Pais e Mestres, Curso e/ou Escola Complementar, Clubes Agrícolas Escolares, Jardim de Infância, Jornal Escolar, Museu Escolar, Rádio Educativa” (LIMA, 2010, p.144). Esses elementos compunham as propostas dos renovadores da educação nova, que alegavam que com esses subsídios era possível uma educação também fundada em um projeto cultural. Nesse sentido, a Associação não aspirava apenas questões de cunho financeiro, mas também de aspecto material e social.

Segundo Passos (2009, p.184), as pretensões dos/as professores/as compreendiam o desejo de afirmação do “[...] lugar social que o magistério ocupa, pelo compromisso com a construção do conhecimento e a construção do ser humano”. Aparentemente voltada apenas para as escolas públicas, essas instituições auxiliares caracterizavam um significativo desenvolvimento das cidades onde elas existiam³⁴², e a aquisição de seus elementos poderia vir a colaborar com um ensino “novo” nos estabelecimentos particulares, além de também propiciarem novas e dinâmicas formas de ensinar e aprender.

Sobre os cursos de aperfeiçoamento em Campina Grande, não encontramos entre as fontes consultadas nenhuma instituição local que trabalhasse nesse sentido. No entanto, em 1934, na capital paraibana, Argemiro de Figueiredo criou a Escola de Aperfeiçoamento de Professores³⁴³. Ela funcionou, a princípio, no Grupo Escolar Dr. Tomás Mindelo e sua existência se dava pela falta de um ensino superior no estado. Segundo Mello (1996, p.102)

³⁴² Segundo o jornal *A União* (de 03 de junho de 1933, p. 3 *apud* LIMA, 2010, p.146-147) “As instituições auxiliares do ensino têm tido grande desenvolvimento no Distrito Federal. Até setembro de 1932 estavam registradas pelo Serviço de Obras Sociais Escolares, 178 círculos de Pais e professores, 165 associações de assistência alimentar, 111 bibliotecas infantis, 89 cooperativas infantis, 85 clubes de saúde, 34 clubes literários, 20 clubes de leitura, 13 clubes desportivos, 7 clubes de amigos da Natureza, 5 associações post-escolares e 2 bancos escolares”.

³⁴³ Cursos de aperfeiçoamento para professores também eram possibilitados pelo Departamento de Educação na capital paraibana, e eram anunciados publicamente em Comunicado Nº6, de 2 de abril de 1942, disposto na *Revista do Ensino* (Ano X, Nº17, 1942, p.50-51). O plano de trabalho do curso, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, compreendia conteúdos como: 1º “O professor” (Organização escolar; Funções capitais do professor, requisitos e qualidades). “Organização e manejo de classe” (Como organizar as classes de ensino; Escrita, registro de lições e dos fatos mais interessantes ocorridos em uma classe; Disciplina; Problemas de frequência e pontualidade e da evasão escolar; Organização do horário de trabalho; Verificação do rendimento escolar). 2º. Metodologia geral e especial”. As aulas aconteciam a noite, em quatro turmas, no Grupo Escolar Eptacio Pessoa.

“Considerando que aos professores do Estado falecem meios para uma seriação regular de estudos superiores de ordem educativa, vem a Escola de Aperfeiçoamento atender a uma necessidade premente de ensino”. O curso era regular e tinha duração de dois anos, seu currículo estava formado por 11 disciplinas, entre elas: Educação Sanitária, Artes e Indústrias Domésticas, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Física, entre outras. Entretanto, por funcionar na capital, acreditamos que nem todos os/as professores/as campinenses tiveram oportunidade de frequentá-la.

Não podemos afirmar se essa Associação dos Professores se consolidou na cidade, pois até o último dia de publicação do jornal *Comercio de Campina* nada mais foi publicado nesse sentido. No entanto, ela inspirou a realização de outros movimentos de classe, como foi o de Guarda-Livros³⁴⁴ em Campina Grande. Segundo Duarte Filho (2010, p.66) a profissão de guarda-livros era como anteriormente era conhecida “[...] o profissional contador, responsável pela escrituração dos livros mercantis das empresas comerciais”. Essa função foi em 1940 equiparada ao técnico de contabilidade. No Instituto Pedagógico, a Escola do Comercio formava para as profissões de peritos contadores, guarda-livros e secretariado. Sobre a criação da Sociedade dos Guarda-Livros, narra o jornal *Comercio de Campina*:

Os Guarda-Livros estão cogitando a fundação de uma sociedade, mas de uma sociedade original... Já houve a sua primeira reunião levada a efeito em um dos amplos salões de que é dotado o Instituto Pedagógico, gentilmente cedido pelo espirito batalhador do Te. Alfredo Dantas, o qual tem sido de uma boa vontade cativante para todos os empreendimentos progressistas. A sociedade dos Guarda-Livros tem por objetivo a solidariedade e elevação da classe. [...] Trabalhará pelo aperfeiçoamento tecnico de seus membros de forma a poder designar, com segurança, quando solicitado, um profissional competente para o ramo (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 16 de maio de 1932).

Não encontramos mais informações a respeito da existência de um estatuto tanto da Associação dos Professores quanto da Sociedade dos Guarda-Livros. Mas, sobre essa última, o jornal traz mais detalhes, como: 1. Não existia uma diretoria e cobrança de mensalidades (pois a sociedade se mantinha com doações e promovia, ela mesma enquanto instituição, seus próprios cursos de “aperfeiçoamento”)³⁴⁵; 2. Em caso de demissão de algum associado, por

³⁴⁴ Para um maior aprofundamento desta discussão consultar a dissertação de Gilberto Escórcio Duarte Filho. *Porta-vozes da conquista da riqueza: o ensino comercial e a Escola União Caixeiral de Parnaíba (1918 -1950)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

³⁴⁵ Sobre esse curso de aperfeiçoamento, o jornal *Comercio de Campina* (27 de junho de 1932) anuncia a fundação da Escola de Aperfeiçoamento dos Contadores e Guarda-Livros de Campina Grande. Segundo o jornal “O dia 1. de Julho vindouro será marco de indispensável progresso para o Centro Contabil Campinense e grande

questões econômicas, a empresa não contaria com “[...] a anuência da Sociedade para lhe fornecer profissional para se incumbir de seus trabalhos, e nenhum profissional, sob pretexto qualquer aceitará convite de tais firmas” (Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 16 de maio de 1932). Esses traços tornariam a Sociedade dos Guarda-Livros uma instituição “original”, fundamentando o título da matéria na qual ela é descrita pelo jornal: “A União faz a força” (Idem).

O apoio do tenente às causas dos profissionais que ele auxiliava formar, no Instituto Pedagógico, parecia revelar que a sua atuação ia para além dos muros da escola, por meio do apoio que ele cedia aos “empreendimentos progressistas” na cidade, alguns desses pensados por Manoel Almeida Barreto, como foi o caso da Associação dos Professores. Em todo caso, enquanto empregados/as do Instituto, os/as professores/as tinham suas ações reguladas, principalmente pelos órgãos ministeriais. É o que assinala o documento do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, através da Lei n.º 2.028, de 22 de fevereiro de 1940, que aponta alguns critérios que regulamentavam o trabalho docente:

Capítulo II – Das condições de trabalho dos Professores

Art.4º - Não poderá o professor dar por dia mais de seis aulas.

Parágrafo único – Após o decurso de três aulas consecutivas, será assegurado ao professor o período de noventa minutos, pelo menos, para descanso ou refeição.

Art.5º - Dos professores não se exigirá, aos domingos, a regência de aula nem o trabalho nem exames.

Art. 6º - A remuneração dos professores será fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários.

§ 1º - O pagamento far-se-á mensalmente, considerando-se para este efeito cada mês constituído de quatro semanas e meia.

§ 2º - Vencido cada mês, será descontada, na remuneração dos professores, a importância correspondente ao número de aulas a que tiverem faltado.

§ 3º - Não serão descontadas, no decurso de nove dias, as faltas verificadas por motivo de gala ou de luto em consequência de falecimento do cônjuge, do pai ou mãe, ou de filho [...] (Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS, 1940).

Segundo a citação anterior os pagamentos eram realizados de acordo com o número de aulas ministradas e a carga horária poderia chegar a seis dias na semana, sendo perpassada por intervalos para descanso. Se esse Decreto vigorou para todas as instâncias escolares não

benefício para o comércio local pela fundação da escola de aperfeiçoamento dos Contadores e Guarda-Livros desta cidade. Grande deve ser a força de vontade desses homens incumbidos do fiel registro das operações comerciais que, não obstante com os direitos de exercício de profissão assegurados, desprezam as horas de repouso, sacrificam as simples diversões, as caricias dos filhinhos, ternuras de esposa e se lançam às páginas dos livros mestres das diversas disciplinas inerentes à profissão para se aperfeiçoarem”. Nesse curso Manoel Almeida Barreto foi convidado para assumir a cadeira de Português.

podemos afirmar, mas ele poderia vir a nortear o trabalho docente a partir da década de 1940. Embora que, mesmo assim, o regime de trabalho dos/as professores/as continuasse rigoroso e com baixas remunerações. Segundo Manoel Almeida Barreto, esses e outros elementos compunham alguns dos dissabores do magistério: “[...] Poéta e Professor!... é muito peso para o cerebro de um mortal” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano I, Nº5, 1932, p.21) e ainda “[...] purgando os seus pecadilhos em retirar do chão analfabetico almas novas para as esferas azúes da vida” (Idem, Nº6, 1932, p.4). Se o período da páscoa anunciava o surgimento de uma categoria unida em prol da causa docente, com a criação da Associação dos Professores de Campina Grande, a data também ressoava em um trajeto tortuoso, cheio de espinhos a trilhar.

Além de uma atividade “plasmadora e cívica”, era o magistério um trabalho difícil de executar, uma vez que à escola era dada a responsabilidade de salvar o Brasil. Como inculcar nos alunos o amor pela pátria, se muitos deles desconheciam o próprio conceito dessa palavra? É o que aponta Manoel Almeida Barreto no artigo “A renovação do Brasil pela Escola”³⁴⁶, que enfatizava a carência do país quanto à existência de escolas e hospitais, curas essenciais dos males que assolavam a população brasileira: a doença e a ignorância.

[...] Não temos cidadãos limpos de coração, se não raros exemplos, aparecendo no Paul do vale, como uma flor de lótus. A maioria sem instrução, uma terça parte sem educação cívica, ainda que ilustrada. Referimos-nos a costumes políticos. Mal saímos do regime de ficções democráticas, vivemos a braços sem poder organizar o novo, pelos embaraços que se nos antolham. Veem á tona as turpitudes da vida publica. De um lado, os suntuosos mendigos do erário publico. Do outro, mendigos de verdade. Uns por corrupção, outros por incapacidade intelectual. [...] Com o povo que temos, a Republica é essa, de hontem, como hoje. [...] Gente sem patria e patria sem gente é quasi o que somos para formar uma republiqueta nos vastos domínios da America do Sul. Qualquer organização partidária que se forme, nesse ambiente deprimido, refletirá a mentalidade escassa dessa pobre gente, sem outra expressão cívica que a do pulmão para falar, gongoricamente, e censurar, inconscientemente, os governos que são mandatários dessa mesma gente. A renovação do Brasil nem nos virá dos pampas gaúchos, nem da Paulicéa. [...] *E vós, professores, plasmadores do Brasil de amanhã, obreiros obscuros desse corpo opaco-massa, falida em unha dos ferozes síndicos políticos, deveis ser os limpos de coração para não contagiar os alvinetes pioneiros do porvir: Tomai por divisa o teor de vida do imortal Pestalozzi: “vivi como mendigo para ensinar a mendigos a que vivessem como homens”, a civilização é o preço das lagrimas!...* (M. de Almeida Barreto. Jornal COMERCIO DE CAMPINA, 30 de julho de 1932) (Grifos nossos)

A política que se vivia no Brasil da época é veementemente criticada nessa citação, como uma substância que entorpece os sujeitos, poluindo seus corações. São os políticos

³⁴⁶ Parte dessa matéria já foi apontada por nós na página 83 desta tese. Aqui trazemos novos comentários ainda não citados neste texto.

mendigos que não careciam de dinheiro, mas de valores e princípios patrióticos. Talvez por isso Manoel Almeida Barreto tenha preferido abandonar a política campinense, pois se viu impedido, apesar de sua capacidade intelectual, de exercer a democracia e “organizar o novo”. Era nesse “ambiente deprimido”, “doente” e “ignorante” que o professor deveria operar, salvando o povo por sua atuação missionária. Não apenas seu corpo, mas também sua profissão deveria estar hígida das sujeiras advindas do meio político, cientes que ganhando pouco como mendigos se igualariam à população que deles realmente necessitavam.

O professor Manoel Almeida Barreto parece continuar essa discussão na citação a seguir. Mesmo compreendendo um período anterior, seu pensamento voltava a enfatizar a docência e a alfabetização do Brasil, como ações difíceis, mas viáveis e possíveis.

Eis uma questão muito debatida e ainda não solucionada. A empresa é difficil, porem não inexequível. Não é de crer que se consiga alphabetizar o Brasil do dia para a noite: - há o factor tempo e o econômico. [...] *A Escola há de salvar o Brasil; meus vinte e quatro annos de mestre-escola não serão jamais inúteis ao lado de outros que não deixam se apagar o fogo sagrado da lareira da Patria.* [...] Podemos dizer que os particulares muito têm cooperado neste sentido. Consoante estatística, ha no Brasil approximadamente 514.678 alumnos que freqüentam escolas particulares, de 8 a 11 annos. E conforme o critério demographico, se a população do Brasil se avalia em 40 milhões de habitantes, e quasi sempre a sua população em idade escolar é de 20%, teremos uma população de 8 milhões de creanças carecendo de escolas. Ah! Quando teremos de ver ao menos três quartos da população escolar brasileira marchando para os institutos de educação como rumeiros (sic) luz do civismo? Um defeito há que é muito lastimado: - a preocupação de copiar o que há de melhor nos Estados Unidos, ou na Suissa e na soberba Alemanha pra introduzir nas reformas que se fazem no Brasil. Ora, a educação integral não será para nossos dias. Um paiz pobre, como o nosso, não comporta o custeio onerosissimo de institutos modernos como so a de haver nos paizes supercivilizados (M. de Almeida Barreto. Jornal BRASIL NOVO. 21 de fevereiro de 1931. Nº7, p.1) (Grifos nossos)

Tão possível era, que ele enquanto professor havia conseguido parte dessa ardorosa missão, que direcionou toda a sua vida na docência. Ele continua a discussão, afirmando a significativa participação das instituições escolares particulares nessa empreitada de educar e salvar o Brasil, que como a sua atuava como mais um membro na missão de sanar o analfabetismo no país. Mas critica a implantação no Brasil de políticas educacionais pensadas e vividas em outros países, como foi a ideia de uma educação integral³⁴⁷, que revelaria custos

³⁴⁷ Segundo Cavaliere (2010, p.249) “A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período (década de 1920 e 1930). As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de

que o país não comportaria. Fruto de uma matéria especial realizada para o *Jornal Brasil Novo*, o longo discurso do professor M. de Almeida Barreto ainda atesta não ser a alfabetização de todo o país uma atividade fácil, mas possível, se os dirigentes nacionais dedicassem “tempo e dinheiro” às questões educacionais.

A má atuação desses dirigentes talvez tenha sido recorrente no país, resultado de uma educação livresca que se distanciava da realidade que vivia o Brasil, é o que colocava o professor Barreto, quando destacava que “A incapacidade de nossos estadistas improvisados é uma revelação flagrante e desconcertante de sua educação livresca e improdutiva” (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº4, 1931, p.7). Em defesa de uma “Educação Economica”, titulo de seu artigo publicado na *Revista Evolução*, o professor Barreto defende que

Todos os programas de ensino que não tenham por finalidade precípua preparar o homem para o trabalho seriam viciados e ineficientes. Educação física, psíquica, não é um mero adorno de expressão estética, estilizado em clássica concepção helênica. Tudo no ser humano precisa ser adaptado: mãos, braços, pernas, busto, dorso, cérebro, - como instrumentos de produção economica. Quasi sempre, a mentalidade de quem tem um filho, ou discípulo, é transformá-lo num acadêmico, para mais tarde ser um bacharel, medico, cirurgião-dentista, etc, tendo, sido, antes de tudo, um poeta, um literato de salões, um motivo decorativo, uma figura de avenida. Criou-se, assim, um parasita, aliás necessário, porem parasita. [...] Os bachareis, medicos, etc., são necessarios, mas encarreirados noutras funções – agricultura, industria pastoril, mecanica, sob vários aspectos, seriam mais uteis à vida economica do paiz. [...] Em suma: educar é dar capacidade, iniciativa, energia potencial para ser no homem futuro um concorrente extrenuo na produção da riqueza coletiva, sob o aspecto economico, social, moral, cívico... Dê-se ao homem a posse de si mesmo – *self controle* e a sua manutenção própria – *self support* (REVISTA EVOLUÇÃO, Ano 1, Nº4, 1931, p.7).

Uma alfabetização da nação para o trabalho, baseada e orientada por direcionamentos econômicos que levariam o homem a viver a realidade de seu país, essa era a defesa e a constatação de Almeida Barreto. Segundo ele, somente assim o indivíduo teria o controle de si mesmo, pois estaria sendo partícipe da engrenagem que possibilita o progresso da nação e de sua riqueza coletiva. Dessa forma, disciplinas como a Educação Física, deveriam estar voltadas a potencializar o corpo e a aumentar a produção dos sujeitos. Assim também deveriam estar os demais programas de ensino, direcionando os/as discentes aos mecanismos

reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição”. Sobre a educação integral na visão de Anísio Teixeira consultar artigo “Anísio Teixeira e a educação integral”, de Ana Maria Cavaliere (Paidéia. maio-ago. 2010, v. 20, n. 46, p. 249-259). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 26/06/2014.

impostos pelo regime de trabalho, que mais que aprisionar corpos dariam subsídios para que eles tivessem domínio de sua produção e força de trabalho.

As concepções de uma educação cívica e para o trabalho, que defendiam os docentes como agentes estratégicos nos planos da civilização, traduzem o percurso de Almeida Barreto, um professor intelectual que atuou para além das salas de aula, produzindo e divulgando ideias que objetivavam reformar a prática docente. Sabia ele, que dos/as professores/as partiam as ações cívicas, que manipulavam opiniões e regulavam condutas. Como multiplicadores, os/as professores/as precisavam estar cientes do lugar social que ocupavam, vendo no magistério a grande oportunidade de “alfabetizar” o país e dar-lhes o domínio das letras.

Em Campina Grande, esses missionários da luz do saber também possuíam significativo valor estratégico, por eles o discurso que por hora desenhava a imagem de uma “Cidade do Trabalho” ganharia contornos mais substanciáveis e concretos. Nesse sentido, os periódicos produzidos pelo Instituto Pedagógico, como o jornal *Comercio de Campina* e a *Revista Evolução* se revelavam em sodalícios citadinos de importante função social, educando os/as leitores/as da cidade (e também os de fora dela) para o comércio e para o trabalho.

Á GUIA DE CONCLUSÃO

Este trabalho teve o intento de discutir o papel social de uma instituição educacional dentro do processo de modernização da cidade de Campina Grande, vivenciado mais intensamente nas primeiras décadas do século XX. No cenário de uma historiografia ampla que se propunha a discutir a cidade e seu progresso, acreditamos que nosso trabalho pode contribuir, mesmo que de forma modesta, com um olhar diferenciado sobre esse movimento que entrelaçou as mudanças urbanas, as questões comerciais e a educação, como elementos que deram ensejo a uma “Pedagogia da Cidade” (VEIGA, 1997) que norteava o olhar, a escolarização e a profissionalização dos transeuntes de Campina Grande.

Ao longo de nossa pesquisa, evitamos entrar no conflito que se instaurava em torno da indagação se era Campina Grande mesmo uma cidade moderna. Nosso foco estava em estudar o processo de reordenamento de suas práticas urbanas, que instaurava uma imagem construída pelos mais diversos discursos e que nomeavam esta *urbe* tanto com teor poético – como uma “Veneza paraibana” –, quanto por meio de uma visão eloquente que a desenhava a partir dos rabiscos de uma “Nova York nordestina”. Acreditamos que tais representações esboçaram figuras conceituais, que atestavam a civilidade, a educação e o labor como alicerces de um progresso necessário para a projeção de uma cidade moderna.

Podemos dizer que foram também pelas vias da escolarização que estas representações de cidade ganharam corpo, estabelecendo nexos com uma espécie de sentimento de unidade nacional e pertencimento à cidade, como elementos morais e cívicos que circulavam trajados de modernidade. Tomamos a definição de civilidade empregada por Norbert Elias (1994), que a discute – em tese – como um processo de condicionamento e “polimento” do corpo, criava modelos de comportamentos ditos morais. Segundo o autor, os sujeitos são submetidos durante a vida à influência de uma sociedade modeladora, que elabora padrões comportamentais a serem seguidos. Esses condicionamentos associados às reformas urbanas, ao alargamento das ruas, implantação de energia elétrica, construção de rodovias, água encanada e saneamento básico compuseram os fios que se agregavam na construção de uma estética de avanço para a cidade.

Se instauradoras de modernidade, por um lado, e de conflitos e tensões por outros, essas reformas consolidaram também uma nova ordem e o viver de um novo tempo, que cobravam de seus moradores a adaptação e a vivência para uma sensibilidade dita moderna. A

escola foi, assim, uma dessas instituições responsáveis por levar à cidade a experienciar essa sensibilidade, educando e civilizando os sujeitos aos moldes de uma *urbe* em princípio de desenvolvimento.

Difundia-se nacionalmente a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social, demarcando um “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2009) que invadiu o Brasil nas primeiras décadas do século XX. Nesse cenário, traçado como inovador e moderno, contrariava na cidade a paisagem demarcada por um elevado índice de analfabetismo, que somado às epidemias que assolavam a região e ao alto número de mendigos e prostitutas nas ruas, instalavam-se as enfermidades “sociais” em Campina Grande. Com isso, a concretização desse projeto de cidade saíria de sua fase de idealização quando fossem oferecidos ao povo campinense a “alfabetização” e o “trabalho”, marcas indelévels que se sobressaíam nas reivindicações de alguns cronistas como Cristino Pimentel, educadores como Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto e nas matérias dos *hebdomadários*, que viam na educação uma ferramenta de “regeneração” da cidade e de “reforma de seu povo”.

Para que isso ocorresse era necessário um maior número de escolas que pudessem atender à demanda campinense. Nessa dimensão, destacava-se na cidade o desempenho das escolas particulares, devido ao insuficiente número de grupos escolares existentes. Nesse pequeno rol realçavam-se as ações realizadas pelo Instituto Pedagógico, descrito no início da década de 1920 como um educandário modelar que proporcionava educação primária e secundária, mas também conferia títulos técnicos profissionais. Foi cartografando a história dessa Instituição e de sua cultura escolar que percebemos as relações que ela tecia com a cidade, tendo na arquitetura, no currículo escolar (por meio de disciplinas de Educação Física e Higiene), nos impressos pedagógicos e nos eventos cívico-escolares sinais que identificamos como possíveis delineadores da cidade, que enalteciam a pátria e os “mártires locais”. Esses e outros elementos que também compõem o cotidiano escolar são transpassados pelos inúmeros elementos que compõem o social, sendo produto e produtor de cultura.

Renomado e reconhecido nas fontes utilizadas como um estabelecimento aparelhado e imprescindível no processo de combate do analfabetismo na cidade, e em concordância com a legislação educacional da época, por ele dizia-se viver um novo tempo para a educação campinense, caracterizado por uma modernidade pedagógica ajustada aos princípios escolanovistas. Estrutura ampla e arejada, método ativo, higiene, disciplina e vacinação eram

elementos que contribuía para a formação intelectual, moral, profissional e patriótica dos sujeitos, orientando a organização escolar dessa instituição, tomada como essencial aos rumos da cidade.

Produtor de periódicos que tinham ampla divulgação – a *Revista Evolução*, o jornal *Comercio de Campina* e o *Evolução Jornal* –, o Instituto Pedagógico deles se utilizava para propagandear sua imagem e suas realizações. Recheados de normatizações, esses impressos abarcavam guias de ações didáticas que conduziam e norteavam o dia a dia dos sujeitos escolares (e demais habitantes das cidades) aos novos ditames da pátria, esboçando desde concepções sobre educação doméstica às percepções de uma educação econômica, religiosa e profissionalizante. Fontes prioritárias para a elaboração dessa narrativa, esses registros recuperavam parte do universo mental do período, prenunciando em suas páginas amareladas significativa carga de historicidade que apresentava uma época presidida pelo signo da mudança.

Em ordem com uma “Pedagogia da Cidade” esses impressos periódicos simbolizavam um espaço celebrativo das aspirações e dos projetos de desenvolvimento da cidade, mas também das “benesses” realizadas pelo Instituto Pedagógico, direcionadas às noções de asseio dos/as discentes, que compreendia desde os exercícios físicos e as práticas de higiene à vacinação. Além da alfabetização e da profissionalização o Instituto auxiliaria a cidade, ainda, no cumprimento de uma “limpeza social”, baseada na eugenia e na moralização dos costumes.

Nesse contexto, temos que o planejamento e a edificação de uma Campina Grande moderna dependiam da vivência de novas experiências sociais e urbanas mediadas, em sua maioria, pela escola e pelos/as professores/as, que assumiam a incumbência de civilizar a cidade, despertando o amor e a submissão aos planos da pátria. Mensageiros da luz do saber, mas também dos princípios regulados por um “*habitus social*” (NORBERT ELIAS *apud* LEÃO, 2007, p.11), esses docentes guiavam suas ações pedagógicas para a estruturação da experiência cotidiana, fundada nos dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 2006) que escolarizavam os sentidos dos/as alunos/as para além da decodificação das letras.

O contexto educacional que vivia a cidade, no período estudado, era pensado pelo que denominamos de “*intelligentsia*” campinense (VIEIRA, 2014a), isto é, por um grupo de intelectuais que assumiam a missão de educar o povo. Concebidos como heróis da educação, esses homens ilustres produziam ideias, que circulavam nos impressos jornalísticos e pedagógicos. Composto este “*ethos pedagógico*” (VEIGA, 2010) estavam Alfredo Dantas

Correia de Goés e Manoel Almeida Barreto, diretor e professor do Instituto Pedagógico. O primeiro ex-tenente do exército, que tomou para si a militância da educação em Campina Grande. Desenhado pelos periódicos como o depositário do futuro educacional da cidade, por suas mãos a escola se constituía como uma referência em educação, tanto pelo pioneirismo dos métodos utilizados quanto pela existência de um Laboratório de Física e Química, pela condução da Escola Normal (já equiparada a do Estado), como também pela luta encampada em torno das demais escolas anexas, a do Comércio (que encantava os olhos campinenses, por munir com mão de obra qualificada suas indústrias e fábricas recém instaladas) e a General Militar Pamplona (que formava militares para corresponder a segurança da Pátria). Era Alfredo Dantas, em seu porte altivo, a própria imagem da instituição, talhada pelas necessidades da cidade.

Já em relação a Manoel Almeida Barreto, apreendemos por meio das fontes a representação de um homem de intelecto nato, mentor de dois dos três periódicos produzidos pela Instituição. Com vocação para as letras, mas também para a política, esse ex-padre pensava a educação em Campina Grande, desde sua fase inicial, quando estava ainda no papel, à sua execução. Tratando dos mais variados temas, ele refletia sobre a educação doméstica e a participação dos pais na obra civilizadora da escola, como também discutia a educação cívica e econômica, sendo o trabalho, para ele, o instrumento que daria ao homem o controle de sua força e de sua produção. Eram sob esses direcionamentos que o professor, em seus textos, orientava os/as discentes a cargos profissionais provenientes das categorias sociais que eles/elas pertenciam, estando a noção de educação e de trabalho a subsidiar a participação dos sujeitos na engrenagem maior que movia o país.

Esses homens, distintos em formação, aliaram-se e se fizeram presentes nos projetos de educação que se estruturavam em Campina Grande, auxiliando e motivando o desenvolvimento de uma iniciativa educacional privada na cidade. Alma e essência do Instituto Pedagógico, esses intelectuais pensavam e regiam um “*habitus* pedagógico” (NUNES, 2010) que orientava os demais programas de ensino de outros educandários sediados na cidade, sendo símbolo e referência de um “estado de espírito moderno”.

Do exposto que compreende as intensas e tênues relações existentes entre esse educandário e a cidade, a constatação que esta tese lança mão em seus meandros históricos está em afirmar que o Instituto Pedagógico gestou novas maneiras de sentir e pensar, através de um dispositivo pedagógico que educou as sensibilidades e disciplinou o corpo,

conformando seus sujeitos escolares aos novos valores ditos “modernos” que circulavam em Campina Grande.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, G. F. **A urbs doente medicada**: a higiene construindo Campina G(g)rande, 1877 a 1935. In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Associação Nacional de História, ANPUH, 2007. p. 1-10.

_____. Modernidade aos goles. A produção de uma sensibilidade moderna em Campina Grande, 1904 a 1935. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008. 222p.

AGRA DO Ó, A. **Da cidade de pedra à cidade de papel**. Projetos de Educação, Projetos de cidades. Campina Grande (1959). Campina Grande: EDUFPG, 2006.

ALMANAQUE de Campina Grande para o ano de 1934.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Por um ensino que deforme**: o docente na pós-modernidade. Disponível em: <<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>>. Acesso em: 09/05/2014.

ALVES, C. **Militares e ensino secundário no séc. XIX**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/122.pdf>>. Acesso em: 04/04/2012a.

_____. **A contribuição do exército à cultura escolar do Brasil no séc. XIX**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Claudia%20Alves/Claudia%20Alves%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 04/04/2012b.

ALMEIDA, E. de. **História de Campina Grande**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1993.

ANDREOTTI, A. A administração escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, A.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas: Alínea, 2010. p.103-123.

ANUÁRIO de Campina Grande, 1925.

ANUÁRIOS Estatísticos, 1930, 1931 e 1932.

ANTUNES, C. **Glossário para educadores(as)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARANHA, G. B. Seduções do moderno na Parayba do norte: trem de ferro, luz elétrica e outras conquistas materiais e simbólicas. In: AGRA DO Ó, A. *et al.* **A Paraíba no Império e na República**. Estudos de História Social e Cultural. João Pessoa: Ideia, 2005. p.79-132.

_____. **Trem e imaginário na Paraíba e região: tramas político-econômicas (1880-1925)**. Campina Grande: EDUEFCG, 2006.

ARAÚJO, R. M. de S. Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010, 320p.

ARAÚJO, J. C. S. Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo mineiro: a revista A Escola (1920-1921). In: ARAÚJO, J. C. S.; JÚNIOR, D. G. (Orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 91-132.

ARAÚJO, S. V. de. Dispensando o feioso: a construção da higiene estética em Campina Grande (1930-1960). **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

BARBOSA, S. de F. P. **Jornalismo e literatura no século XIX paraibano: uma história**. p.10-36. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/jornaise folhetins/estudos/Jornalismo_e_literatura_no_seculo_XIX_uma_historia.pdf>. Acesso em: 12/06/2014.

BASTOS, M. H. C. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p.151-174.

BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. C. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p.137-166.

BRASIL. Reforma do Ensino de 1917.

_____. Reforma Francisco Campos, 1931.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <file:///C:/Users/PVL/Downloads/constituicao_1934_texto_original.pdf>. Acesso em: 23/03/2014.

_____. Decreto n. 51, Campina Grande / 1934.

_____. Lei n. 16, de 13 de Dezembro de 1935.

_____. Decreto que sanciona a cessão do prédio do Grêmio de Instrução Campinense ao Instituto Pedagógico. Campina Grande, 29 de julho de 1936.

_____. Decreto-Lei n. 65, de 14 de dezembro de 1937.

_____. Decreto n. 961, de 11 de fevereiro de 1938.

_____. Decreto n. 961, de Fevereiro de 1938.

_____. Decreto-Lei n. 421, de 11 de maio de 1938.

_____. Decreto 2.028, de fevereiro de 1940.

_____. Decreto Lei n. 2765, de 9 de novembro de 1940

_____. Decreto-Lei Federal n. 4244, de 09 de abril de 1942.

BRASIL, E. da S. P. **Polindo espíritos formando professoras**: a feminização do magistério em Campina Grande-PB (1929-1932). In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal-RN – 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em:

<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372276437_ARQUIVO_POLINDOESP IRITOSFORMANDOPROFESSORASAFEMINIZACAODOMAGISTERIOEMCAMPINA GRANDEPB.pdf>. Acesso em: 01/05/2014.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. São Paulo: Alínea e Átomo, 2009.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

_____. **O que é História Cultural?** Tradução de: PAULA, S. G. de. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CABRAL FILHO, S. **A cidade revelada**: Campina Grande em imagens. Campina Grande: UFCG, 2009.

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

CANDEIA, L. Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 – 1942). **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. 318p.

CARDOSO, C. A. de A.; KULESZA, W. A. (Orgs.). **A Escola e a Igreja nas ruas da cidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARVALHO, M. V. C. Moderno, Modernidade, Modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, N.; ZICA, M. da C.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Moderno, Modernidade, Modernização**: a educação nos projetos de Brasil – século XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.13-34.

CARVALHO, C. H.; ARAUJO, J. C. S.; NETO, V. G. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia – MG, 1930-1950). In: ARAÚJO, J. C. S.; JÚNIOR, D. G. (Orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p.66-89.

CASTANHO, M. E. de. Os métodos ativos e a educação contemporânea. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 29, p. 58-67, Campinas, 2008.

CASTANHO, S. Institucionalização das Instituições Escolares: Final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CASTRO, C. **In corpore sano**: Os militares e a introdução da educação física no Brasil. Antropolítica, Niterói, n. 2, 1.º sem, p.61-78, 1997, Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6699/458.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05/06/2014.

CAVALCANTI, S. L. O. Campina Grande de(fl)vorada por forasteiros: a passagem de Campina patriarcal a Campina burguesa. In: GURJÃO, E. Q. (Org.). **Imagens multifacetadas da história de Campina Grande**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, Secretaria de Educação, 2000. p. 58-78.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 26/06/2014.

CATANI, D. B. Estudos de História da profissão docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 585-599.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução de: MENEZES, M. de L. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 65-122.

_____. **A invenção do cotidiano**. A invenção do cotidiano – artes de fazer. 10. ed. Tradução de: ALVES, E. F. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAGAS, W. F. As singularidades da modernização na cidade da Parahyba do Norte, nas décadas de 1910 a 1930. **Tese** (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

COSTA, S. G. **A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil.** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37031/A%20perman%C3%Aancia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Brasil%20Uma%20an%C3%A1lise%20das%20pol%C3%ADticas%20de%20assist%C3%Aancia%20estudantil.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 21/03/2014.

CURY, C. R. J. O público e o privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMULI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (Orgs.). **O público e o privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-28.

CURY, C. E. Políticas Culturais no Brasil: subsídios para construções de brasilidade. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009, Porto Alegre.

DINOÁ, R. **Memórias de Campina Grande.** Campina Grande: Copyright, 1993. v. 1 e 2.

DUARTE FILHO, G. E. Porta-vozes da conquista da riqueza: o ensino comercial e a Escola União Caixeiral de Parnaíba (1918 -1950). **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** Uma história dos costumes. Tradução de: JUNGMAN, R. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

EVOLUÇÃO JORNAL. Campina Grande, 1934 e 1935.

FARIA FILHO, L. M. de. O jornal e outras fontes para a história da Educação Mineira do século XIX: uma introdução. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p.133-150.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p.193-211.

_____. As retóricas das reformas. In: FILHO, L. M. de F. et al. (Org.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.13-25.

FERREIRA, R. **Relatos de Campina**. Esperança: Edições Banabuyê, 2012.

FONSECA, T. N. de L. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Tradução de: RAMALHETE, R. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Microfísica do Poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FRADE, I. C. A. da S. Revistas Pedagógicas: qual é a identidade do impresso? In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 99-118.

FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de: VEIGA-NETO, A. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GAUDÊNCIO, B. R. de A. **Memórias escolares em Campina Grande (1907-1957)**. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2011%20-%20Bruno%20Rafael%20de%20Albuquerque%20Gaud%C3%Aancia%20TB.PDF>. Acesso em: abr. 2011.

_____. **Os lugares de circulação dos livros em Campina Grande – Paraíba:** livrarias, gabinetes e bibliotecas (1913-1953). In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal-RN – 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em:

<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1361023164_ARQUIVO_ArtigoCompleto-ANPUHBrunoGaudencio.pdf>. Acesso em: 22/04/2014.

GAY, P. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud:** a educação dos sentidos. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GIL, N. Excelência escolar, decisões políticas e as estatísticas de educação. In: GIL, N.; ZICA, M. da C.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Moderno, Modernidade, Modernização:** a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 35-51.

GINZBURG, C. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais:** morfologia e história. Tradução de: CAROTTI, F. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDRA, J. Modelo higiênico e forma escolar da educação. In: **Artes de Civilizar.** Medicina, Higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 159-217.

GONÇALVES NETO, W. Cultura e legislação em Minas Gerais: o município de Uberabinha no início da República. In: YAZBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. (Orgs.). **Cultura e História da Educação:** intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 69-102.

HONORATO, T. **Individualização e internalização segundo Norbert Elias e Lev Semenovich Vigotski.** Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anas8/artigos/TonyHonorato.pdf>>. Acesso em: 24/04/2013.

JORNAL O EDUCADOR. Campina Grande, 1921 e 1922.

JORNAL O CLARÃO. Campina Grande, 1922 e 1923.

JORNAL BRASIL NOVO. Campina Grande, 1931.

JORNAL COMERCIO DE CAMPINA. Campina Grande, 1932.

JORNAL A VOZ DA BORBOREMA. Campina Grande, 1938.

JORNAL A IMPRENSA Campina Grande, 1934.

JORNAL O REBATE Campina Grande, 1932, 1935 e 1953.

JORNAL A BATALHA, 1935.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Campinas: Autores Associados.

JÚNIOR, D. G.; PESSANHA, E. C. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: JÚNIOR, D. G.; FILHO, G. I. (Orgs.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 71-90.

LACILLOTTI, S. S. Po. Pedagogia Montessoriana: Ensaio de individualização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, p. 164-173, maio 2010, Campinas, número especial.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, R. C. F. de. Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello e a cidade: espaços de difusão de ideais modernos (1916-1935). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

LIMEIRA, A. de M. Arquitetura do saber: espaços físicos de colégios privados na corte imperial. **Revista Exitus**, v. 2, n. 2, p. 117-135, jul./dez. 2012.

LIRA ALVES, F. C. M. Urbe vigiada: modos de morar e viver na cidade de Parahyba do Norte – 1910-1930. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009, 121p.

KULESZA, W. A. **O currículo da Escola Normal: feito e tendências**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/337WojciechKulesza.pdf>>. Acesso em: 04/06/2014. p. 3762-3772.

MARTINS, A. L. **Revistas em Revista**. Imprensa e Práticas Culturais em Tempos de República. São Paulo (1890-1922). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2008.

MAGALHÃES, J. P. de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, C.; CATANI, D. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1998.

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

MICELI, S. Norbert Elias e a questão da determinação. In: WAIZBORT, L. (Org.). **Dossiê Nobert Elias**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 113-127.

MIGUEL, E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MELLO, J. B. de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 3. ed. Conselho Estadual de Educação – SEC, 1996.

MONTENEGRO, A. T. *et al.* (Orgs.). **História**: cultura e sentimento. Outras histórias do Brasil. Recife: Ed. Universitária da UFPE; Cuiabá: Ed. da UFMT, 2008.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, M. I. *et al.* (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil** – conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

NASCIMENTO, U. A. **O doce veneno da noite**: prostituição e cotidiano em Campina Grande (1930-1950). Campina Grande: EDUFCG, 2008.

NASCIMENTO, A. **Modernismo e discursos Pós-modernos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp29art12.pdf>>. Acesso em: 23/08/2013.

NEPOMUCENO, M. de A. Intelectuais militares, vias de transporte e comunicação e educação em Goiás (1917-1935). In: ALVES, C.; NEPOMUCENO, M. de A. (Orgs.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartel, 2010. p. 85-121.

NETO, W. G. Cultura Escolar e Legislação em Minas Gerais: o município de Uberabinha no início da República. In: YAZBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. (Orgs.). **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 69-102.

NEVES, E. F. **História regional e local: fragmentos e recomposição da História na crise da modernidade**. Salvador: UEFS/ARCADIA, 2002.

NOSELLA; P.; BUFFA, E Instituições Escolares: Por que e como pesquisar. In: SANTOS, A. V.; VECHIA, A. (Orgs.). **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008.

NUNES, M. L. da S.; MORAIS, M. A. C. de. **O que se dizia das mulheres em 1920: textos publicados no jornal A União (PB)**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem03/C03036.doc>. Acesso em: 20/08/2013.

NUNES, C. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, M.; KROPF, S.; NUNES, C. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937**. 10. ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

_____. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 371-398.

OLIVEIRA, I. B. Alfabetizando a Rainha com o bisturi do progresso: práticas médico-higienistas e educação primária em Campina Grande (1920-1940). In: SOUZA, A. C.;

DANTAS, E. OLIVEIRA, I.; ANDRADE, J. **Cultura e cidades**. Campina Grande: UFCG, 2009.

OLIVEIRA, M. A. T. de. (Org.). **Sentidos e Sensibilidades**: sua educação na História. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

OLIVEIRA, M. A. T. de, BELTRAN, C. X. H. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. **Rev. bras. hist. educ.**, v. 13, n. 2 (32), p. 15-43, Campinas, maio/ago. 2013.

PASSOS, M. A aventura da formação docente: o enigma da identidade. In: YAZBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. (Orgs.). **Cultura e história da educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p.185-210.

PATRÍCIO, M. C. **O fenomenal hábito feminino**: mudanças no comportamento através das roupas. Campina Grande (1920-1930). Disponível em: <<http://www.ndihr.ufpb.br/revista/ofenomenal.html>>. Acesso em: 06/06/2012.

PEREIRA, M. A. F. **Uma abordagem da história das instituições educacionais**: a importância do arquivo escolar. Disponível em: <www.unisinos.br/publicações_científicas/85a090_edu11_art3dossie_pereira.pdf>. Acesso em: 29/09/2009.

PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (Orgs.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PINHEIRO, A. C. **Da Era das cadeiras isoladas à Era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, 2002.

PINHEIRO, A. C. *et al.* Grupos escolares e escolas rurais na Paraíba estadonovista (1937-1945). In: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 54, p. 172-188, dez. 2013, Campinas. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/6103>>. Acesso em: 12/03/2014.

PINTASSILGO, J. O coronel Frederico Ferreira de Simas e a Educação Nova em Portugal. In: ALVES, C.; NEPOMUCENO, M. de A. **Militares e a Educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2010. p. 17-43.

PIMENTEL, C. **Mais um mergulho na história de Campina Grande**. Campina Grande: Edições Caravela, 2001.

PORTES, É. A. Francisco Mendes Pimentel: Um homem de compreensão, de visão e de saber. In: YAZBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. (Orgs.). **Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 153-166.

REVISTA EVOLUÇÃO. Ano 1, n. 1 a 9, 1931-1932.

REVISTA DO ENSINO. Anno I, n. 3, Setembro de 1932; Ano III, n. 8 e 9, Março de 1934; Anno V, n. 14, Dezembro de 1937; Ano VI, n. 16, Agosto de 1938; Ano X, Nn. 17, 1942.

RIBEIRO, G. D. Sacrifício, Heroísmo e Imortalidade: a arquitetura da construção da imagem do presidente João Pessoa, 2009. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

RIBEIRO, P. R. M. José de Albuquerque e a educação sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. **Anais...** Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas, 5 a 8 de outubro de 2003. p. 1-6.

RODRIGUES, M. B. F. Razão e Sensibilidade: reflexões em torno do Paradigma Indiciário. In: **Revista de História da UFES**, n. 17, 2005. p. 213-221, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

RODRIGUES, M. M.; SILVA, V. M. de. **Anuários e Almanques**: fontes para a história da educação e organismos formativos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012. p. 4812, 4827. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.13.pdf>. Acesso em: 04/05/2014.

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

ROSENWEIN, B. H. **História das emoções**: problemas e métodos. Tradução de: SANTHIAGO, R. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

SANTOS, R. E. dos. Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault. **Dissertação** (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

SANTOS, W. G. dos. Enredando Campina Grande nas teias da cultura. 1965-2002. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal da Pernambuco, Recife, 2008.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

_____. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. In: **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 1-7, jan./dez. 2005.

_____. Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. *et al.* (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil** – conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHUELER, A. F. M. de. **Internatos, asilos e instituições disciplinares na História da Educação brasileira**. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/72/64>>. Acesso em: 02/10/2012.

SILVA, T. M. M. da. A Tessitura da Políticas Intersetoriais para a Educação Infantil: instancias, papéis e responsabilidades. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2005, 112p.

SILVA, P. (Des)alinhando alguns fios da modernidade pedagógica: um estudo sobre as práticas discursivas em torno da educação infantil em Campina Grande-PB (1919-1945). 2010. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SILVA, V. C. Ó pátria amada, idolatrada, salve! Salve! Festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945). 2011. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SIRCILLI, F. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. In: **Paidéia**, 2005. p.185-193. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/06.pdf>>. Acesso em: 14/05/2014.

SOARES, J. C. F. **Tiro de Guerra 451** – Resende (RJ). Patriotismo e Civismo em um só lugar. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/TGR.pdf>>. Acesso em: 15/05/2014. p.1-6.

SOARES JÚNIOR, A. dos S. Corpos hígidos: o limpo e o sujo na Paraíba (1912-1924). 2011. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUSA, F. G. R. B. Cristino Pimentel: cidade e civilização em crônicas. In: AGRA DE Ó, A. *et al.* **A Paraíba no Império e na República**: estudos de história social e cultural. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 133-184.

_____. **Territórios de Confrontos**: Campina Grande – 1920-1945. Campina Grande: EDUFPG, 2006.

_____. **Campina Grande**: Cartografias de uma reforma urbana no Nordeste do Brasil (1930-1945). *Rev. Brasileira de História*, v.23, Nº.46, São Paulo, 2003.

SOUZA, A. C. B. de. Uma cidade enxerida: cotidiano, controle e lazer na cidade de Campina Grande. In: **Saeculum – Revista de História**, p. 171-194, João Pessoa, jul./dez. 2012.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e História da Educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005, São Paulo.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-161.

SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **Cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. F. de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Tradução de: MARCONDES, M. A S.; MARCONDES, P.; MAZZETTO, C. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

_____. Reformas do corpo na escola. In: FILHO, L. M. de F. *et al.* (Org.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010a. p. 81-129.

_____. **História de Educação Física na Escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010b.

_____. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: a gymnastica como prática constitutiva de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 – 1920). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0227t.PDF>>. Acesso em: 05/11/2012.

VAZ, A. F.; MOMM, C. M. Memória, cidade, educação dos sentidos segundo Walter Benjamin. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Sentidos e sensibilidades**: sua educação na História. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 149-163.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 163-203.

VEIGA, C. G. Projetos urbanos e projetos escolares. Aproximação na produção de representações da educação em fins do século XIX. **Educação em Revista**, n. 26, p. 103-112, dez. 1997, Belo Horizonte.

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

_____. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 399-422.

VÉRAS, C. C. de L. **O Espelho de Narciso: uma visão histórica das transformações urbanas em Campina Grande (1935-1945)**. Bacharelado em História, Campina Grande: UFPB, 1988.

VIDAL, D. G.; FILHO, L. F. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-517.

VIEIRA, C. E. **Intelectuais e modernidade: o discurso sobre a educação na imprensa periódica paranaense na década de vinte**. In: ANPUH – Simpósio Nacional de História, 23. Londrina, 2005. p.1-8. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1142.pdf>>. Acesso em: 27/05/2014.

_____. Intelligentsia e intelectuais. Sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista16**, 2008. p.63-85. Disponível em: <<file:///C:/Users/PVL/Downloads/109-348-1-PB.pdf>>. Acesso em: 03/06/2014a.

_____. **Historia dos Intelectuais: representações, conceitos e teorias**. p.1-11. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto2.pdf>>. Acesso em: 01/06/2014b.

_____. **Educação e modernidade no projeto formativo de Erasmo Pilotto**. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 01/06/2014c. p. 1-9.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995, São Paulo.

WERLE, F. O. C. História das Instituições Escolares. De que se fala? In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 13-35.

ANEXOS

ANEXO 1: Localização da cidade



Fonte: Imagem disponível em Domínio Público, no seguinte endereço eletrônico: <<http://esma.tjpb.jus.br/esma/sem-categoria/em-breve-campina-grande-e-patos-terao-o-curso-de-preparacao-a-magistratura>>. Acesso em 22/07/2014.

ANEXO 2: Imagem dos Leões na arquitetura da Escola.



Fonte: Acervo da pesquisadora. 12/07/2014

ANEXO 3: Propaganda do Instituto Pedagógico e de seu Internato, exibidas na *Revista Evolução* (Ano I, Nº3, 1931, p.33-34).

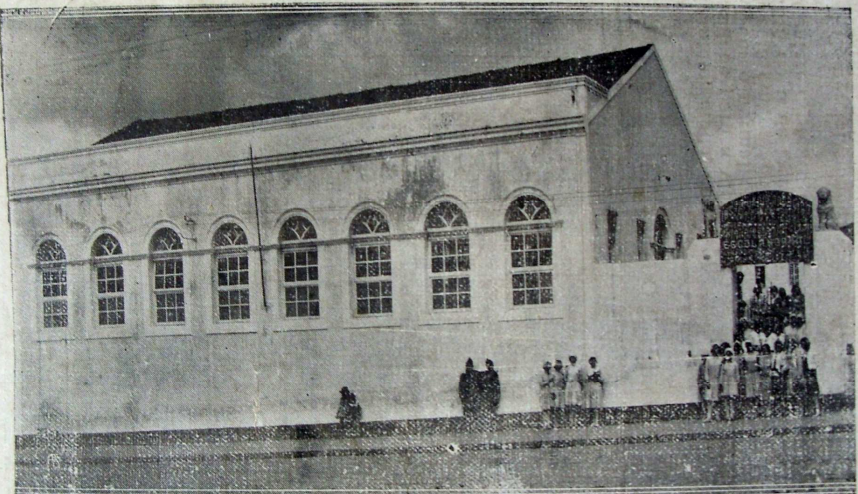
INSTITUTO PEDAGOGICO

Inscrições de exames de admissão aos cursos acima, a partir de 1.º a 15 de Fevereiro; e de 16 a 28 terão ensino esses exames e respectivas matrículas, nas escolas Normal e Comercial, anexas ao Instituto.

De 15 de Janeiro a 15 de Novembro funcionarão as aulas primárias do Grupo Modelo, anexo à "Escola Normal João Pessoa". E a 1.º de Março se reabrem as dos cursos secundários em apreço.

Confere diplomas das especialidades mencionadas e cadereta militar aos jovens que se habilitarem aos respectivos exames finais.

Aceita alunos internos, semi-internos e externos ambos os sexos.



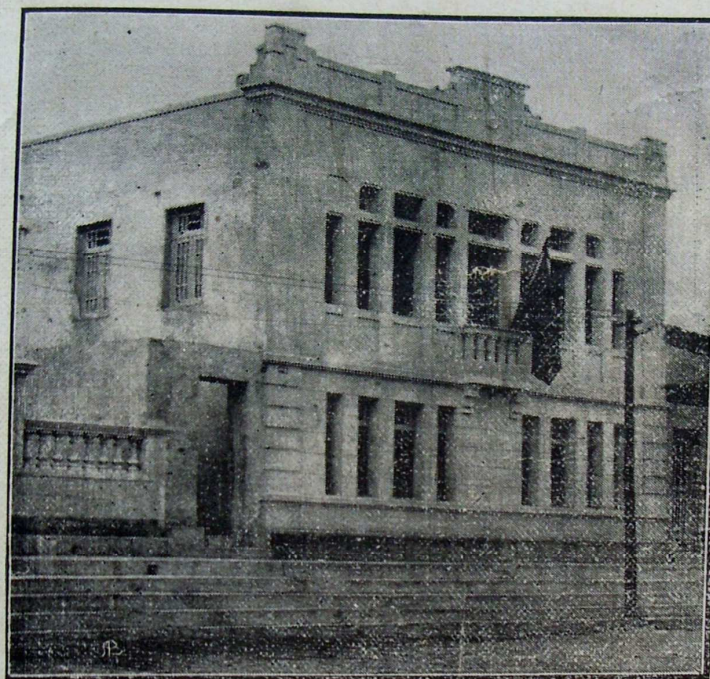
EDIFICIO DA ESCOLA NORMAL

Departamentos completamente independentes para meninas e professoras, que privam, com os seus Diretores, e com os quais vivem na maior cordialidade.

INTERNATO: — Rua Barão do Abiahy n.º 327: EXTERNATO: — Rua Marquez do Herval n.º 39 Campina Grande — Paraíba. — Peçam prospectos.

Instituto Pedagogico

Estabelecimento de ensino primario,
secundario, normal, comercial
e de Instrução Militar



PREDIO DO INTERNATO

Mantem, ainda, outros cursos profissionais de imprescindivel necessidade para a vida publica.

O curso normal que é professado na "Escola Normal João Pessoa", está equiparado ao da Normal Oficial do Estado, pelo Decreto n.º 1615 de 9 de Dezembro de 1929.

Confere *diploma* de qualquer das especialidades acima professadas.

O Comercial, com fiscalização preliminar desde 1928, pelo Governo Federal, suspenso desde as eventualidades de Outubro de 1930, será restabelecido. A partir de 2 de Janeiro de cada ano, funcionará um curso de emergencia para admissão ao de Auxiliar do Comercio e ao Propedeutico, indispensavel aos que querem ingressar á carreira do Comercio.

ANEXO 4: Programa da disciplina de História do Brasil (Acervo do Colégio Alfredo Dantas, 1944).

GINÁSIO "ALFREDO DANTAS"

CAMPINA GRANDE ESTADO DA PARAÍBA

Programa de **HISTÓRIA DO BRASIL** para os EXAMES DE ADMISSÃO - **fevereiro**
.- de 1944.-

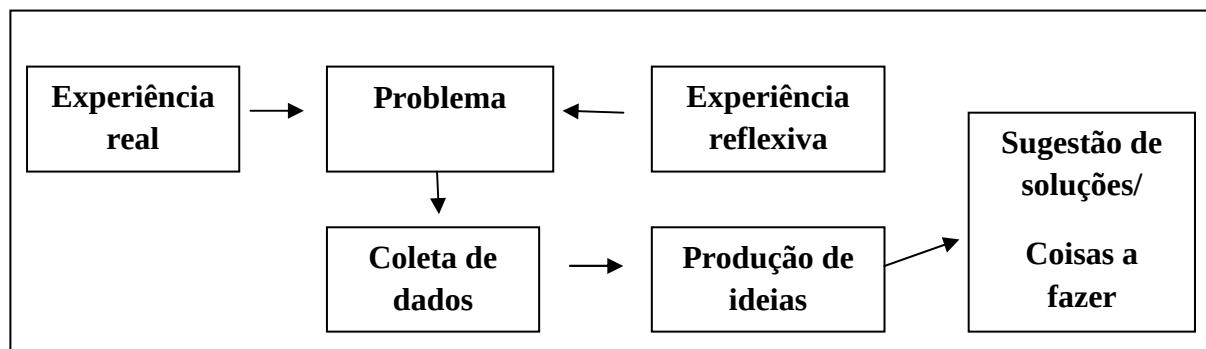
PONTOS:-

- 1 - Descobrimento do Brasil. Governador geral. Invasão dos holandeses na Baía.
- 2 - Descobrimento da América. Independência do Brasil. Invasão dos franceses no Rio de Janeiro.
- 3 - 3º governador geral. Os indígenas. Proclamação da república.
- 4 - Duarte da Costa. Capitânias hereditárias. Caramuru e João Ramalho.
- 5 - 2º governador geral. Transmigração da Família Real. Conspiração Mineira.
- 6 - Abolição do Cativoiro. Expulsão dos Francêses. Os jesuitas.
- 7 - Capitânias hereditárias. Guerra do Paraguai. Os indígenas.
- 8 - Descobrimento da América. Tomé de Sousa. Invasão holandesa em Pernambuco.
- 9 - Expedições exploradoras. José Bonifácio. Entradas e Bandeiras.
- 10 - Proclamação da República. Os indígenas. Inconfidência Mineira.
- 11 - Abolição do cativoiro. Transmigração da Família Real. Independência do Brasil.
- 12 - ~~3º Governador geral.~~ *Procl. da República* Invasão holandesa na Baía. *D. Pedro I* As bandeiras.
- 13 - Descobrimento da América. *Guerra do Paraguai* Expedições exploradoras. A catequese.
- 14 - Transmigração da Família Real. *Republicanos* Duarte da Costa. *Caramuru* João Ramalho e Caramuru.
- 15 - Inconfidência mineira. *Expedições exploradoras* Guerra do Paraguai. Governo de Men de Sá.
- 16 - Francêses no Rio de Janeiro. Capitânias hereditárias. Proclamação da República.
- 17 - Bandeiras. Abolição do cativoiro. Independência do Brasil.
- 18 - Invasão holandesa na Baía. Duarte da Costa. *Indígenas* Indígenas.
- 19 - Inconfidência Mineira. Os jesuitas. 3º governador geral.
- 20 - Descobrimento da América. Expedições exploradoras. Guerra do Paraguai.

Campina Grande, 21 de fevereiro de 1944.-

visto:- _____
PROFESSORA.-

Manuelito Gomes da Silva - Inspetor Federal.-

ANEXO 5: Método Ativo segundo a concepção de John Dewey

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos estudos de Valdemarin (2006)

ANEXO 6: Quadro de professores/as elaborado pela pesquisadora com dados referentes aos anos de 1931, 1934, 1939 e 1942.

1931³⁴⁸ (Revista <i>Evolução</i>, Ano 1, Nº1, 1931, p.19)	1934 (<i>Evolução Jornal</i>, 17 de junho de 1934)	1939 (Documento do Acervo do Colégio Alfredo Dantas)	1942 (Documento do Acervo do Colégio Alfredo Dantas)
Dr. Antônio Almeida	Dr. Antônio de Almeida	Alcide Cartaxo Loureiro (Geografia e História da Civilização)	Adelvina de Medeiros Delgado (Professora normalista)
Tenente Alfredo Dantas	Snr. Augusto Santiago	Alaíde de Sousa Ramos (Desenho, História do Brasil e História da Civilização)	Alfredo Dantas (carta patente de oficial do Ex.)
Dr. Elpídio de Almeida	Sra. Esther Azevedo	Carlos Kurt Von Liebig (Educação Física)	Alcide Cartaxo Loureiro (Professora normalista)
Erondina Campelo	Sra. Flavia Schuler	Clarinda Falcão Rocha (Desenho)	Alaíde de Sousa Ramos (Professora normalista)
Ester Azevedo	Senhorita Francisca Amorim	Elza Trigueiro (Música)	Antônio de Oliveira Bezerra
Francisquinha Amorim	Sargento Heraclito Machado Rios	Esther de Azevedo Nascimento (Geografia)	Augusto Felipe Santiago (Ministro Evangélico)
Lino Fernandes	Dr. Luiz Marcelino	Francisquinha Amorim	Avaí Borborema de Castro (Professora normalista)
M. de Almeida Barreto	Senhorita Jaci Toledo	Franklin Maccon Thompson (Matemática, Francês, Inglês, Latim e Português)	Carlos de Alencar Agra (Bacharel em Direito)
Maria Coutinho	Snr. Joel Rocha	Jacinta Lira (Português e Francês)	Carlos Kurt Von Liebig (1º Sargento do Exército)
Sargento Moisés Araújo	Snr. João Ferreira	José de Almeida Júnior (Física e Química, História Natural e Francês)	Esther de Azevedo Nascimento (Professora normalista)
Dr. Severino Cruz	Snr. João Miguel de Moraes	Judith Lins de Albuquerque (Música)	Elza Trigueiro (Professora normalista)

³⁴⁸ O corpo docente do Instituto Pedagógico também é descrito no *Jornal Brasil Novo* (1931), como constituído pelos/as professores/as : “Tte. Alfredo Dantas, prof. Almeida Barreto, Drs. Severino Cruz, José Tavares, Manoel Coutinho, Elpídio de Almeida, Octavio Amorim, João Tavares, Severino Pimentel, prof. Santiago, professores Francisquinha, Herundina Campello, Queteria Campello, Cisenia Galvão, Esther Dantas. A parte militar está a cargo do instructor Moysés Araujo”.

		Severino Lopes Loureiro (Professor normalista)
		Zeferina de Medeiros (Professora normalista)

ANEXO 7: Poema de Leônia Leão, 1969.

Peço licença para vos contar uma história. Foi assim: “Idos de 1919. Campina Grande, Cidade-Menina, sem o desmembramento dos Bairros distantes. Campina Grande, sômente Centro e Arrebaldes, pertinho, pertinho! Campina pequena, Campina miúda!

Colégio Clementino Procópio, Instituto São Sebastião, Instituto Pedagógico... *Tenente Alfredo Dantas*... Já velhusco, porém forte... Oficial reformado do Exército, até parecia um George Washington sem peruca. Porte altivo de Patriarca, escondendo no peito um coração de ouro!

Campina pequena, Campina - menina! Instituto Pedagógico, formando môças e rapazes. Curso Normal, Cursos Propedêutico, Comercial e Perito Contador! Solenidade no Cine-Teatro Capitólio... Baile no Campinense Clube... Instituto Pedagógico das primeiras quadras de voley e Basquete-bol. *Uípe, urra, uípe, urra*, pelo Instituto Pedagógico nada? Tudo! Emoção! Torcida, entusiasmo!

E os professores? Ah! Os professores! Augusto Santiago, ensinando datilografia: - *tá, tá, tá, tá* – numa Remington caduca! *Professor Almeida Barreto* iniciando as aulas sempre com a mesma piada: - Meninos, quem de vocês sabe conjugar o presente indicativo do verbo “colorir”? Pois bem. É assim: eu com o louro, tu com a maroca, ele com o papagaio, e, tudo isso entremeado de citações clássicas em latim. Outras vezes, intercalando o diálogo com palavras francesas: *Français est très chic, mona mi*. Professor Marinho! *One, two, three*.. Junior juntando o aprendizado da Ciência à prática dos esportes: Rapazes – Mente são, em corpo são! Professor Oliveira – Tudo na vida é matemática. Cuidado! Binômio, Polinômio, calculem, calculem... Noêmi Marinho, Elza Trigueiro, Otília Agra, Amenaíde Pimentel... quem dera que o tempo voltasse atrás.

D^a. Yayá Dantas, matrona austera, cabelos brancos, cobrindo as orelhas, cocó retorcido... Mangas compridas, vestido beirando os sapatos, entrando nas salas de aula nos momentos mais inesperados. Outras vezes, fiscalizando o recreio no grande pátio interno. Nada de fugidas até à Fruteira de Cristino³⁴⁹ Pimentel onde era vendida uma taça de salada, fresquinha por 500 réis... Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...

O cheiro dos pães e das bolachas dali, da Padaria das Neves era uma tentação... Um pão grande, dêsse tamanho, por 200 réis... Quem vai comprar? Seu Miguel Vasconcelos sempre botava uma bolacha a mais; Éramos fregueses... Ali mesmo, no pátio, tínhamos os tabuleiros de Severina Boleira - cocada, bombocado, cocorote, bolo de goma e, era “cumadinha” pra cá, “cumpadinho” pra lá! Ah! Campina pequena! Campina – Menina!

³⁴⁹ A “Fruteira” foi um bar do escritor e poeta Cristino Pimentel. Local que reunia os literatos da cidade, estava localizada na atual rua do Beco 31, no centro da cidade. Funcionou neste prédio em 1912 a oficina do jornal *Correio de Campina*, de Cristiano Lauritzen; e em 1932, foi sede da oficina do jornal *Comercio de Campina*.

Mas lá estava D.^a Yayá! Vigiando... Olha, meninas prá cá, meninos prá lá... Também, brincadeira de menino não tinha graça mesmo! Era Buck Jones, Tom Mix, Wallace Berry, Índios pele vermelha, - u - u - u - u - u. Atacando caravanas de pioneiros. *Bam, bam, bam*. A mocinha em dificuldade. *Pum, pum, pum!* O artista matando os bandidos e salvando a moça. Campina – pequena, Campina – Menina!

Mocidade patriota: Instituto Pedagógico! Tiro de Guerra, Tenente Moisés! Paradas! Grandes paradas! O sargento Heráclito Machado dando instruções, Atenção! Cobrir! Marchar! Um, dois, um dois! O pavilhão nacional. A Guarda da bandeira! Roupa caque, talabarde, polainas, meias pretas, sapatos pretos, quepe, insígnias militares...

Pão duro, bolacha mole, *Tenente Alfredo* ninguém bole. Pão duro, bolacha mole e, lá se ía o desfile pelas ruas da Cidade, entoando o Hino do Instituto: “Honraremos o nosso Instituto, propagando sem trégua a instrução, pois o nosso sublime reduto diz que o estudo é a melhor diversão. O Pedagógico é uma grande oficina, ao clarão daria luz do saber, quem estuda há de ter disciplina para algum dia cumprir seu dever”.

Alfredo Dantas, vestido geralmente de branco. Alfredo Dantas, compreensível, amável e bom. Alfredo Dantas que também pegava o sujeitinho pela orelha e, levando-o à Diretoria, fazia-o passar maus momentos e verter lágrimas de vergonha e de arrependimento. *Alfredo Dantas*, o ancião que pautava a sua vida de acordo com os patriarcas da Bíblia Sagrada! Evangélico, constituiu um paradigma de honradez e grandeza moral.

Campina cresceu! Campina mocinha, Campina mulher! Não mais o Ford Vovô, as retretas da Pracinha, a espera do trem – de – ferro nas tardes de domingo, a Lapinha de José Pinheiro, os patins do Rink Parque, as festas da Padroeira, os banhos do Açude Velho!

E o velho *Alfredo Dantas*, onde se encontra ele? Lá, na sua esperada Canaã! Como todos os justos na Morada dos Justos! E cá na terra, em Campina Grande a quem tanto amou, perpetuado no coração de seus ex-alunos e na fachada do Colégio que fundou!

Com toda estória, esta deveria terminar assim: “... e entrou por uma perna de pinto e saiu por uma perna de pato...” Mas como não é estória e, sim história com “h”, esta que acabei de contar, aconteceu de fato! E, por isso, jamais se apagará no coração de seus ex-alunos. E na alma de Campina Grande”.

(Leônia Leão, Novembro de 1969. ACERVO DO COLÉGIO ALFREDO DANTAS)³⁵⁰

³⁵⁰ Escrito em homenagem ao cinquentenário do CAD. O texto foi organizado pela pesquisadora, pois em seu estado original não havia parágrafos.

ANEXO 8: Imagem de Alfredo Dantas e Ana de Azevedo.



Fonte: Disponível no Blog do Colégio Alfredo Dantas: <<http://www.alfredodantas.com.br/blog/?p=41>>. Acesso em 01/10/2012.