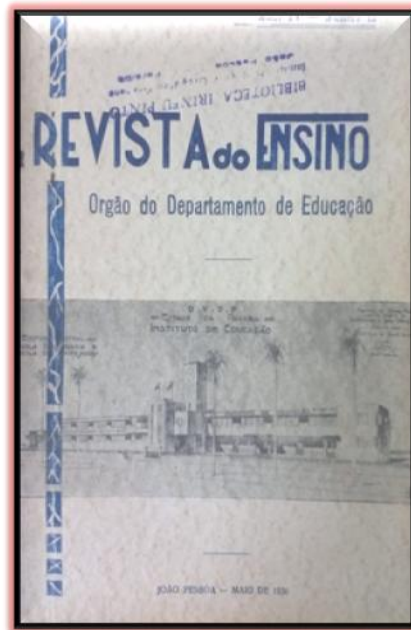




UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**PRIMAVERAS DE DESTINOS NA REVISTA DO ENSINO NO ESTADO DA
PARAÍBA – AS PRESCRIÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA (1932 a 1942)**



JOÃO PESSOA
2016

ALBANISA MARIA DE ASSUNÇÃO

**PRIMAVERAS DE DESTINOS NA REVISTA DO ENSINO NO ESTADO DA
PARAÍBA – AS PRESCRIÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA
(1932 a 1942)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Strictu Sensu), do Centro de Educação – CE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza

JOÃO PESSOA

2016

ASSUNÇÃO, Albanisa Maria de.
Primaveras de destinos na Revista do Ensino do Estado da Paraíba
– As prescrições na História da Educação e as representações do
ensino de História. /Albanisa Maria de Assunção. João Pessoa,
2016.

165p.

Orientador: Wojciech Andrzej Kulesza

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Revista do Ensino. 2. Educação. Formação de
professores 4. Ensino de História

ALBANISA MARIA DE ASSUNÇÃO

**PRIMAVERAS DE DESTINOS NA REVISTA DO ENSINO NO ESTADO DA
PARAÍBA – AS PRESCRIÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA
(1932 a 1942)**

BANCA EXAMINADORA

Avaliado em _____/_____/_____ **Com conceito** _____

Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza
Orientador

Prof^o. Dr. Matheus da Cruz e Zica
Examinador

Prof^a. Dr^a. Fabiana Sena
Examinadora

A meu Deus, por sua maravilhosa Graça.
Por sua força, que me foi dada, quando as lágrimas inundaram torrencialmente meus olhos.
Por suas mãos, que me sustentaram, quando minha força quase acabou.
Por seus cuidados habituais, que me demonstraram seu amor.

AGRADECIMENTOS

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

1 Coríntios 13:2

A meu Deus, pelos cuidados diários, pela força, quando eu quis desanimar, pela presença na solidão da escrita e no manejo das fontes, me fazendo acreditar que tudo é possível ao que crê. Obrigada, Deus, por colocar no meu caminho pessoas que puderam verdadeiramente contribuir para meu crescimento acadêmico. Sendo eu, ainda, aprendiz nesse processo, busco diariamente crescer como pesquisadora e na prática da escrita, tendo como espelho meus mestres, e Cristo é o maior deles.

A meu orientador, Wojciech Andrzej Kulesza, pela confiança em mim depositada e pelo apoio moral nos momentos conflituosos. Através dele, aprendi que o ato de narrar sobre História não está limitado apenas aos historiadores, mas se estende àqueles que se propõem a manter com a docência uma relação de amor. Pois, ser professor é ensinar sem impor e é mostrar caminhos com prudência, paciência e dedicação. Sou muito grata e tenho muito orgulho de ser sua discípula, Wojciech. Obrigada!

A meus filhos, Arthur Levy, Raul Herrison e Gustavo Henrique, que sempre consideraram e entenderam minha ausência. Sem vocês, nada teria sentido e eu seria como uma folha seca que o vento desvirtua. Em vocês, e para vocês, busquei forças para continuar, porque não é fácil pegar pela mão e ensinar, e, na mesma proporção, ser conduzida. Nesse trajeto, os obstáculos surgiram não como pedras no meu caminho, mas como molas que me impulsionaram a ir mais alto. Algumas vezes precisei abandonar a maternidade, mas não esqueci quem sou e para onde vou, certa de que com vocês seguirei mais longe!

A minha neta, Ana Luiza, que, embora inconscientemente, sabia o que acontecia quando eu recusava sua companhia em meu leito, nas brincadeiras de criança e nos passeios, porque sempre me perguntava: “Você vai estudar, vovozinha?”.

A Eduardo Ruffo. Obrigada pelo apoio, sempre que dele precisei. Pelas vezes que busquei sua companhia para falar sobre os percalços da pesquisa e para solicitar ajuda no processo de impressão das fontes, transformando-as em arquivos de manuseio mais fácil. Você esteve sempre pronto a colaborar. Muito obrigada! Sem sua ajuda, as dificuldades seriam ainda maiores.

A minhas irmãs – as Marias –, que torceram e oraram por mim em todos os momentos. Que souberam compreender as recusas para algumas *irmananças* nossas. Obrigada, manas, vocês são bênçãos em minha vida!

A meus amados, minha tia Zefinha e meu tio Silva, ao expressarem orgulho por me verem chegar até aqui, como se meu crescimento fosse também de vocês.

A minha mãe e a meu padrasto, pessoas amabilíssimas. Eu sei o quanto vocês se preocuparam e me incentivaram a prosseguir. Obrigada, pais!

A todos meus sobrinhos e sobrinhas, em especial a Raquel Cristina, que compartilha comigo as ideias de que “esperar não é fazer” e de que o conhecimento é a chave que revela diferentes mundos e diferentes olhares.

Aos professores Fabiana Sena e Matheus Zica, que fizeram parte da banca de qualificação e de defesa deste trabalho, os quais, com olhos atentos de grandes Doutores pesquisadores que são, souberam identificar cada trecho que necessitava aprimoramento. Vocês são preciosos demais, não só pela ajuda nesta árdua tarefa, mas pelo zelo com o qual me indicaram os caminhos para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada a vocês por essa brilhante tarefa!

Agradeço também a todos professores e colegas de turmas das disciplinas Educação Brasileira, Pesquisa da Educação, Seminários em História da Educação, Pesquisa em História da Educação e Tópicos em História da Educação, a vocês que diretamente contribuíram para esta pesquisa.

Aos coordenadores do PPGE, Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva e Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado, que sempre que solicitei seus préstimos eficientemente me atenderam, assim como a todos que fazem a equipe técnica dessa coordenação. Obrigada pela dedicação.

Aos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino de História – GEPEH, que carinhosamente torceram por mim, em especial à professora Vilma de Lourdes Barbosa, que sempre me apoiou e torceu para que eu viesse a desempenhar bem esta expedição e que desde 2009 me acompanhou nesta jornada. A vocês, muito obrigada!

A todos, muito obrigada! Que Deus verdadeiramente continue cuidando, zelando e abençoando vocês!

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tem como objetivo analisar nas publicações da *Revista do Ensino* as diretrizes pedagógicas para as escolas primárias e, ainda, relacionar a proposta curricular desses periódicos com o Ensino de História. Investigamos nessas fontes as concepções de ensino e as práticas educacionais que eram voltadas para a formação dos professores do Ensino Primário no momento em que o Brasil e, especificamente, a Paraíba viviam as concepções do Estado escolanovista, quando se instauraram as reformas educacionais pelos intelectuais na década de 1930. Na proposta pedagógica da *Revista do Ensino*, encontravam-se estabelecidas orientações para o currículo das escolas primárias, regras de conviver, lições morais e civis, regras disciplinares, para a saúde do corpo e da mente, além de divulgações sobre todos os atos administrativos do Departamento de Educação. Nesta discussão, nos apropriamos do conceito de representação utilizado por Chartier (1991), para discutir como o Ensino de História nas escolas de primeiras letras era introduzido como componente curricular. A partir disso, constatamos quem era o outro que necessitava ser instruído na Educação Paraibana durante uma década de produção da *Revista do Ensino*.

Palavras-chave: Revista do Ensino, imprensa, formação de sujeitos, Ensino de História.

ABSTRACT

This work related to the research line History of the Post Program of Education Degree in Education Federal University of Paraíba - UFPB aims, analyze the publications of the Education Magazine pedagogical guidelines for primary schools and also relate the curriculum proposal these journals with the Teaching of History. Investigating these sources the conceptions of teaching and educational practices that were aimed at the training of teachers of primary education at the time that Brazil and specifically the Paraíba lived conceptions of the New School State when are established educational by intellectuals reforms in the late 1930. In the pedagogical proposal of the Education Journal, found themselves established guidelines for the curriculum of primary schools, rules of living, moral and civic lessons, disciplinary rules, as well as guidelines for the health of body and mind, and disclose all administrative acts of the Department of Education. In this discussion, we appropriate the concept of representation used by Chartier (1991) to discuss how the History Teaching in the first few letters schools was being introduced as a curriculum component, noting from that, who was the one that needed to be instructed in Paraibana Education during a decade of production of the Education Magazine.

Keywords: Magazine of Education, press, subject of training, History Teaching

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PUBLICAÇÕES DAS REVISTAS DO ENSINO – 1932 A 1942.....	40
QUADRO 2: BOLETINS DE EDUCAÇÃO.....	44
QUADRO 3: NÚMEROS DE MATRÍCULAS - DADOS COMPARATIVOS.....	68
QUADRO 4: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E MOVIMENTO DIDÁTICO.....	74
QUADRO 5: PROGRAMA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DE EDUCAÇÃO CÍVICA.....	115
QUADRO 6: CONTINUIDADE CURRICULAR.....	120
QUADRO 7: ORDEM DAS DISCIPLINAS A SEREM SEGUIDAS NO CURSO PRIMÁRIO.....	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O CONTEXTO DA PESQUISA	15
2.1	O CONTATO.....	15
2.2	OBJETO, OBJETIVOS E PROBLEMATIZAÇÃO.....	20
2.3	METODOLOGIA E DIÁLOGO COM AS FONTES.....	25
2.4	A REVISTA DO ENSINO.....	38
3	O IMPRESSO PEDAGÓGICO COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO ..	48
3.1	PRIMAVERAS DE DESTINOS NOS IMPRESSOS DIDÁTICOS.....	48
3.2	OS IMPRESSOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	56
3.3	O ESCOLANOVISMO E OS REFORMADORES DA PARAÍBA.....	62
3.4	AS SEMANAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES....	68
3.5	OS PLANOS DE AULA NAS REVISTAS DO ENSINO: ENTRE “AFFECTOS E EMOÇÕES”.....	85
4	O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS	95
4.1	ENSINO DE HISTÓRIA: IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO.....	95
4.2	ENSINO HISTÓRIA: REPRESENTAÇÃO, CONCEPÇÃO E PRÁTICA NA REVISTA DO ENSINO.....	105
4.3	DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA REVISTA DO ENSINO.....	111
4.4	DITOS E FEITOS: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PARAIBANO NA REVISTA DO ENSINO.....	122
4.5	NOTICIÁRIO: PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	130
5.0	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
5.1	O ENSINO PRIMÁRIO NA PARAÍBA: CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO.....	135
5.2	CONTEMPLADOS E SILENCIADOS PELAS PRIMAVERAS.....	141
6	REFERÊNCIAS.....	150

1 – INTRODUÇÃO

A *Revista do Ensino* no estado da Paraíba, de 1932 a 1942, constituiu um conjunto de preceitos idealizados pelo Estado para a educação paraibana. Em uma década de produção foram elaborados dezoito desses manuais. Em sua primeira edição, os organizadores destacaram que essas publicações seriam trimestrais, para auxiliarem os professores primários da escola pública em suas práticas. A assinatura anual destas revistas era obrigatória para os professores do Estado e descontada em folha nos salários desses professores.

Este material impresso, enquanto veículo de formação e informação, alimentou ideias, prescreveu normas, ditou regras para as escolas, os professores e os alunos, como também instituiu o currículo para o Ensino Primário paraibano. Em sua composição, vários assuntos foram abordados com finalidades definidas, sendo a mais importante delas propagar na educação paraibana a imposição didática da política educacional da Escola Nova. No momento em que é iniciada a produção desses impressos, o Brasil estava vivendo uma reforma educacional, e o escolanovismo, embora já houvesse sido discutido ainda no Império, passou a ser divulgado na *Revista do Ensino* como sendo uma discussão moderna: atribui-se à Escola Nova a ideia de progresso.

As revistas do Ensino, além de serem nosso objeto de estudo também foram utilizadas por nós como fontes, e as fontes estão imbuídas de simbologias e de representações, instituídas por um determinado grupo social. Manuseá-las implica não superestimá-las, uma vez que a fonte impressa não pode ser considerada como instrumento inquestionável. Assim, como em todo documento histórico, “a neutralidade é impossível, porque não existe conhecimento desinteressado” (SAVIANI, 2013, p.8). Considerando tal fato, para este estudo temos como objetivo geral analisar as orientações para o Ensino de História na Revista do Ensino da Paraíba, de 1932 a 1942, relacionando nossa análise à aproximação da proposta curricular da Revista às representações para o Ensino de História.

Para proceder com a investigação, como objetivos específicos necessitamos: caracterizar os aspectos da composição da *Revista de Ensino*, enquanto veículo de informação para os professores das escolas primárias; identificar a participação dos professores e o papel da Imprensa Oficial frente à organização e à produção da *Revista do Ensino*; e, ainda, compreender como eram articulados os primeiros ensinamentos de História nas escolas primárias da Paraíba.

Metodologicamente, no decorrer da pesquisa, fizemos uma análise dos discursos que surgiram, e que se sobressaíram diante dos demais, sobre a formação de sujeitos. Assim, nos

apossando das leituras que nos foram necessárias para a construção do objeto de estudo, destacamos dentre as principais, Fonseca (2003), Bittencourt (1993) e Nadai (2012), além de Freitas (2014), que nos auxiliaram a pensar o Ensino de História e sua constituição no cenário da reforma educacional estabelecida a partir da política getulista. Outros teóricos, como Kulesza (2001, 2002, 2006, 2014 e 2015), Bicas (2008), Nóvoa (2002) e Faria Filho (1999, 2000, 2003, 2004) dialogam sobre a constituição de práticas didáticas instituídas nos programas educacionais e estabelecidas nos impressos. Além disso, Bourdieu (1989, 1996, 2004 e 2007), e Chartier (1991) nos auxiliaram a pensar o papel do Estado e as representações dos diversos sujeitos nas instruções didáticas.

Portanto, para o alcance dos objetivos propostos seguimos as seguintes etapas: estudos e manuseios de referenciais sobre a História da Educação e, conseqüentemente, sobre o Ensino Primário paraibano, atrelado ao movimento escolanovista. No campo da História Nova, buscamos compreender as produções periódicas e a relação que cada sujeito mantém com a cultura escrita, uma vez que é fundamental

Compreender como as apropriações concretas e as invenções dos leitores (ou dos espectadores) dependem, em seu conjunto, dos efeitos de sentido para os quais apontam as próprias obras, dos usos e significados impostos pelas formas de sua publicação e circulação e das concorrências e expectativas que regem a relação que cada comunidade mantém com a cultura escrita. (CHARTIER, 2009, p.43).

Quando a imprensa é constituída como campo de discussão e começa a se compor como lugar distinto de divulgação, de teorias e de práticas educativas, ela se constitui objeto de estudo em pesquisas acadêmicas. Quando enveredamos nesta discussão, utilizando o impresso também como fonte de pesquisa, procuramos dialogar com autores que versam sobre a temática em questão. Assim, a discussão presente neste trabalho diz respeito à imprensa pedagógica, à formação de professores e ao Ensino de História. Essas abordagens estão subdivididas neste trabalho em tópicos e compõem quatro capítulos, resumidos a seguir.

No capítulo em que abordamos *o processo de construção e o contexto da pesquisa*, revelamos como se deu nosso contato com a *Revista do Ensino*, bem como nosso interesse pela temática. Também sistematizamos quais os objetivos traçados, além de mostrarmos quais foram as etapas metodológicas que lançamos mão para alcançarmos os objetivos propostos. Neste percurso, deu-se o diálogo e a discussão com as fontes. Estas, por sua vez, são debatidas no desenvolvimento de cada capítulo e de acordo com os pontos traçados em cada tópico. Destacamos também, um conjunto de produções das revistas, através de um quadro

demonstrativo, assim como revelamos os boletins de educação que divulgavam palestras para serem lidas no rádio: um mecanismo “moderno” utilizado para alcançar e formar o maior número de sujeitos.

Ao discutirmos no segundo capítulo sobre *o impresso pedagógico como mecanismo de formação*, traçamos uma breve história da imprensa no Brasil e mostramos ainda como os impressos pedagógicos foram utilizados na formação de professores e alunos, tendo como base para esse processo o escolanovismo e os ditos reformadores na Paraíba, os quais organizaram as semanas pedagógicas, planejadas e discutidas nas revistas do ensino e elaboradas para capacitar professores das escolas do Ensino Primário no Estado. Esse processo, se deu sob forte influência da pedagogia dos “afectos e emoções”, a partir dessa perspectiva, foram elaborados os planos de aulas. Essa prática adotada, segundo a proposta dos educadores paraibanos, favorecia a capacidade do aluno interagir dentro e fora da sala de aula.

No terceiro capítulo que trata sobre, *Ensino de História: identidade e representação*, discutimos o Ensino de História na Educação Primária. Para isto, se fez necessária uma abordagem da história política paraibana a partir da década de 1930. A narrativa revela os conceitos de identidade e de representação, com o objetivo de discutir o conceito de patriotismo para firmar no processo de mudança educacional as diretrizes curriculares para a disciplina de História, assim como para mostrar as concepções e as práticas desse componente curricular nas revistas. Por conseguinte, mostramos o que era permitido ensinar em História, a partir de concepções como generalidades, cordialidades, solidariedades, idealismo, americanidade e veracidade. Estes os pontos citados foram instituídos pelo Estado-Nação, ao pregar para a educação brasileira “valores da nacionalidade”.

Nas *considerações finais*, divididas em dois tópicos, traçamos um breve perfil do *ensino de primeiras letras na Paraíba*, desde o império até o momento em que é instaurada a política getulista no país, quando este segmento educacional se legitima como projeto republicano para o Estado. Destacamos neste percurso *os contemplados e silenciados pelas primaveras*, a partir da síntese de cada ponto abordado neste trabalho, mostrando o que foi atendido pela proposta escolanovista e preconizado na Revista do Ensino. Neste ínterim, revelamos o que foi silenciado nesse processo, considerando as verticalidades no Ensino de História e procurando responder às questões pertinentes a nossa pesquisa.

Dado o desafio da escrita e a relevância de um trabalho dissertativo, as exposições neste trabalho revelam que nem tudo o que se prescreveu para a educação paraibana e o que foi estabelecido nas revistas do ensino foram suficientes para atender às necessidades do

ensino público e à tentativa de formar sujeitos subjugados aos ideais do Estado. No entanto, consideramos a contribuição deste mecanismo didático, que foi a Revista do Ensino, à educação paraibana, por tentar popularizar as práticas docentes através da imprensa.

2 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O CONTEXTO DA PESQUISA

E assim escrevo, ora bem, ora mal, ora acertando com o que quero dizer, ora errando, caindo aqui, levantando-me acolá, mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso. (Fernando Pessoa)

2.1 – O Contato

Este capítulo anuncia como se deu nosso interesse pela temática, os objetivos deste estudo, bem como sua problematização, as metodologias adotadas e o referencial que norteia o campo da pesquisa. Também destrinchamos a estrutura e, ainda, em que campo histórico se insere este trabalho dissertativo, levando em consideração que cada ponto aqui traçado não segue uma estrutura linear, mas caminhos de confrontos e descobertas.

No Ensino de História, os trabalhos com diferentes sujeitos sempre nos levaram a indagar em que lugar estes sujeitos estavam inseridos e em que campo de investigação estavam concentrados, para que, assim, pudéssemos pensar na necessidade de harmonização dos acontecimentos em diferentes épocas. A partir de nossa especialização em História do cotidiano, pensamos que conduzir nossa pesquisa pelo viés da história cultural nos levaria a refletir sobre a prática historiográfica, através de vários processos do campo investigativo da História da Educação.

Quanto a isso, uma primeira questão a ser colocada diz respeito a nossa prática na docência de história em escola pública, na qual a realidade entre o que se propõe trabalhar e o que é visto na prática contrastam com nossa função de orientação pedagógica numa escola particular de realidade diferente, já que os sujeitos deste segmento educacional seguem as orientações que lhes são dadas.

Nesta tarefa entre dirigir e entre a prática de orientação foi que nos deparamos com nosso objeto de estudo. Desta maneira, nosso contato com as Revistas do Ensino se deu quando a professora Maria Eulália Cantalice¹, atualmente companheira de trabalho, nos

¹ **Maria Eulália Cantalice**, nascida em 20 de maio de 1913, na Serra da Jurema, em Pirpirituba, foi responsável pela educação de diversas gerações de pessoas da cidade de Guarabira e região. Optou pela carreira do magistério, porque teve na pessoa do seu avô, professor de Latim e preparador para o curso de soldados, um exemplo a ser seguido, assim como também sofreu influência de sua tia, professora na capital paraibana. Teve sua formação educacional na cidade de João Pessoa, onde estudou até o ensino médio, na modalidade Normal, destinada à habilitação de professores. Não cursou o Ensino Superior, porém, ao terminar seus estudos na capital paraibana, retornou à Guarabira e passou a lecionar em várias escolas. Ensinou Português durante 43 anos, tanto em escolas públicas como em particulares. Foi professora na Escola Antenor Navarro e na Escola de Comércio Santo Antônio e foi proprietária da escola de Ensino Fundamental Maria Eulália Cantalice. Homenageada por diversas vezes, em reconhecimento pelo seu brilhante trabalho como professora, teve seu nome emprestado a uma escola municipal de Guarabira e recebeu a outorga da *Medalha ao Mérito Professor Darcy Ribeiro*, da

apresentou um texto publicado na primeira edição da *Revista do Ensino* (abril de 1932), sobre a postura do professor frente à escola, para que nós pudéssemos abordá-lo na reunião pedagógica da escola em que trabalhamos. A princípio, não atribuímos muita importância à Revista, por considerarmos o material obsoleto e bem diferente do proposto aos professores da instituição.

Em um segundo momento, em conversa nossa com a professora Maria Eulália, ela se reportou ao texto e perguntou de sua serventia para o momento pedagógico da escola. Para não demonstrarmos desinteresse pelo material, muito menos negarmos sua utilidade, nos apressamos em lhe perguntar de onde era o texto, quando e quem o produzira. A professora, portanto, nos mostrou as publicações da *Revista do Ensino* e esclareceu-nos o quanto estas foram importantes para as normalistas que estavam aprendendo a lidar com o Ensino de Primeiras Letras na Escola Normal.

Tal fato aguçou nosso olhar e nos impulsionou a analisar o material. Desta forma, perguntamos à professora qual seria a possibilidade da mesma nos mostrar esta revista, que, segundo a própria, auxiliaram bastante a sua formação e a sua profissão no início de carreira. Abaixo, estão alguns exemplares da referida *Revista do Ensino*.



FIGURA 1- Revista do Ensino

Fonte: IHGP

Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, em 2013. Além disso, Maria Eulália Cantalice sempre é lembrada nos desfiles cívicos de sua terra natal. Atualmente aposentada, a professora ainda exerce suas atividades laborais na Escola Santo Antônio GEO, na qual ela afirma ter assentado, no processo de construção da escola, o primeiro tijolo. Hoje, a mesma não atua em sala de aula, mas seus préstimos na secretaria da escola sempre são solicitados, na hora de preencher os certificados de conclusão de curso. Ao indagar-lhe o porquê de tanta dedicação, a professora afirmou que enquanto tivesse fôlego trabalharia, porque sempre amou ensinar, mas como não pode mais atuar em sala de aula, se dedica à educação de outra maneira. Dona Maria, como carinhosamente a chamamos, sempre amou a leitura e faz desta uma ponte com o passado, para trazer viva a memória. Tanto que uma de suas atividades dentro da escola é fazer a leitura do jornal que é assinado diariamente.

Em outro momento, para uma apresentação do conteúdo, Maria Eulália dispunha e mostrou apenas metade do primeiro exemplar, já com as folhas soltas, faltando-lhe partes e com suas páginas já quebradiças e bem amareladas, corroídas pelas traças. Foi o suficiente para afinar ainda mais nossa curiosidade acerca destas produções. Como a professora alegou o apego ao material, não podia nos emprestar-lhe, mas, em contrapartida, contou-nos que fizera a doação de vários exemplares da *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul, que iniciava sua produção, quando a Paraíba já houvera encerrado (1942).²

Ao folhearmos as poucas páginas da revista pedagógica paraibana brevemente apresentada, percebemos a intensidade do material que instruía professores, alunos, gestores escolares e informava sobre diversos assuntos. A partir disso, pudemos fazer as seguintes indagações: Quem eram os leitores da *Revista do Ensino*? Estas revistas conseguiram atender ao ensino público ou se limitaram a um grupo social? Qual a concepção de educação da sociedade letrada? Quem é o outro que precisa ser instruído, educado? Quais instrumentos eram indicados e a quem se destinavam? Onde encontrar este material, que há quase cem anos conduzia a formação de professores?

Estas inquietações nos levaram, em 2009, a matricular-nos na condição de aluna especial no mestrado em História, na disciplina tópicos especiais em Ensino de História, na Universidade Federal da Paraíba. Objetivávamos saber mais sobre os periódicos e, assim, podermos elaborar um projeto de mestrado na linha de pesquisa história regional, e, a partir daí, discutirmos em torno dos sujeitos paraibanos que deveriam ser instruídos na *Revista do Ensino*.

Neste percurso, ao dialogarmos com um colega professor da Universidade Estadual da Paraíba sobre as publicações, ele nos informou que tivera acesso a este material no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – IHGP, quando realizou sua pesquisa de mestrado. O professor ainda nos ensinou como chegar ao local, onde localizar o material e em que caixa o mesmo se encontrava. Porém, mediante os percalços do cotidiano, com o trabalho de coordenação pedagógica em uma escola particular e a ministração de aulas na rede pública estadual, no horário da noite, deixamos temporariamente de lado o sonho de trabalhar com as *Revistas do Ensino*. Somente depois de quatro anos, retornamos ao objeto e às fontes.

Em 2013, ao procurarmos a professora Vilma de Lurdes, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA da UFPB, fomos inseridas ao Grupo de Estudo e Pesquisa

² Este fato levou vários outros educadores paraibanos a fazerem assinaturas das *Revistas do Ensino* de outros estados, segundo Maria Eulália Cantalice. Inclusive ela, que constantemente buscava subsídios para enriquecer sua prática.

em Ensino de História – GEPEH, desta instituição. A partir daí, foram iniciadas as pesquisas junto ao IHGP. De posse das revistas, de imediato, sentimos a sensação de felicidade, como criança que há muito tempo sonha com o caderninho de desenho. Ao mesmo tempo, elas nos causavam estranheza, ao nos reportarem ao passado, pois percebemos que há quase um século houvera na Paraíba uma proposta pedagógica para as escolas, que tratava, sobretudo, da formação dos professores.

Ao percebermos que todas as leituras trabalhavam os sujeitos em diferentes segmentos, como sociais, políticos e educacionais, sendo o Estado o articulador do processo de impressão, tomamos a decisão de pesquisarmos de fato a *Revista do Ensino*. Após leituras sobre a imprensa periódica (material doado pela professora e coordenadora do GEPEH), que tratavam sobre as primaveras que fundamentavam a formação de professores (BASTOS, 2002), naquele momento, nascia o projeto *Primaveras de Destinos na Revista do Ensino no Estado da Paraíba – as prescrições na história da educação e as representações do Ensino de História (1932 a 1942)*.

A cronologia foi pensada considerando o período de publicação da *Revista do Ensino*, período no qual o Brasil vivia a Era Vargas, quando se constituía a formação da alma e do caráter nacional, como afirma Abud (1998). No entanto, era preciso perceber que “as perspectivas surgirão do seu bojo e deverão dar conta de encontrar e esclarecer a ação e a contribuição do conjunto dos agentes sociais presentes na história e não somente dos privilegiados tradicionalmente.” (NADAI, 2012, p. 35).

Essa preocupação gerou em nós a sensação de que naquele momento era gestado um “embrião”, porém ainda não havia certeza de coisa alguma. O que se pode afirmar é que havia uma relação concebida entre o político e o social e que as “as relações são múltiplas, móveis, instáveis, amarradas entre a obra e suas inscrições.” (CHARTIER, 2009, p. 40). Estas relações são significativas para estabelecer um vínculo entre os organizadores e os leitores, contudo

(...) as múltiplas variações, impostas ao texto pelas preferências e pelos hábitos ou os erros dos que copiaram, modificaram ou corrigiram, não destroem a ideia de que as obras conservam uma identidade perpetuada, imediatamente reconhecível por seus leitores ou ouvintes. (CHARTIER, 2009, p. 40).

Estas variações impostas levaram-nos, por conseguinte, à preocupação de analisarmos minuciosamente o processo de publicação das revistas. Pensar na modalidade do que foi produzido por uma coletividade que contribuiu para a formação de diferentes sujeitos e atentar para tal feito é considerar que não há neutralidade no que foi produzido.

De antemão de tais fatos, demos início à elaboração do projeto de mestrado, que, a priori, buscou compreender os organismos que teciam a educação na década de 1930 e como era empregado e discutido em sala de aula, o Ensino de História. Contudo, a pesquisa histórica voltava-se para o campo histórico pedagógico e, naquele momento, foi direcionada a análise para a discussão em educação, na linha de pesquisa de História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Obtida a aprovação no mestrado do PPGE, não fazia mais sentido pesquisarmos para buscar criar essa identidade histórica cobrada por muitos historiadores na atualidade.

Assim, mesmo o projeto mostrando-se incipiente, a partir dele, foi possível a elaboração de um trabalho para o *X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH: Políticas e Práticas do Ensino de História*, realizado na Universidade Federal de Sergipe, de 15 a 17 de outubro de 2013, publicado em formato midiático, no dia 05 de outubro do mesmo ano. O referido trabalho contou com o seguinte resumo:

A Revista do Ensino representou na Paraíba as “primaveras de destinos” para a educação durante dez anos, de 1932 a 1942. Na sua proposta pedagógica estavam colocadas orientações para o currículo das escolas primárias. E seus ensinamentos se arrolavam na concepção Escolanovista, indicada como padrão de educação a ser seguida naquele momento. Portanto, este estudo tem como objetivo, analisar as publicações da Revista do Ensino do Estado da Paraíba, que tem na imprensa oficial a propagação das ideias pedagógicas, aproximando a proposta curricular da revista com alguns silêncios no Ensino de História.

Palavras-chave: Educação; currículo; Ensino de História; Revistas do Ensino na Paraíba. (ASSUNÇÃO, 2013).

No ENPEH, a partir do contato com pesquisadores de vários lugares do país, como a professora Doutora Arlette Medeiros Gasparello da (UFF) e a professora Doutora Cristiani Bereta da Silva (UDESC), coordenadoras do grupo de trabalho *Pesquisa e Diálogo em História do Ensino de História*, foi possível compreendermos que “saber, portanto, é condição indispensável para produzir, ampliar e transmitir conhecimento (...)” (MICELI, 2012, p.38).

Sendo assim, todo e qualquer esforço foi necessário para que fosse executada com zelo a pesquisa. Para tanto, precisamos sopesar que nada é imutável e que tudo pode ser acatado como sendo “uma construção social”, como destaca Burke (1992), que também considera que “os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista oficial.” (BURKE, 1992, p. 13). Desta forma, “(...) nossa relação com estes textos, não pode ser a mesma que aquela dos leitores do século passado.” (BURKE, 1992, p.13).

Considerando a afirmação de Burke (1992), destacamos o que afirma Darnton (1992) “acerca dos constrangimentos retóricos”, quando o mesmo alerta quanto ao perigo do anacronismo, que ocorre na leitura sobre determinadas épocas. Sobre essa discussão do autor, podemos também considerar o processo da escrita, ou seja, “buscar as ênfases dentro dos limites de um corpo imperfeito de evidências”, (DARNTON, 1992, p. 229).

Desta forma, deve-se levar em conta que avaliar e manusear as revistas, organizar os estudos, separar as fontes bibliográficas e os textos para a produção da escrita não sejam tarefas fáceis, sobretudo quando nos deparamos com um projeto chamado família e com uma dissertação chamada cotidiano. Tudo deveria ser superado em nome da pesquisa. Buscamos, portanto, na respectiva de análise, enxergar no debate histórico educacional o “outro”, algo que exige esforços, para visibilizar os que historicamente não ocuparam espaço na educação paraibana.

2.2 – Objeto, objetivos e problematização

No campo da informação sobre história da educação, são comuns nos dias atuais estudos sobre a imprensa pedagógica como fonte ou objeto de estudo. O debate sobre a formação deste campo representa uma nova forma de olhar a materialidade dos sujeitos e suas práticas. Deste modo, sua organização, bem como os enfrentamentos, as intervenções e as acomodações em seu entorno indicam uma tomada de consciência a respeito das várias faces da escrita, o que revela que quem produz os círculos, as tensões, os conflitos e as conformidades, neste caso, são os vários estudiosos que se dispõem a analisar os fatos históricos sob a lente da imprensa.

Sobre este fato, Sena (2016, p. 01) alega que “as revistas pedagógicas são tomadas como lugar de comunicação, consagração, reprodução, debates e disputas por se configurarem como um jogo de diferentes interesses de diversos sujeitos”. Já Manzini (2012, p. 4) afirma que “a imprensa se apropria de um representativo poder simbólico”.³

Ambos os estudos sobre a imprensa pedagógica mostram-se como corpo de articulação, representam um melhor instrumento de compreensão acerca do discurso educativo e visam, como afirma Nóvoa (2002, p. 14), a “constituir a luta por um conjunto de ideias e de valores que dá corpo a profissionalidade no campo da educação e do ensino.”. O autor afirma que para se repensar a imprensa como objeto de investigação se faz necessário

³ Segundo Bourdieu (1989), o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, **que** só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

sistematizar um conjunto de problemas e definir planos teóricos de abordagem que permitam a sua explicação e interpretação; trata-se de compreender as dimensões sociais da educação, ultrapassando uma mera descrição das ideias, das reformas, dos programas e das práticas educativas. (NÓVOA, 2002, p. 15).

A busca por esta dimensão social, como sugere Nóvoa (2002), pensada para as práticas educativas, contribuiu para a exposição das ideias articuladas pelos programas oficiais, e a *Revista do Ensino* no Estado da Paraíba se apresenta com destaque nesse processo de reformas. Por esta razão, buscou-se nas suas páginas os objetivos professados pelas “primaveras de destinos”, as quais Mueller (2000, p. 2) afirma ser “aquilo que se anunciava – a possibilidade de ruptura do vínculo com um passado, por algumas razões indesejadas, e trazer à vida o novo”. Na Revista, considerava-se uma nova resolução para a educação que instruíra e noticiava-se a formação de cidadãos na educação paraibana, sobretudo, nas Escolas Primárias da Paraíba.

Para Bastos (2002, p. 49), “a imprensa periódica pedagógica é um instrumento de pesquisa que se apresenta como importante fonte de informação para a história da educação, que deve enquanto tal submeter-se ao crivo de uma adequada crítica documental”. Esta abordagem constitui uma prática social a partir da qual apreendem-se elementos constitutivos de valores que transformam sujeitos através das ações instruídas, além de que anuncia ocorrências, opiniões e ideias do passado e pontos de vista diferentes.

Por isso, é importante ponderar que na proposta pedagógica da *Revista do Ensino* encontravam-se estabelecidas orientações para o currículo das escolas do Ensino Primário, tais como regras de conviver, lições morais e civis, regras disciplinares e orientações para a saúde do corpo e da mente. Também figuravam conteúdos como nomeações e exonerações decorridas no interior do Estado e na Capital.

No entanto, a pesquisa terá como busca os lugares possíveis ocupados pelo Ensino de História, assim como os textos que se referem ao Ensino Primário na Paraíba e à formação de professores, tendo em vista que estas revistas orientavam os professores para o exercício de suas atividades didáticas.

As políticas educacionais adotadas nestes periódicos se pautavam na ideologia da Escola Nova ou Escolanovista e proferiam ideias e opiniões da época, na tentativa de legitimar o conhecimento como sendo um caminho para uma sociedade moderna. Desta maneira, “O impresso constitui-se uma das formas em que se materializam as relações que foram sendo desencadeadas entre os inúmeros agentes dos vários campos que compunham o espaço social nesse tempo.” (DESAULNIERS, 2002, p. 127).

Esta materialidade presente no campo educacional, representada nas produções da *Revista do Ensino*, assume a característica de discurso tracejado pelo Estado paraibano, que por uma década consolidou e operacionalizou as instruções didáticas, em um momento de reforma educacional. Por isso, o recorte temporal para o estudo das produções das Revistas é de dez anos, de 1932 a 1942, ou seja, uma década de instruções para a Educação Paraibana.

Na concepção dos organizadores que compunham o Órgão da Diretoria do Ensino Primário⁴, a Revista objetivaria “acompanhar a marcha evolutiva da educação e propagar tanto a proposta escolanovista como para reforçar o projeto modernidade e articular o ensino primário”. Na publicação de lançamento propõe-se o seguinte convite:

Venham, pois os professores de ofício e os que se consagram as pesquisas e estudos dos vários problemas educativos, secundar os propósitos construtivos do poder público, e tragam para as páginas desta Revista as suas sugestões, doutrinas e experiências e, assim, num esforço conjunto, teremos em breve conquistado para a nossa pequenina Paraíba um grau de cultura compatível com a sua tradição de heroísmo e de bravura cívica, e honrado o nome de João Pessoa, cuja memória é o seu maior orgulho. (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932, p. 4).

Em termos gerais, o convite refere-se mais ao momento cívico proposto, na garantia de uma identidade paraibana, ao exaltar o culto aos “heróis”, do que propriamente à divulgação do Ensino Primário gratuito e à atribuição ao professor do papel de sujeito construtor e formador de outros sujeitos. Desta maneira, “prescrevendo determinadas práticas, valores e normas de conduta, construindo e elaborando representações do social, a imprensa pedagógica figura-se como fonte privilegiada de estudo.” (BASTOS, 2002, p. 173). Sendo assim, a apreciação sobre a imprensa pedagógica possibilita avaliar a política de aparelhamentos e os adestramentos educativos escolares na Paraíba durante a Era Vargas.

A *Revista do Ensino* foi constituída como sendo uma publicação trimestral⁵ voltada para o primeiro ciclo educacional, como mostra o “Orgam da Diretoria do Ensino

⁴ Inicialmente, Administração do Ensino Primário, composta pelo Secretário do Interior – Dr. Gratuliano da Costa Brito e pelo Diretor – Prof. Eduardo Monteiro de Medeiros, em comissão, como fiscal do Governo Federal, junto ao Colégio PIO X, o Diretor Interino Prof. José Baptista de Mello. A Fiscalização técnica era decidida em Zonas com a seguinte configuração: 1ª Zona Escolar – Prof. João Baptista Leite de Araújo; 2ª Zona Escolar – Prof. Francisco Lucas da Silva Rangel; 3ª Zona Escolar – Prof. Mario Gomes Pereira de Sousa; 4ª Zona Escolar – Prof. Leônidas Leonel da Silva Santiago; 5ª Zona Escolar – Prof. Francisco Salles de Albuquerque; 6ª Zona Escolar – Prof. Manuel Vianna Junior. Fonte: **REVISTA DO ENSINO** – Órgão da Diretoria do Ensino Primário – Ano I, Abril de 1932, nº 1.

⁵ Quando a *Revista do Ensino* foi publicada, anunciaram que a mesma seria de publicação trimestral. Como durante uma década de produções, apenas 18 exemplares foram publicados, logo, a proposta trimestral não foi efetivada, chegando a não haver publicação em alguns anos de 1932 a 1942.

Primário"⁶. Durante todo o período das publicações da Revista, revelaram-se pareceres para as escolas primárias e para a escola normal e orientações sobre a formação de professores nas jornadas pedagógicas, para o Jardim de Infância. Os materiais também instituíam o currículo para esta modalidade de ensino, mostrando que este segmento educacional se compunha, sobretudo, da “escola do afeto”⁷.

Embora as revistas do ensino descortinassem um panorama da educação paraibana na chamada Nova República, ao esboçarem um perfil do que se pretendia para as escolas, os professores e os alunos, em suas páginas prevalecem questões direcionadas ao ensino primário público:

A escola primaria é sem dúvida o foco gerador da grande corrente educativa. As suas primeiras linhas de força emanam das classes rudimentares e após atravessarem toda fase escolar da infância se vai unir a outros círculos de maior diâmetro até tangenciarem os nítidos pontos da educação completa: cursos de aperfeiçoamento, academias e faculdades. E conseqüentemente a educação primária a base para a educação complementar e superior. (GOMES, 1932, p. 35).

O enfoque referido permite incluímos os tempos escolares como sendo elementos de uma cultura escolar, pois, de acordo com a história, a disposição pedagógica da escola primária foi instituída a partir de interesses e intenções emolduradas do movimento diverso para o particular, entre a formação básica e suas representações. Para Chartier (1990, p. 17), “as percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas sociais, escolares, políticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros.”. Assim, os elementos ou as discussões que compõem os conhecimentos pedagógicos se ampliam a partir de questionamentos metodológicos e conceituais e, principalmente, dos conflitos entre as políticas públicas e as representações sociais.

Nesse sentido, é preciso perceber a metodologia da escolarização congregada à história das tradições e das culturas. Essa discussão nos leva a pensar em algumas colocações de Hobsbawm (2008), quando o autor alega que estas tradições são inventadas, quando os velhos costumes deixam de vigorarem. O historiador chama atenção para “valores, direitos e obrigações”, os quais, associados às práticas que os simbolizam, procuram inculcar nos membros de um determinado grupo as práticas antigas e inventadas, como “patriotismo”, “lealdade” “dever”, “regras do jogo” e “espírito escolar” (HOBBSAWM, 2008, p.19).

⁶ Escrita original do período em estudo.

⁷ O termo, originário do método intuitivo, era indicado para o ensino da leitura às crianças, que deveria ser conduzido pela observação dos fatos.

Para pensarmos estas práticas no âmbito da cultura escolar, devemos compreender a cultura como sendo o resultado das experiências dos sujeitos e dos sentidos empregados ou partilhados por aqueles que fazem da escola um campo para as reinvenções dos próprios sujeitos. Algumas destas práticas são inventadas, bem como as tradições “são altamente aplicáveis no caso de uma inovação histórica comparativamente recente, a “nação”, e seus fenômenos associados: nacionalismo, o Estado nacional, os símbolos nacionais, as interpretações históricas” (HOBBSAWM, 2008, p. 22), entre outros.

A partir da análise deste discurso de Hobsbawm (2008), é possível considerar que as revistas foram distribuídas com o objetivo de criar uma prática cultural entre as escolas e o Estado. Nas páginas deste material didático, se contempla a exaltação aos heróis associada ao sentimento de nacionalismo que se sobrepõe. Todas estas observações são importantes quando se nota que estas revistas foram produzidas pela Imprensa Oficial (conforme Decreto nº 287 de 18 de maio de 1932), expressadas pelo interveniente Federal do Estado da Paraíba, Gratuliano da Costa Brito⁸, e divulgadas pela Diretoria do Ensino Primário. Estes segmentos objetivavam criar uma rotina literária de professores para professores, isto é, intencionavam formar uma tradição de professores leitores que investigavam, analisavam e produziam conhecimentos.

Por isso, para procedermos com a investigação foram necessários como objetivos específicos: caracterizar os aspectos da composição da *Revista de Ensino* enquanto veículo de informação para os professores das escolas primárias; identificar a participação destes professores na produção da revista e o papel da Imprensa Oficial ante a organização e a produção desse material impresso; e compreender como foram articulados os primeiros ensinamentos de história na escola primária da Paraíba.

Sob influência do exercício da pesquisa em História da Educação, pensamos que por detrás de todo material elaborado há intenções e atribuições. Acerca dos periódicos que foram produzidos pelo Estado para a educação paraibana, este escopo nos permitiu várias indagações: havia diretrizes definidas para executar a proposta escolanovista indicada na Revista? Quem era excluído/incluído por essa proposta, que tinha a Imprensa Oficial como instrumento de propagação das ideias pedagógicas? Havia professores que auxiliavam a produção das revistas?

⁸ Secretário de Interior e de Segurança Pública, conforme a *Revista do Ensino* nº 02, de 1932. Neste mesmo ano, foi nomeado como interventor Federal para o Estado da Paraíba. Ao interventor, cabia fiscalizar os órgãos públicos educacionais, organizar escolas, fiscalizar as estatísticas educacionais, organizar os programas de ensino etc. A Interventoria de Gratuliano Brito teve a duração de três anos, de 1932 a 1935. Foi sob sua administração, conforme o decreto já citado, que foi instituída a criação da *Revista do Ensino*.

Estas questões foram prementes e nos levaram a perceber os discursos imbuídos nas prescrições para a educação, bem como o que estava sendo postulado para as escolas primárias do Estado, que, naquele momento, tinham a seu dispor a Diretoria do Ensino Primário, como instrumento de propagação das ideias pedagógicas. Ao considerar-se, ainda, que a *Revista do Ensino* foi inserida no projeto de nação propagado por Vargas, esses discursos reverberavam na formação de professores, concebida pelos articuladores da revista como sendo moderna e necessária para a educação. Da mesma forma, a diagramação da revista indicava uma proposta na qual todos os dados gráficos projetavam a política proposta para a educação brasileira no período getulista.

Assim, o conjunto de profissionais responsáveis pela organização da revista produzia os elementos textuais integrando a formação de professores, a escolarização de crianças, jovens e adultos, associando essas temáticas aos discursos que representavam a modernidade e que caracterizavam a educação como projeto de nação. Por isso, como desígnio do governo republicano, na legitimação de suas ações, a escrita e a circulação da *Revista do Ensino* representam práticas culturais. Como afirma Sena (2016), a cultura escrita

cria condições de produção, circulação e apropriação, uma vez que em sua forma discursiva e material apresenta uma fórmula editorial que torna legível, conforme as competências e expectativas de seus leitores, os professores, que testemunharam – lendo ou escrevendo – a implantação de conteúdos, valores, práticas pedagógicas e orientações técnicas e didáticas de uma época. (SENA, 2016, p. 20).

As orientações e as práticas didáticas inseridas na *Revista do Ensino* tanto figuraram o cenário educacional paraibano como também reforçaram o projeto político nacionalista do governo brasileiro. Por isso, as orientações técnicas provindas das revistas tornaram-se o ponto principal de nossa pesquisa, bem como a análise das diretrizes para o Ensino de História e do modo como os professores primários estavam sendo formados através dos impressos pedagógicos para encaminharem novos sujeitos. Salientamos que estes são pontos de discussão do segundo capítulo.

2.3 – Metodologia e diálogo com as fontes

Antes de tudo, vale ressaltarmos as considerações acerca dos descritores de busca, ou dos termos utilizados para a *Revista do Ensino*, que são: periódicos, compêndios didáticos, impressos pedagógicos, revistas, circulares e manuais de instrução, para, assim, entendermos

que a História e, por conseguinte, a história da educação são (re)inventivas e/ou (re)construídas com base nos vestígios resguardados ou preservados. Este transcurso possibilita aos pesquisadores uma relação com o passado e com as fontes. A partir desses elementos, se constrói o conhecimento histórico.

O conceito de fonte histórica é bastante discutido pelas abordagens historiográficas e asseguram que os vestígios deixados pelas coletividades passadas ao longo do tempo foram empregados e preservados por vários segmentos sociais. Sobre este conceito, é importante lembrar que

(...) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Para essa intervenção historiográfica se faz necessário reconstruir o passado, beber em diferentes fontes e recorrer aos arquivos nos quais estão presentes os testemunhos do fato acontecido, mantendo assim uma relação afetiva com os mananciais. Uma vez que “ir aos arquivos é uma lei tácita da história” (CERTEAU, 1982, p. 85), desta maneira, percorrer os estabelecimentos das fontes faz parte das práticas do historiador e dos pesquisadores de modo geral.

Para o percurso da pesquisa, a catalogação das fontes, no IHGP e na UEPB, foi uma das práticas utilizadas. Em seguida, fizemos fotografias de todos os periódicos, tomando o cuidado no manuseio de suas páginas, as quais, devido ao tempo, já mostravam sinais de desgaste. Na sequência, demos trato às imagens, levando em conta a cronologia das publicações. Sob o intuito de salvaguardar o material, as imagens dos periódicos foram salvas em arquivos midiáticos (PDF), para torná-las posteriormente impressas, podendo facilitar a pesquisa. Concluído o trabalho com as fontes, nosso próximo passo foi a composição dos capítulos, dando início à escrita da dissertação.

O trabalho da escrita, segundo Ricoeur (1994, p. 65), “necessariamente assume algum tipo de forma narrativa”. No entanto, Burke (1992, p. 328) argumenta que “tais caracterizações, pelo menos para Ricoeur, diluem o conceito de narrativa, até que ela corra o risco de se tornar indistinguível da descrição e da análise.”. Ao tratar da história, entre relato e conhecimento, Veyne (1971, apud CHARTIER, 2009, p. 11) afirma que a história “é, antes de

tudo, um relato e o que se denomina explicação não é mais que a maneira de a narração se organizar em uma trama compreensível.”.

Na realidade, o que prevalece, na arte de fazer história, é a capacidade do historiador poder alternar suas abordagens, ao visitar o cinema, a música, as crianças, as comunidades, as escolas, os jornais, os periódicos, iconográficos ou pictóricos, e todos os que estão à margem. Estejam esses fatos no passado ou no presente, revelados ou silenciados, escritos ou orais, o importante é que eles possam, segundo Burke (1992, p. 348) “ajudar os historiadores e apresentar pontos de vista múltiplos”.

Na Paraíba, por exemplo, vários pesquisadores se dedicam à análise da *Revista do Ensino*, como é o caso de Azevedo (2016), que aborda a concepção da educação na infância, de Rodrigues (2016), que discute a percepção do professor nas revistas, e de Sena (2016), que trabalha a escrita dos professores como projeto de nação na década de 1930. O mesmo objeto de estudo apresenta várias perspectivas de análise e todas essas pesquisas se diluem como conhecimento, tendo o impresso pedagógico como campo de discussão.

A abertura de diálogos com a *imprensa periódica* ampliou os estudos no campo da História da Educação, assim como os objetos e as fontes também foram ampliados. Esta perspectiva é resultado do movimento de renovação decorrente da Nova História Cultural e abrolha novas expressões para as produções acadêmicas a partir dos *Annales*. Como sugere Reis (2000),

A expressão *nouvelle histoire*, que já se prestou a tantos equívocos, nós a utilizaremos no sentido sugerido por Le Roy Ladurie e Furet: ela designa a história sob a influência das ciências sociais, que começou a ser elaborada a partir do debate entre sociólogos, filósofos, geógrafos e historiadores, no início do século XX, e se corporificou na revista histórica *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, fundada em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch. (REIS, 2000, p. 65).

A configuração dessa revista histórica não somente criou um novo olhar para a história como criou um novo campo de atuação para esta ciência, concomitante às demais ciências sociais. Provocou, desta forma, uma revolução científica da qual muitos dos historiadores se apropriaram para analisar novos pontos de partida, como é o caso da ideia de progresso para a construção da identidade nacional moderna.⁹ A proposta de quem se dispõe a esta análise é

⁹ Os “tempos modernos” consideravam que a educação por via da instrução popular seria um campo fecundo para o progresso. Este, por sua vez, “recorria ao progresso da indústria, da riqueza e moralidade do povo, além do sentimento de “moderno” de bem-estar, de felicidade da nação veiculada à instrução do povo.” (LAGES, 2014, p. 71).

perceber como esta construção foi forjada, ao recorrer à educação para afirmar doutrinas que moldavam os sujeitos e ao impor um padrão de civilidade que apelava tanto aos discursos científicos como aos econômicos, para justificar o grau de civilidade dos indivíduos e romper com séculos de escravidão.

Desta maneira, a nova história possibilitou dialogar com várias áreas do conhecimento, sobretudo no campo das políticas públicas. Segundo Burke (1992), “de acordo com o paradigma tradicional, a história diz respeito essencialmente à política” e “a política foi admitida para ser essencialmente relacionada ao Estado, em outras palavras, era mais nacional e internacional do que regional.” (BURKE, 1992, p. 10). Diante disso, podemos considerar que este trabalho está inserido na nova história por analisar os periódicos numa perspectiva regional. Por outro lado, por estudar a imprensa pedagógica sob a égide do Estado, poderíamos considerar esta pesquisa como sendo de história política.

O que prevalece é que “tudo tem uma história”. Neste caso, “toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11) se torna história e, ao invés de ser vista como sendo imutável, para Robertson Darnton (1992), pode ser analisada na perspectiva da “construção cultural”, a qual, para Burke (1992), está subjugada a variações tanto no tempo como no espaço. Por conseguinte, estas variações no escopo de um trabalho acadêmico podem ser consideradas relevantes pelas possibilidades que fornecem de eleger alguns pressupostos teóricos para uma melhor adequação dos objetivos.

Assim sendo, o conceito de História Social é constituído como aparato a algumas categorias interpretativas, como as de ordem política, que emendam o discurso educacional na Paraíba, assim como o seu processo de instrução pública, pois

antes de mais nada importa considerar a banalização de conceitos e de modelos explicativos da história econômica e social – em boa parte proporcionada por programas e currículos escolares – uma vez dissociados dos seu quadro, original verdadeiramente inovador. (CHARTIER, 2002, p. 7).

A ação do Estado frente às produções pedagógicas pode ser entendida como “capital cultural objetivado”¹⁰. Como afirma Bourdieu (2007, p. 77), “O capital cultural no estado

¹⁰ O conceito de “capital cultural” foi formulado por Bourdieu para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classe sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” (os benefícios específicos que as crianças podem obter no mercado escolar) à distribuição deste capital específico entre as classes ou frações de classe. Tal postura significa uma ruptura tanto na visão comum, que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das aptidões naturais, quanto nas teorias do capital humano (NOGUEIRA e CATANI, apud BOURDIEU, 2007, p. 77).

objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade.”. O autor ainda ressalta que “o capital cultural subjetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica tem suas próprias leis, transcende as vontades individuais.” (BOURDIEU, 2007, p.77).

Tais operações funcionam como leis de seleção: o sistema escolar separa, por exemplo, os detentores de “capital cultural” herdado daqueles que são dele desprovidos (BOURDIEU, 2007, p. 77). Isto é, o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, separando alunos dotados de quantidades desiguais – ou tipos distintos – de “capital cultural”.

Este capital cultural, descrito por Bourdieu (2007), permite romper com modelos de educação que não identificam a igualdade de direitos no campo educacional e permite também que mudanças sejam estabelecidas, de modo a favorecer os desprovidos do sistema escolar pelas intervenções educacionais. Por sua vez, estas intervenções, efetivadas nas reformas curriculares para as escolas públicas, sofrem interferências do Estado ou de associações lideradas pelas elites intelectuais que, de alguma maneira, estão ligadas ao sistema governamental.

Por isso, para compreender como se articulou o processo de mudanças educacionais na Paraíba na década de 1930 se faz necessário analisar seus antecedentes educacionais na esfera nacional e compreender os mecanismos de dominação política adotados para a educação e os discursos imbuídos neste processo, visto que

(...) a correlação de forças políticas varia no tempo e no espaço e depende do grupo hegemônico, que termina por controlar boa parte da estrutura de poder, a qual, por um lado, interfere na organização do Estado, e por outro, também organiza e regula a sociedade. (PINHEIRO, 2001, p. 3).

O processo de escolarização pública tem início logo após a independência do Brasil, quando se instaurou no Império a Comissão de Instrução Pública, precisamente em maio de 1823. Para completar o processo iniciado em 1823, quatro anos depois, o governo imperial promulgou a Lei de 15 de Outubro de 1827, cujo art. 1º estabelecia: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (MELLO, 1996, p. 35). Ainda conforme Mello (1996),

As províncias receberam com aplausos a grande Lei, a primeira do Brasil independente, que veio satisfazer a opinião pública. Referendado pelo

Ministro do Império, o Visconde de São Leopoldo, e assinado por D. Pedro I, é este o ato centenário que instituiu oficialmente o Ensino Primário no Brasil. (MELLO, 1996, p. 35).

Pensar a instrução pública para o povo brasileiro seria condição intencional para que este mesmo povo não se afastasse do caminho trilhado pelo governo:

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas também dotar esse Estado de condições de governo. Dentre as condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

Os sentidos e os métodos colocados à prova pelas legalidades, nas chamadas reformas pedagógicas, foram constantes durante o período imperial e prosseguiram com a República, ora visando o Ensino Primário, ora contemplando os três segmentos educacionais: primário, secundário e superior. É o caso da Reforma de Eptácio Pessoa¹¹, que propunha a equiparação entre escolas oficiais e privadas, e o da Reforma de Rivadávia Correa¹², a qual abolia a concessão estatal na emissão de certificados e títulos.

O início da República foi um momento de várias ações educacionais, discussões, propostas e execuções que estavam constantemente à prova neste período. No entanto, não havia ainda se pensado em um órgão responsável pela educação nacional de modo geral. É somente na década de trinta que se instaura o Ministério da Educação e Saúde, durante o período getulista. Dentre estas reformas que acompanharam o início da República, se destaca ainda a reforma de Francisco Campos¹³, gerada por ocasião do governo de Getúlio Vargas.

¹¹ O decreto de criação dessa reforma está disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>.

¹² Sobre esta reforma, indicamos CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

¹³ **Francisco Luís da Silva Campos** nasceu em Dores do Indaiá (MG), em 1891. Advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919, iniciou sua carreira política, elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais, na legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM). Em 1926, assumiu a secretaria do Interior daquele estado. Utilizando-se de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas. Para se conservar no poder, articulou apoio político com a Aliança Liberal. Com a derrota de Vargas, no pleito realizado em março de 1930, participou das articulações que levaram ao movimento armado de outubro daquele ano, que pôs fim à República Velha. Com a posse do novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua

Desta forma, adentraremos na política getulista condizente à proposta de Campos, configurada para um Estado modernizado.

Na Paraíba, o discurso escolanovista foi posto em prática com o reforço das revistas do ensino. No entanto, os preceitos da modernidade para um Estado que ainda não tinha um projeto de urbanização resultariam em utopia. “A modernização do Estado da Paraíba foi se efetivando muito mais pela via estatal do que pela acumulação de capital do setor privado, conforme se processou, principalmente, no Estado de São Paulo.” (PINHEIRO, 2001, p. 135).

Deste modo, para que se concretizasse uma educação moderna para o Brasil, em particular para o Estado da Paraíba, na década de 30, seria necessário elaborar medidas que envolvessem desde avaliações político-administrativas como medidas culturais e sociais, para que se pudesse conduzir a instrução pública neste Estado.

Por isso, quando o presidente do Estado da Paraíba, João Pessoa¹⁴, assumiu o poder, em 1928, foram criadas algumas secretarias, entre elas, a Secretaria de Instrução, que, segundo Mello (1996, p. 88), “passou a superintender o ensino público” no Estado, tendo a frente deste ofício a pessoa do professor Eduardo Medeiros, como condutor do movimento educacional. Ainda conforme Mello (1996),

no limitado período administrativo que nos reportamos o principal ato ocorrido no Estado, em relação ao Ensino, foi a lei n 708, de 30 de setembro de 1930, que autorizou o Governo a criar, nos municípios do interior, escolas

atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Francisco Campos deixou o ministério em setembro de 1932. Em dezembro de 1935, o prefeito Pedro Ernesto nomeou Francisco Campos como secretário de Educação do Distrito Federal, em substituição a Anísio Teixeira. No novo cargo, Campos demoliu uma das mais importantes iniciativas da gestão anterior, a Universidade do Distrito Federal. A partir daí, tornou-se um dos elementos centrais, junto com Vargas e a cúpula das Forças Armadas, dos preparativos que levariam à ditadura do Estado Novo, instalada por um golpe de estado decretado em novembro de 1937. Morreu em Belo Horizonte, em 1968. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos>. Acesso em: 15 de out. 2015.

¹⁴ **João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque** nasceu na cidade de Umbuzeiro, Estado da Paraíba, em 24 de janeiro de 1878. Era sobrinho de Epitácio Pessoa (Presidente da República de 1919 a 1922). Iniciou seus estudos no Liceu Paraibano, tendo acertado praça em 1894, no 27º Batalhão de Infantaria, aquartelado na Paraíba. Seguiu depois para o Sul do país. Ingressou na Escola Militar do Rio de Janeiro. Em 1899 foi nomeado escrevente da Faculdade de Direito do Recife, onde concluiu o curso jurídico, colando grau como Bacharel no dia 19 de dezembro de 1903. Exerceu consecutivamente as funções de professor da Escola Normal Pinto Junior e de Delegado do Ensino do distrito de Graça, em Recife, advogando nesta cidade até 1910. Em 29 de dezembro de 1910, após aprovação em concurso público para a Justiça Militar, é nomeado Auditor da Marinha. Em 1918 foi promovido a Auditor Geral. Dois anos depois, com a reforma da Justiça Militar, foi aproveitado nas altas funções de Ministro do Supremo Tribunal Militar. Eleito a 22 de junho de 1928 presidente do Estado da Paraíba, foi empossado quatro meses depois. Era chefe do Partido Republicano local. Contrário à candidatura de Washington Luis, foi indicado ao cargo de vice-presidente da República, na chapa encabeçada por Getúlio Vargas. Derrotado, em 1929 passa a viver uma instabilidade política na Paraíba, por não aceitar a dominação do grupo defensor de Julio Prestes. Em 26 de julho de 1930, João Pessoa, com 52 anos, foi assassinado na cidade de Recife. Em consequência, foi articulada a chamada “Revolução de 30”, que levou ao poder Getúlio Vargas. (MELLO, José Octávio de Arruda. João Pessoa perante a História. João Pessoa, A União, 1978.).

elementares de ofícios para o aprendizado de menores. (MELLO, 1996, p. 89).

No momento em que foi implantado no Brasil o governo provisório, logo após a morte de João Pessoa, a Paraíba passou a ser assistida pelos governos dos interventores, sendo o primeiro deles Antenor Navarro¹⁵, de 1930 a 1932. Neste governo, como assegura Mello (1996), o ensino público passou por uma fase de unificação e, para evitar o apadrinhamento político, deveriam ser fiscalizadas as escolas tanto da capital quanto do interior. Essa ação protetora é revelada no primeiro número da *Revista do Ensino*, que diagnostica os “vícios do protecionismo” local. Por essas razões, a antiga Diretoria-Geral da Instrução Pública, extinta no governo de João Pessoa, foi substituída pela Diretoria do Ensino Primário, criada pelo (Decreto de nº. 183, de 12 de setembro de 1931). A partir daí, instituiu-se um programa de ensino para as escolas, o qual diminuía os anos de curso, procurava modernizar os processos pedagógicos e, ainda, alterava a relação dos livros adotados nas escolas primárias. Conforme Mello (1996), esta

Era uma providência que se impunha, não só em vista da orientação dada ao ensino, mas ainda por medida de defesa à economia dos alunos, que, quando por qualquer motivo, tinham de mudar de escola, se viam forçados, muitas vezes, a adquirir outros livros, alguns de preço elevado. Deste modo, todos os estabelecimentos da Paraíba, passaram a ter uniformidade de compêndios e de programas. (MELLO, 1996, p. 95).

Essa uniformidade de compêndios pode ser caracterizada como uma forma de equiparar o ensino público, embora as escolas rural e urbana apresentassem realidades diferenciadas. Em relação ao professorado, as primeiras providências foram tomadas por Antenor Navarro, ao acreditar que “no professor está a base de toda reforma que se precisa levar avante”, Navarro, sobre a docência, afirmou:

Não se descuidar a Diretoria do Ensino de promover meios para que nosso professorado, em cujo seio, encontram-se verdadeiros espíritos de renúncia e de vontade, forrados de bela inteligência, seja capaz de levar a bom termo tão espinhoso quanto edificante trabalho. (MELLO, 1996, p. 96).

¹⁵ **Antenor de França Navarro** nasceu no ano de 1898. Formado em Engenharia, foi um dos principais articuladores do movimento de 1930 na Paraíba. Quando Getúlio Vargas assumiu o governo provisório, nomeou interventores federais em todos os estados, e Antenor Navarro foi precedido pelo primeiro interventor paraibano, José Américo de Almeida, em 1930. Após sua morte, em um acidente aéreo, em 26 de abril de 1932, no litoral da Bahia e, após sua morte, Gratuliano da Costa Brito assumiu seu cargo.

O discurso de Navarro estava imbuído da ideia de subordinação do sujeito, que deveria renunciar a si mesmo, em prol da mudança educacional, e ainda dedicava ao professor o mérito pela condução do ensino público, através dos mecanismos modernos. Segundo a *Revista do Ensino* nº 1, de 1932, foram instaurados na administração de Navarro o corpo de fiscais técnico, a ampliação de escolas na capital e no interior e, ainda, as subvenções aos caixas escolares. A proposta de Navarro era modernizar o ensino com o apoio dos professores. Para isso, concedeu o “reconhecimento de seus diplomas pelas Escolas Normais de outros Estados” (MELLO, 1996, p. 97), como forma de assegurar o êxito da reforma por ele proposta.

Contudo, foi na administração do Interventor Gratuliano de Brito, de 1932 a 1935, que surgiu um instrumento pedagógico para dar subsídio aos professores nas suas formações pedagógicas: a *Revista do Ensino*. Embora Mello (1996) sustente que sua criação data de 08 de junho de 1932, pelo decreto de número 287, sua publicação aconteceu anteriormente, em abril do mesmo ano, como consta na contracapa da primeira revista. No entanto, vale destacar que nem sempre a data que está na contracapa corresponde à data em que a publicação veio à luz.

A formação da revista na década de 1930 foi, na verdade, constituída por um grupo que buscava através da imprensa a consolidação de ideias sobre civilização, nacionalidade e progresso para a modernização do Brasil. O próprio José Baptista de Mello, que, além de outros escritos sobre educação, foi autor do livro “Evolução do Ensino na Paraíba”, estava naquele momento comprometido com os sujeitos que representavam a educação paraibana. Para Rocha Pombo (apud OLIVEIRA, 2014, p. 41), o conceito de civilização se caracterizava “como uma luz crescente a irradiar da enorme coletividade”.

Essa coletividade, em regra geral, era fomentada por um grupo político que tramava despertar nos sujeitos o desejo de se sentirem pertencentes à nova identidade brasileira, num discurso no qual a ideia de progresso estava atrelada à educação do povo e à formação dos indivíduos, que contribuíam tanto para a massificação dessa educação como para a propagação dela. A imprensa oficial contribuiu na divulgação desse processo.

Para a compreensão dos periódicos na ação pedagógica e na atuação na formação de professores, Kulesza (2002) mostra os reflexos do debate nacional nos discursos escolanovistas na Paraíba durante a década de 1930. Para o autor, a presença do escolanovismo representa a “introdução de novas ideias educacionais conjuntamente ao processo de expansão do ensino”, e, quanto a formação dos professores, havia um “objetivo

de preparação, tanto, qualitativa, como quantitativa que se impunha para os reformadores naquele momento de mudança.” (KULESZA, 2002, p. 118).

Para este diálogo, que controverte os saberes, ou os enredos sobre a História da Educação na Paraíba, se faz necessário analisar o cenário educacional brasileiro na década de 1930, destacando o gotejamento das fontes e nosso objeto de estudo, que serão os 18 exemplares documentais das Revistas do Ensino. É relevante ainda, considerar a contribuição da imprensa pedagógica no cenário educacional brasileiro naquele período.

No escopo das Revistas, estão em discussão artigos de opinião, atos oficiais referentes aos Ensinos Primário e Normal do Estado, exaltação dos grandes vultos e feitos, orientações pedagógicas, prescrições para a saúde do corpo e da mente, publicações sobre criação e instalação de instituições educacionais, nomeação de professores, matrículas de alunos e prescrições para a prática docente, além de destaques referentes aos currículos para o Ensino de História.

No entanto, nos propomos a analisar os textos que se reportam ao Ensino de História, assim como os que tratam dos grandes vultos e feitos e da formação dos professores, uma vez que estamos trabalhando com impressos ou instrumentos que visam à formação docente. Dessa maneira, no decorrer do texto haverá discussões sobre a formação dos professores a partir destas revistas e sobre como a temática do Ensino de História nestes impressos foi apresentada.

Estas Revistas estão disponíveis para consulta no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP) e na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O material foi catalogado, analisado em seus conteúdos didáticos e cotejado na seleção das fontes bibliográficas e da fundamentação historiográfica, para, assim, acerca do momento histórico, compreendermos a constituição dos periódicos pelo uso da imprensa oficial, como articuladora no processo educativo, que pode revelar-se como lugar de afirmação de determinados grupos sociais. Sobre o campo editorial e seus mecanismos, Frade (2000) revela que é preciso cuidado com este campo, uma vez que as revistas resultam também de interesses econômicos:

Por isso, é importante buscar os graus de influência dessas estratégias, para ver algumas ligações da imprensa pedagógica com questões como comércio e marketing, assim como a circulação de modelos entre a imprensa pedagógica – sobretudo aquela produzida por um certo tipo de edição para a escola e para os professores – e a imprensa em geral. Esta abordagem é importante, também, do ponto de vista da recepção e da imagem que a revista faz do leitor e, o contrário, do tipo de leitura e de imagem da revista, feita pelo leitor, quando ele a folheia. (FRADE, 2000, p. 96).

De fato, esta preocupação é válida, no entanto, não se sabe o quanto foi arrecadado pelo Estado com a venda das revistas. Sobre isto, encontramos a informação de que os professores faziam a assinatura anual das revistas e os pagamentos eram descontados em folha. Para a assinatura, os professores pagavam a quantia de 6\$000 contos de reis anualmente. E, se optassem pela compra de um volume avulso, desembolsariam 2\$000 contos de reis, conforme mostra o decreto de criação de nº 287, a ser discutido no tópico “Revista do Ensino”, neste trabalho. Os valores destas revistas podem ser encontrados sempre em suas capas finais.

Embora os periódicos assinalassem o discurso da educação gratuita para os alunos, aos professores cabia a obrigação de fazer a assinatura da *Revista do Ensino*. Os organizadores do Departamento de Educação, por sua vez, encabeçavam a justificativa de que a importância da revista se dava para que os professores se mantivessem informados acerca da educação paraibana, de dados estatísticos, da formação pedagógica e de planos de aulas, e, ainda, para que se mantivessem cientificados das mudanças advindas da Europa, influenciadas pelas ideias de Dewey, Froebel, Pestalozzi e Montessori.

Sobre a imprensa periódica educacional no Brasil, Bastos (2002) observa este setor como sendo um lugar privilegiado para a construção do conhecimento. Neste sentido, a imprensa pedagógica

(...) constitui-se em um guia prático do cotidiano educacional escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar. Prescrevendo determinadas práticas, valores e normas de conduta, construindo e elaborando representações do social, a imprensa pedagógica afigura-se como fonte privilegiada de estudo (...). (BASTOS, 2002, p. 173).

A partir da explanação de Bastos (2002), discutiremos a produção das revistas como caráter da formação de sujeitos articulada pelo Estado, pensando ainda quais sujeitos o Estado queria formar, através da proposta escolanovista. Biccás (2008) também observa a imprensa pedagógica, mais especificamente a mineira, como sendo uma estratégia de formação. Deste modo, a Revista do Ensino de Minas Gerais

foi inserida nas escolas e grupos escolares, passando a se constituir como um canal de comunicação direto entre Diretoria de Instrução Pública e professores, transformando-se em uma importante estratégia para ganhar a adesão destes à proposta escolanovista que estava sendo anunciada. (BICAS, 2008, p. 45).

A citação acima reforça o objetivo do Estado, ao utilizar-se da imprensa como um meio de viabilizar as políticas educacionais. No entanto, esta atividade estatal não põe em cheque as concepções pedagógicas presentes nas páginas das revistas, direcionadas às escolas e para atuação juntamente os professores. É preciso, ainda, tecer algumas argumentações para que possamos preencher algumas lacunas que (des)favoreciam o ensino na Paraíba, assim como as práticas que o concebiam, pleiteando observar como a cultura escolar era praticada, sobretudo com o Ensino de História na sala de aula.

Sobre o Ensino de História, a discussão será norteadada por Freitas (2014), ao abordar a constituição dessa disciplina no início do século XX, mostrando ainda “como a pedagogia era pensada como inerente e indispensável ao melhoramento do Ensino Primário.” (FREITAS, 2006, p. 5).

Ao discutir o currículo do Ensino de História, Fonseca (2003) ressalta que esta disciplina, como componente escolar, tem sido palco de discussões e de poder, o que pode ajudar a desconstruir e a refletir sobre o Ensino de História e suas representações históricas, sem deixar de proferir “como as representações e os discursos constroem as relações de dominação.” (CHARTIER, 2009, p. 51).

Por esta razão, consideramos importante ressaltar o significado da cultura histórica de uma época. Assim:

A cultura Histórica nada mais é de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, do qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo. (RÜSEN, 2007, p. 121).

Desta forma, “a constituição do sentido da consciência humana, aplicada ao tempo, não se esgota na memória.” (CHARTIER, 2009, p. 136). Ao considerar-se a influência dessas homilias na circulação e na divulgação de novas ideias, a educação escolarizada rompe com um modelo de ensino tradicional, em busca de metodologias de ensino enriquecidas pelo exercício e pela preparação para o trabalho, abrangendo probabilidades e interesses comuns da época. Nota-se, portanto, que a educação foi um dos pilares condutores dos princípios republicanos, ao destacar, sobretudo, os discursos oficiais de cidadania e de identidade nacional presentes no cotidiano escolar.

Ao debatermos a história da educação brasileira ao longo da história do Brasil pelas vias escritas, entendemos o quão vulnerável foi a composição da escolarização brasileira,

estabelecida sob a égide de uma política precária, que revelava duas posturas: ora apadrinhava determinado grupo social que utilizava a educação como forma de legitimar suas artimanhas políticas ora substituía sua legislação pelas invenções dos métodos sem, no entanto, obter uma continuidade na chamada cultura escolar.

Como o Estado da Paraíba foi o articulador das Revistas do Ensino no que tange as suas publicações, se faz necessário perceber suas intenções, enquanto articulador dos currículos nestes materiais. Para Saviani (2006, p. 18) “o poder público assume a tarefa de organizar integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino para toda a população.”. Por isso, para o Ensino de História, os programas educacionais continham dados basilares para a formação que se almejava dar ao aluno, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro (ABUD, 2002).

Sobre a educação brasileira e sobre a cultura escolar, Faria Filho et al. (2004) buscam um contíguo de feições institucionalizadas e caracterizam de forma básica as práticas e os comportamentos, assim como a forma de pensar dos que fazem parte do processo educacional. Por isso, para construir uma “nação viável” seria necessário reformular a educação brasileira, atentando para as atuações do Estado ante as políticas públicas instituídas pelos programas, pelos currículos e pelas práticas didáticas.

Neste mesmo processo, o Ensino de História surgia para a educação primária cheio de atribuições, como auxiliar na formação cívica das crianças e jovens. Quanto às práticas didáticas para o Ensino de História, elas estavam subjugadas à formação humanística e à formação patriótica. Deste modo, a disciplina possuía o compromisso de anunciar uma identidade nacional e de preparar as gerações para perpetuar aquela ordem que se inventava.

Será esta a discussão que nos levará a pensar a *Revista do Ensino* e sua contribuição para a educação paraibana, mediante a reforma educacional na era Vargas. Convém lembrarmos que quem conduziu este processo foi a política educacional, que definiu os conteúdos das reformas viabilizadas pelo Estado de maneira passiva. Embora existisse todo um interesse político e intelectual de contradizer o Estado, a História neste período nasceu para desenvolver uma educação “socializadora”, somada, ainda, à formação da cidadania política e identitária. Desta forma, podemos afirmar que a educação é condicionada à estrutura social vigente, portanto, é configurada ao período no qual que se insere e, normalmente, viabiliza uma casta privilegiada.

2.4 – A Revista do Ensino

As primeiras décadas do século XX passaram por transformações influenciadas pela preleção da Escola Nova¹⁶. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob o impacto de mudanças econômicas, políticas e sociais. Para John Dewey, o idealizador do movimento escolanovista, a escola não pode ser apenas uma apresto para a vida, mas a vida oportuna. Assim, a educação teria como eixo norteador a experiência e a aprendizagem, sendo o papel da escola propiciar uma reconstrução permanente no caráter do sujeito e em sua capacidade de entender e de interpretar o mundo.

As concepções do escolanovismo já eram discutidas em países como Estados Unidos, Alemanha, Rússia e França e foram popularizadas no Brasil por Anísio Teixeira¹⁷, muito embora já houvessem sido discutidas por Leônicio de Carvalho (1879) e, mais tarde, por Ruy Barbosa (1882) em seus pareceres.

A *Revista do Ensino* no Estado da Paraíba se inseria na ordem dos impressos pedagógicos que circulavam no Brasil logo após a Proclamação da República e se tratava de um material de repercussão estadual, que atuava na formação de sujeitos. Na década de trinta, com as reformas educacionais, socializadas pelo Ministério da Educação e Saúde – MES, estes impressos se voltaram para as referidas mudanças e tiveram suas atribuições direcionadas para a educação primária e a formação do professor desta modalidade de ensino,

¹⁶ No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas a partir do Decreto n. 7.247, de Leônicio de Carvalho, de 19/04/1879, que definia para as escolas primárias brasileiras uma concepção pedagógica baseada na “escola nova”. Tal concepção mais tarde foi fortalecida por Rui Barbosa, através do parecer de 12 de setembro de 1882, sobre a “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”. O personagem desse movimento na América foi o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952).

¹⁷ **Anísio Spínola Teixeira** nasceu na cidade de Caetité, Bahia, em 12 de julho de 1900. Estudou no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité. Em 1914, ingressou no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, onde concluiu o secundário. Diplomou-se na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Já bacharel em Direito, em 1924, retornou a Salvador e, a convite do governador, aceitou o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia. Datam dessa época as primeiras leituras mais aprofundadas na área de educação. No mesmo ano de sua entrada na Inspetoria de Ensino, publicou o artigo: “A propósito da Escola Única”. Em 1927, foi aos Estados Unidos. Quando retornou, no ano seguinte, publicou Aspectos americanos de educação, que continha, além das observações da viagem, o primeiro estudo brasileiro sistematizado das ideias do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Neste mesmo ano voltou aos Estados Unidos para um curso de pós-graduação. Em meados de 1929, retornou ao Brasil. Ao chegar, não conseguiu sensibilizar o novo governador da Bahia, empossado em 1928, a realizar suas propostas. Demitiu-se, então, da Inspetoria de Ensino e passou a dedicar-se ao Magistério. Em 1930, Anísio publicou Vida e educação, que reuniu dois ensaios de John Dewey, traduzidos por ele. Foi a primeira tradução para o português da obra do filósofo. Em 1931, a convite da prefeitura local, mudou-se para o Rio de Janeiro e assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Em 1932, Anísio tornou-se signatário do famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de um grupo de educadores, que divulgava, ao povo e ao governo, as principais diretrizes de um programa de reconstrução educacional. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/anisio-spinola-teixeira-vida-e-obra/>>. Acesso em: 16 de nov. 2015.

ou seja, para os professores das escolas normais, caso da *Revista do Ensino* paraibana. Seu primeiro volume, editado em abril de 1932, anuncia:

Como órgão da Diretoria do Ensino, a Revista publicará todos os atos administrativos e orientação seguida nesse departamento, para conhecimento dos interessados, e para que sofram a crítica desapassionada dos que, verdadeiramente, se interessarem pelo problema da educação. (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932, p. 4).

Somente na segunda edição do periódico, um mês após o primeiro número, oficializa-se a publicação da revista, a partir do Decreto de criação de nº 287, de 18 de maio de 1932, que dispõe dos seguintes artigos:

Art. 1º - Fica oficialmente criada a Revista do Ensino como Órgão da Diretoria do Ensino Primário do Estado;

Art. 2º - A Revista do Ensino cuja publicação se fará trimestralmente nas oficinas da Imprensa Oficial, além de matéria de redação a colaboração que deverá versar sobre os assuntos de ordem técnica e profissional pedagógicas, publicará todos os atos oficiais do Ensino Primário e Normal dos Estados e dados estatísticos sobre a Instrução Pública e Particular.

Art. 3º - Será obrigatório para os funcionários do magistério primário e normal a assinatura da Revista do ensino mediante contribuição de seis mil réis (6.\$000) anual, paga em prestações semestrais de três mil réis (3\$000). (REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p. 61-62).

Ao todo, são escritos dez artigos que tratam da criação e da certificação dos dados para execução, circulação e arrecadação. De acordo com o Artigo sétimo, o Estado concedia um empréstimo para as despesas da revista:

Art. 7º - Para ocorrer às despesas de expedientes e remessa da revista, será feito trimestralmente, ao Diretor do Ensino Primário ou funcionário por este designado, um adiantamento de duzentos mil reis (200\$000) e somente depois de demonstrada as despesas com a verba recebida perante o Tesouro, far-se-á novo adiantamento. Gratuliano da Costa Brito¹⁸ Matheus Gomes Ribeiro¹⁹. (REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p. 61-62).

¹⁸ **Gratuliano da Costa Brito** foi interventor paraibano, de 1932 a 1934, e deputado federal também na Paraíba, de 1935 a 1937. Nasceu em São João do Cariri (PB), no dia 6 de setembro de 1905. Fez o curso primário no Colégio Nossa Senhora das Neves, na cidade da Paraíba, atual João Pessoa, e o secundário no Colégio Pio X e no Liceu Paraibano, também na capital do estado. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Recife, em 1926. Em janeiro de 1927 foi nomeado pelo presidente da Paraíba, João Suassuna, para a promotoria da cidade de Patos. Mais tarde, já no governo de João Pessoa (1928-1930), exerceu a função de delegado geral da polícia do estado. Durante a administração de Antenor Navarro foi nomeado interventor federal na Paraíba. Em abril de 1932 assumiu interinamente a interventoria, após o falecimento de Navarro. Durante seu governo foi inaugurado o porto de Cabedelo, cujas obras haviam sido iniciadas na gestão de Antenor Navarro. Organizou ainda as polícias militar e civil e reestruturou o sistema de arrecadação do Estado. Eleito deputado federal na legenda do Partido Progressista (PP) da Paraíba, em outubro de 1934, em dezembro

A revista assume dupla funcionalidade: ao mesmo tempo em que atenta para as mudanças educacionais, anunciando o “novo”, o “moderno” e o “infalível” para a Educação, ela também propaga os feitos políticos do governo do Estado. Assim, as revistas do ensino²⁰ foram instrumentos significativos para a educação paraibana, mas também organismos de manobra para o governo. Por isso, tais fatos nos levaram a buscar compreender os contextos escolares da época, das salas de aula das escolas públicas, do Ensino de História e do posicionamento do Estado frente às políticas educacionais.

A impressão das revistas do ensino se dava na gráfica oficial e sua produção estava a cargo do Órgão responsável pelo Ensino Primário, como veremos no quadro a seguir, o qual destaca a tiragem e a função administrativa dos organizadores na educação paraibana da *Revista do Ensino* de 1932 a 1942.

QUADRO 1: PUBLICAÇÕES DAS REVISTAS DO ENSINO – 1932 A 1942

ANO	NÚMERO	MÊS	TIRAGEM	ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO	FUNÇÃO ADMINISTRATIVA
1932-I	01	Abril	471	Gratuliano da Costa Brito Profº. Eduardo M.de Medeiros Profº José Batista de Mello	Sec. Do Interior Diretor Diretor Interino
1932-I	02	Junho	884	Profº. Eduardo M. de Medeiros Profº José Batista de Mello	Sec. Do Interior Diretor Interino
1932-I	03	Setembro	1.434	Argemiro de Figueiredo Profº. Eduardo M. de Medeiros Profº. José Batista de Mello	Secretário Interior Diretor Diretor Interino
1933-II	04 e 05	Março	719	Argemiro de Figueiredo Profº. Eduardo M.de	Sec. Interior Diretor

seguinte deixou a interventoria, sendo substituído por Argemiro de Figueiredo, eleito pela Assembleia Constituinte paraibana e empossado em janeiro de 1935. Assumiu sua cadeira na Câmara dos Deputados em maio de 1935, aí permanecendo até 10 de novembro de 1937, quando o golpe do Estado Novo suprimiu todos os órgãos legislativos do país. Na Câmara foi membro da Comissão de Finanças e Orçamento, tendo sido durante três anos o relator do orçamento do Ministério da Guerra. Afastado da vida política, ainda em 1937 fixou residência no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, atuando como delegado da Associação Comercial da Paraíba junto à Federação das Associações Comerciais do Brasil. Dedicou-se também a atividades jornalísticas e empresariais, tornando-se diretor-presidente da Companhia Editora Americana, empresa proprietária das revistas “A Cena Muda”, “Esporte Ilustrado”, “Revista da Semana”, entre outras. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 27 de janeiro de 1982. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gratuliano-da-costa-brito>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

¹⁹ Diretor do Liceu Paraibano no período em estudo.

²⁰ Em alguns parágrafos o termo (as revistas do ensino) está no plural e em minúsculos por se referir aos dezoito exemplares publicados e não apenas a um número específico. Assim como haverá momentos em que se especificará o termo *Revista do Ensino* em maiúsculo e itálico, quando for necessário fazer referência apenas a um número das produções.

				Medeiros Profº. José batista de Mello	Diretor Interino
1933-II	06 e 07	Setembro	1.278	Argemiro de Figueiredo Profº. Eduardo M.de Medeiros Profº José Batista de Mello	Sec. Do Interior Diretor Diretor Interino
1934- III	08 e 09	Março	1.034	Argemiro de Figueiredo Profº. Eduardo M. de Medeiros Profº José Batista de Mello	Sec. Do Interior Diretor Diretor Interino
1934-III	10	Julho	1.834	Profº. José Batista de Mello	Diretor
1934- III	11	Dezembro	Não informa	Profº. José Batista de Mello	Diretor
1936- IV	12	Maio	Não informa	Mons. Pedro Anísio Profª. Débora Duarte	Diretor Secretária
1936- IV	13	Setembro	Não informa	Mons. Pedro Anísio Profª. Débora Duarte	Diretor Secretária
1936- IV	14	Dezembro	Não informa	Mons. Pedro Anísio Profª Débora Duarte	Diretor Secretária
1937-V ²¹	15	Deembro	Não informa	Argemiro de Figueiredo	Interventor Federal
1938- VI	16	Agosto	Não informa	Argemiro de Figueiredo Mateus Augusto de Oliveira	Interventor Federal Diretor
1942-X	17	Abril	Não informa	Ruy Carneiro Samuel Duarte Pedro Calheiros Bonfim	Interventor Federal Sec. do Interior Diretor .
1942-X	18	Mai/jun/jul.	Não informa	Ruy Carneiro Samuel Duarte Pedro Calheiros Bonfim	Interventor Federal Sec. do Interior Diretor

Fonte: Revistas do Ensino da Paraíba – 18 exemplares

A partir do quadro, percebemos que a edição da Revista se dava pela Administração do Ensino Primário. Por isso, era comum nestas publicações a troca de seus organizadores, principalmente quando se alterava a forma de governo ou quando o Secretário do Interior era eleito governador do Estado. Como exemplo, há o caso de Argemiro de Figueiredo, que, precisamente em 25 de janeiro de 1935, assumiu o cargo de governador do Estado, e, em seu lugar, voltou ao cargo de organizador Gratuliano Brito, como Secretário do Interior.

A partir de 1933, as revistas passaram a enfatizar o método pestalozziano²², que se inseria nas concepções da Escola Nova, e começou neste ano a contar a história do educador suíço Pestalozzi (REVISTA DO ENSINO, nº 04 e 05, 1933, p. 15). Posteriormente, mostraram o ensino baseado na indução das coisas e na percepção sensorial, que prezava por uma organização nos estudos desde o jardim da infância e ainda elevava as crianças ao centro da

²¹ Este número da *Revista do Ensino* não traz informação acerca da direção do Ensino primário neste período.

²² Criado por Pestalozzi, este método é baseado no ensino intuitivo e na percepção sensorial. Para Pestalozzi, a intuição é o pensamento da instrução, deste modo, é preciso cultivar o espírito natural da observação das crianças.

ação didática, como mostram as revistas produzidas nos anos de 1934 a 1936. Nos primeiros números da revista (1, 2 e 3) destaca-se o ensino profissional na Paraíba, “mostrando o homem como fator de progresso, para isso, despontando os fundamentos da escola do trabalho.” (COSTA, 1932, p. 45).

Outro assunto que passou a ser discutido, visto como modelo, de interesse do Estado, foi a “educação rural”. A partir de 1934 seguem as discussões sobre essa modalidade de ensino em vários números publicados. Tanto que no ano de 1942, no último número da revista, a professora Maria América Monteiro de Araújo²³ escreve sobre “o professor primário das zonas rurais, discutindo sobre formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência” (REVISTA DO ENSINO, nº 18, 1942, p. 59) dessa classe, lançando um olhar para o professor rural.

Nas revistas do ensino, algumas considerações são relevantes para a compreensão das estruturas de poder. As capas da revista, por exemplo, depois do golpe de Getúlio, a partir da criação do Estado Novo (1937), ganharam novas formas, conforme mudanças administrativas ou conforme os períodos estabelecidos na era Vargas. Não só as capas mudaram, como também os discursos das revistas se voltaram para o autoritarismo, influenciados pelo que o governo federal denominou de Estado Novo.

Os números das revistas de 1 a 9, de 1932 a 1934, possuem capas não muito atrativas, são diferenciados apenas pelas cores e pelo formato das letras, mas suas estruturas editoriais são idênticas. A revista de número 10, de 1934, por sua vez, apresenta na capa um gráfico estatístico com o número das unidades escolares da Paraíba e da matrícula dos alunos do Ensino Primário por série. Esse fato demonstra a tentativa do governo do estado de revelar seus serviços. Era o governo constitucional instituindo os fatos e ordens.

Já o número 11, o segundo do ano de 1934, traz em sua capa o sumário da revista. Acreditamos que o objetivo da divulgação era revelar quais assuntos importavam tratar naquele momento. A capa também pode ser analisada como sendo uma forma de chamar a atenção dos professores e demais leitores, a fim de anunciar as reportagens que estavam formando sujeitos.

Os números de 12 a 14, impressos em 1936, apresentam um desenho do Instituto de Educação da Paraíba, que, segundo Kulesza et al. (2001), foi inspirado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O desenho destaca os Jardins de Infância. Este feito demonstra uma forma de, mais uma vez, o governo divulgar sua estrutura de poder, visto que a educação

²³ Não foi encontrada nenhuma informação sobre a professora Maria América Monteiro de Araújo.

infantil era uma forma de ele afirmar que estava dando continuidade à cultura do civismo e do patriotismo desde cedo, com início já no Jardim de Infância.

Outra revista, a de número 15, única que foi produzida em 1937, traz em sua capa uma imagem do grupo Escolar João Pessoa. Eis mais uma forma do governo querer mostrar serviços, indiretamente apresentando-se preocupado com a educação, através da ampliação e da modernização dos prédios escolares. A de número 16, de 1938, produzida em agosto, revela em sua capa o mapa da Paraíba em verde e branco. A representação ganha um caráter cívico e relata os novos rumos da educação no Estado. Foi neste ano que Vargas deu o golpe de estado, manifestando dessa forma um autoritarismo em todos os segmentos sociais.

Em 1942, último ano de produção das revistas do ensino, foram lançados os volumes 17 e 18. As capas desses impressos voltam a sua forma inicial: apenas com letras na cor verde, impressas no papel branco, sem nenhuma outra representação. No entanto, as “sutis” palavras das capas, nas cores da Pátria, demonstram o discurso utilizado naquele momento, que tentava ser empolgante, ao mesmo tempo em que revelam um sentimento nacionalista, que traduz a propagação da moral e da formação do caráter como objetivos para a efetivação de uma mentalidade considerada pela sociedade da época como “nova”, conforme se instaura a implantação do Estado Novo. De certo,

Uma das mais prementes exigências do momento é, indiscutivelmente, a formação de uma mentalidade nova, sadia e culta, que será criada por meio de uma intensa campanha educacional, imprimindo-se ao regime escolar rumos claros e definidos, com o fim de disciplinar as gerações para consolidar as instituições estatais, gerações que possam fortalecer e garantir as suas nacionalidades, conduzindo-as para destinos gloriosos dignos da cultura e da civilização contemporânea. Na Paraíba, já se pode proclamar que a educação deixou de ser monopólio de classe, que a instrução é evidentemente de função popular, que a cultura, longe de ser um privilégio dos mais felizes, é facilitada a todos, de uma forma prática e racional. (REVISTA DO ENSINO, nº 16, 1938, p. 7).

A “civildade” defendida no Estado Novo com o intuito de disciplinar as gerações era uma forma de garantir o que se denominava “destino primaveril”, ou, na *Revista do Ensino*, como se vê acima, “destinos gloriosos”. Contudo, quando se propaga uma educação fortalecida com os signos da moralidade, revela-se o quanto as instituições assumiam um caráter autoritário e conservador, mesmo que mascarassem essa prática, ao utilizarem o discurso da educação popular.

Quando Argemiro de Figueiredo assumiu o cargo de interventor federal, nomeado por Getúlio Vargas, criou-se no imaginário do povo paraibano a contemplação dele como sendo

um defensor da Pátria, um político sem mácula, como pleiteava o Estado Novo. Na verdade, a ideia do governo era mostrar que a figura do Interventor Federal surgia como um representante do Estado, “guardião da educação”: “as crianças paraibanas em face da organização escolar existente são amparadas pelo Estado, que lhes dá de tudo, desde saúde até os conhecimentos necessários para sua estabilidade na vida prática” (REVISTA DO ENSINO, nº 16, 1938, p. 7).

Para reforçar o caráter autoritário do Estado, que acompanhava as direções estadonovistas, uma série de medidas foram adotadas para fazerem valer essas orientações, entre elas o hasteamento da bandeira, que se tornava obrigatório nas escolas do Estado. As datas comemorativas nacionais e estaduais assumiam um caráter solene e a educação moral deveria ser ministrada sob as modalidades “preventiva e reformativa” (REVISTA DO ENSINO, nº 16, 1938, p. 8).

Em 1937, o Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade do Estado da Paraíba começou a publicar via rádio os “Boletins de Educação”²⁴. Na maioria das vezes, eram abordadas nesses boletins *palestras lidas ao microfone da PRI – 4, Rádio Tabajara da Paraíba, de fevereiro a março de 1937*. Naquele momento, os boletins de educação (essa discussão segue a partir do quadro 2) confirmavam a política ditatorial de Vargas, quando disponibilizavam a leitura de palestras, junto ao microfone, na chamada Era do Rádio, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 2: BOLETINS DE EDUCAÇÃO

ANO	DATA	Nº	SUMÁRIO
1	1937	1	I-EDUCAÇÃO EM GERAL – Educação Rural, Cooperativismo escolar, Educação Infantil, As crianças e o Cinema. II- EDUCAÇÃO SANITÁRIA – A Tuberculose e a Escola, A cárie dentária, Da utilidade do Método de crede, A Importância dos serviços das enfermeiras, Doenças transmissíveis, (...) ²⁵ . III- EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – Notas sobre a cultura da batatinha, (...), Como se planta o milho, Como se planta o algodão. IV – EDUCAÇÃO DOMÉSTICA - A mulher, a creança e o lar, O papel das donas de casa, A educação no lar, Os meus 15 minutos de prosa.
1	1937	2	1- EDUCAÇÃO EM GERAL – (...), Alfabetização, Educação e cultura, Civismo, (...), Educação Moral e a função da Escola, A necessidade do voto para o exercício da cidadania. 2- EDUCAÇÃO SANITÁRIA – Um apelo a mulher na missão de mãe, Considerações sobre adenoidismo, Angina diphtérica e crupe, (...) 3- EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – Adubação das laranjeiras, (...), preparo do Solo,

²⁴ Não se sabe ao certo o número de produção dos Boletins de Educação. Neste trabalho estão sendo citados apenas três produções. No Boletim de número 14 (Ano V, Vol. 14, 1937), destacam-se os textos selecionados de algumas revistas do ensino, sobretudo, textos instrutivos, orações, textos sobre a personalidade do educador, a educação física e sanitária, além de informações sobre as atividades realizadas pelo Departamento de Educação, em favor da terceira semana pedagógica.

²⁵ Este símbolo serve para sinalizar que o conteúdo não se esgota, isto é, marca a continuidade dos assuntos.

			Procurando se libertar das sêccas, O Arado e a enxada, (...) Combate as pragas de algodão. 4 – EDUCAÇÃO DOMÉSTICA – De cozinha, Educação doméstica, O lar e a economia.
5	1937	14	EDUCAÇÃO EM GERAL – Representação do Estado na 1ª Exposição nacional de educação e Estatística, Notas sobre o Município de Itabaiana, (...) Revolução das tendências - aprendizagem, (...) a personalidade do educador, disciplina escolar, filhos ilustres de Cajazeiras, noticiário, homenagem merecida, (...) princípios básicos do Método Didático, Educação Física Sanitária, O sentido do Ensino rural, (...) Terceira Semana pedagógica, Dr. Aurélio de Albuquerque, valiosa oferta, circulares, Atos oficiais, (...) Art. 130 da Constituição Federal.

Fonte: Boletins de educação

No Brasil, a chamada Era do Rádio tem início logo após a Primeira Guerra Mundial e se estende até a década de 1980. No entanto, é no governo de Getúlio Vargas, no ano de 1930, que o rádio tornou-se um veículo de informação em massa. Naquele momento, os articuladores políticos paraibanos começaram a usar este instrumento como recurso para interferir cotidianamente na vida dos sujeitos. Isto é, os canais radiofônicos tornaram-se meios de popularizar as atividades políticas e educacionais de todo o Estado, satisfazendo a política getulista de criar uma unidade nacional “harmônica” e de difundir informações acerca da cultura educacional brasileira. Na Paraíba, segundo Mello (1996), a chegada do rádio estava estreitamente associada à educação:

O governo montará, nesta capital, uma possante estação de rádio para os serviços públicos. Dessa Estação se servirá o departamento de Educação para conferência, aulas, e instruções que serão irradiadas para todos os municípios onde serão instalados aparelhos receptores. (MELLO, 1996, p. 113).

Portanto, utilizar-se do rádio para difundir a educação paraibana era uma forma do governo estadual propagar seus feitos e expandir sua política populista. Na verdade, o rádio divulgava uma visão nova que revelava como se encontrava o Brasil e o mundo. Por isso, “o cruzamento dessa documentação trouxe a tona a articulação de grupos e indivíduos para efetivar uma missão educativa para o rádio (...)” (DÂNGELO, 1998, p. 160). Não é preciso afirmar que através das ondas do rádio os boletins de educação tornaram-se atos e fatos dos grupos dominantes e/ou governantes, uma vez que “todos os sujeitos, com funções e atos devidamente ordenados, corroboram para o triunfo do progresso, com o estabelecimento do Estado Novo no século XX.” (DÂNGELO, 1998, 167).

Assim, o rádio foi utilizado na educação paraibana como um dos pilares que forjaram não só os valores educacionais, mas que tentaram divulgar uma política que também tramava a identidade do povo. Desta maneira, pela sonorização radiofônica, a estrutura discursiva após

o golpe objetivava mostrar a obrigatoriedade do culto à Nação e à Bandeira Nacional nas escolas, adotar a prática das datas comemorativas, exaltar os vultos históricos, disseminar a educação moral e os bons costumes e recorrer intencionalmente à eugenia dos corpos e das mentes, para a construção de uma “nação forte”.

Deste modo, a adoção de circulares para instruir a educação era palpitante. Assim, “convêm não esquecer o número expressivo de periódicos, associações profissionais e culturais que esses intelectuais criaram. Tampouco devemos negligenciar a importância política que tiveram.” (SANTOS, 2009, p. 8). Ainda segundo Santos (2009), os eugenistas constituíam um grupo seguramente disposto o bastante para dominar várias áreas de conhecimento, como a política, a educação e a cultura, e estimulavam nas escolas a prática da Educação Física.

Em 1942, último ano de produção da revista, depois de quatro anos sem publicações, ela retorna e traz um novo panorama, emitido com “finalidade educativa cultural”. Desta maneira, abandona suas origens enquanto proposta escolanovista e incorpora conceitos, como o de “cultura”. No entanto, permanecem nas revistas a essência de pedagogizar os professores e orientá-los na leitura habitual, destacando sempre a importância das revistas do ensino em suas ações formativas.

A sonoridade radiofônica também foi uma das sugestões da *Revista do Ensino*, que levou o governo do Estado a conduzir sua política educacional para o rádio. Tal fato, na verdade, guarda relações com “modalidades do agir e do pensar, e que devem ser sempre remetidas para os laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas do poder.” (Paul Ricoeur apud CHARTIER, 2002, p. 25).

Essas estratégias do poder se manifestam de diferentes maneiras, de acordo com as vontades de um grupo que manipula as práticas educativas, como foi o caso do Departamento de Educação, ao se apropriar de um pretensioso canal intelectual, para divulgar palestras didáticas inscritas nos Boletins de Educação, lidas para toda população, pela radiodifusão. Estas palestras eram usadas como forma de orientar e de regulamentar as relações que se moldaram entre os sujeitos, com o objetivo de civilizar. Como afirma Dângalo (1998, p. 162), tratava-se de uma “investida regulamentadora do Estado sobre a diversidade de manifestações culturais, informando uma linguagem sacralizadora da educação e práticas de censura e controle.”.

A proposta do Estado era expandir as revistas do ensino e os boletins de educação, como pedagogia moderna, incorporando vários elementos que auxiliassem nesse processo. A

relação entre o material impresso e a ação radiofônica reforça o pensamento de Ricoeur, adotado por Chartier (2002), ao se referir aos laços de interdependência, assim como mantém vínculos com o pensamento de Dângalo (1998), ao mencionar o Estado como regulamentador das práticas culturais.

Os Boletins de Educação foram estabelecidos pela capacidade de condensar os objetivos da *Revista do Ensino*, através de uma finalidade discursiva que atendia tanto aos professores quanto à política educacional do Estado. Assim, ao incorporar a *Revista do Ensino* aos Boletins de Educação e ao divulgar suas notas nas ondas do rádio, o governo estadual utilizava-se da popularidade comunicativa para formar outro tipo de sujeito – o não leitor –, “dando voz” à instrução pública estadual e avaliando, dessa maneira, que ação seria mais direta para poder divulgar seus feitos políticos e educacionais. Era oportuno tratar de educação através da radiodifusão pelo simples fato de que a *Revista do Ensino* não alcançava a todos. Por sua vez, o rádio já se fazia presente em muitos lares paraibanos, inclusive do meio rural.

Assim, do ponto de vista estratégico, os Boletins de Educação comportavam em suas estruturas assuntos que reforçavam a atuação do Estado, que reproduziam conceitos de civismo e que reforçavam as articulações entre a política educacional e a imprensa pedagógica. Tendo em vista a inquietação do período, no qual a modernidade monopolizava vários segmentos sociais, as propostas ditas como modernas contribuíram para que o Departamento de Educação reproduzisse o discurso da modernização, e a escola seria o laboratório dessa modernidade representada nos projetos de Brasil. A *Revista do Ensino*, os Boletins de Educação e o Rádio contribuíram para que o Estado pensasse e conduzisse a educação paraibana no panorama nacional.

Por isso, como veículo de (in)formação, a *Revista do Ensino* foi diretiva e teve como objetivo formar determinado público: os professores, que, por sua vez, formavam outros indivíduos e buscavam nas páginas desse material impresso um modelo de educação que

3 – O IMPRESSO PEDAGÓGICO COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO

Os estudos sobre a imprensa pedagógica têm-se constituído como um campo específico de pesquisa, através do qual se pode compreender o movimento das ideias, a posição dos agentes sociais, a circulação de práticas, etc. (FRADE, 2000, p. 31).

3.1 – Primaveras de destinos nos impressos didáticos

A citação acima, de Frade (2000), de certo modo apresenta o conteúdo abordado neste capítulo, referente às práticas educativas oficializadas para a formação dos sujeitos. Neste sentido, é importante destacarmos como os impressos pedagógicos contribuíram para a formação de professores, mediante a efetivação impressa e a divulgação destes materiais como mecanismos didáticos.

A proposta de articular o ensino a partir dos reformadores paraibanos, assegurados pelo discurso escolanovista, ressaltou e organizou semanas pedagógicas de formação dos professores, para que pudessem aprender a planejar e a elaborar planos de aula sob influência de “afetos e emoções”, e, assim, formar as crianças para o futuro. Conforme o professor Mário Gomes,

O sonho é a essência das realizações, e um sonho que interessa uma coletividade será de certo esposado por essa mesma coletividade com o maior ardor e simpatia. Será talvez obra de alguns anos, mas o tempo desaparece quando surge algo maior que o tempo, que é desejo de construir para a posteridade. (GOMES, 1933, p. 39).

As realizações que interessam à coletividade são, na verdade, estratégias para aproximarem os professores da sistemática pedagógica. E o impresso seria o sustentáculo teórico que funcionaria como dispositivo primaveril aos docentes. Segundo Circe Bittencourt (2008), os compêndios e suas produções didáticas estavam associados às ideias e aos objetivos dos liberais.

Por isso, ao escrevermos sobre a imprensa pedagógica consideramos sua importância como suporte didático para a história da educação e sua atuação como instrumento mediador entre Estado e escola, escola e professor e professor e aluno. Essa troca simbólica atua, segundo Chartier (1995), mediante “representação, práticas e apropriação”. Ainda conforme o autor, “Das variações desse relacionamento triangular dependem, com efeito, mutações de significado que podem ser organizadas nalgumas figuras” (CHARTIER, 1990, p. 127), muito

embora seja “grande a distância entre o relato pronunciado e a escrita impressa. Contudo, ela não deve fazer esquecer que são numerosos os seus laços.” (CHARTIER, 1990, p. 125).

Apesar desse distanciamento descrito por Chartier (1990), também é possível que haja um leque de possibilidades que estreitem os vínculos entre quem produziu o impresso e seu leitor. Essa aproximação é uma forma de assegurar medidas que amparam, proclamam ou silenciam as falas e os discursos de quem aprova ou contesta a escrita publicada.

Pensar essa escrita no campo de atuação pedagógica contribui para que o historiador da educação se aproprie de diferentes discursos sobre este campo editorial. E mesmo que o pesquisador siga ou não a mesma linha de pensamento dos produtores do impresso, cabe a ele considerar que os discursos editoriais são sempre intencionais, desde sua ascensão.

A imprensa surgiu no Brasil em 10 de setembro de 1808, sob tutela do Estado, que detinha seu monopólio. Assim, “todas as publicações estavam sujeitas a uma comissão de censura, encarregada de examinar os papéis e livros que se mandassem publicar e fiscalizar que nada se imprimisse contra a religião, o governo e os bons costumes.” (FAUSTO, 1995, apud BASTOS, 2002, p. 175-176).

Em consequência à ampliação da instrução pública no Brasil, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) constituiu um espaço de divulgação sobre a instrução no Brasil, ao tomar a iniciativa de publicar periódicos educacionais. Tal feito permeou a história de nossa imprensa pedagógica dos anos oitocentistas até os anos iniciais da República Brasileira.

Dentro dessa configuração, a Paraíba já se preocupava em preparar uma revista pedagógica que educasse através do impresso. Maria Helena Câmara Bastos, ao elaborar um apêndice sobre a imprensa periódica educacional brasileira do período de 1808 a 1944, refere-se a um levantamento realizado na Biblioteca Nacional, pelo pesquisador Paulo Couto, que cita uma lista de algumas publicações do período citado. Este levantamento menciona, por exemplo, ter existido uma publicação com a seguinte referência: *Ensino Primário. Paraíba. Jan-Dez, 1910*. Ao pesquisarmos sobre esse material paraibano, não obtivemos qualquer informação que pudesse nos certificar a existência dessa publicação. Nem mesmo José Baptista de Mello, ao escrever sobre a evolução do ensino na Paraíba, revela a existência desse compêndio.

Por sua vez, a proposta de criação da *Revista do Ensino* despontou em 1917, quando foi regulamentada a Instrução Primária na Paraíba. Com isso, foi estabelecida a criação de uma revista para que os professores pudessem acompanhar a evolução dos novos métodos de ensino. No entanto, esse dispositivo só foi possível a partir de 1932. Conforme a fala do então diretor de Ensino Primário da Paraíba, Eduardo Monteiro de Medeiros, nesta época “Fundou-

se então a "Revista do Ensino" – Semelhante veículo das novas ideias e acontecimentos pedagógicos vem dando os mais satisfatórios resultados, chegando mesmo à feição rotineira das nossas escolas." (MELLO, 1996, p. 57).

Por sua vez, o Departamento de Educação da Paraíba foi criado somente três anos após o início da difusão da *Revista do Ensino*, através da *Lei nº 16, de 13 de dezembro de 1935*. Essa Lei arregimentou pareceres que mantinham a educação paraibana sob controle e propriedade do Departamento de Educação do estado. Como complemento à Lei, criou-se o *Decreto de nº 961, de 11 de fevereiro de 1938*, que, segundo o Interventor Federal, objetivava reunir a mocidade estudantil para criar uma mentalidade nova, de acordo com o regime implantado no país, além de dispor sobre a organização escolar do Estado e de dar outras providências.

Dentre as providências do *Decreto de nº 961*, os artigos que vão do 4º ao 8º, que tratam da *Educação Cívica*, se destacam. Nestes artigos são instituídos obrigatoriamente o culto à bandeira, as datas comemorativas do Estado e a determinação para que se leiam nas escolas as bibliografias dos grandes vultos do Estado e da Pátria e as narrativas de feitos heroicos. Os artigos ainda revelam o combate sistemático a tudo que ferisse o regime ditatorial e seus dirigentes. Já o art. 9º, que trata da *Educação Moral*, estabelece, conforme impresso na *Revista do Ensino*:

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 - reformativa.

§ 1º - Na primeira, encaminhá-los há à pratica do bem, por meio de preleções constantes contra os vícios e o males que de qualquer modo passam prejudicar formação moral dos educandos. Na segunda, corrigindo, mostrando-lhe os erros cometidos ou aplicando os castigos que o regulamento da Instrução Pública estabelecer. (REVISTA DO ENSINO, nº 16, 1938, p. 13).

O artigo exposto anuncia a proposta do poder local, instituída por Argemiro de Figueiredo, e reforça o discurso estabelecido pelo governo ditatorial, o declarado Estado Novo, estabelecido por Getúlio Vargas. Desta forma, havia a contradição dos artigos com os discursos escolanovistas. O que prevalecia era a imposição da ordem para o exercício do patriotismo, surgindo no âmbito das discussões pedagógicas um pensamento autoritário a serviço do Estado e da Pátria.

Por sua vez, outras matérias expostas para apreciação dos leitores da *Revista do Ensino* eram voltadas para a Educação Física, que naquele momento se tornava obrigatória

em todas as escolas do Estado ou para a Educação Artística, criada para orientar todos os trabalhos de orfeões²⁶ escolares e as escolas de música. Outras notícias eram voltadas para a exaltação dos grandes feitos do Estado ou mostravam nomeações de professores ou exoneração destes.

Os textos das revistas do ensino sobre as práticas didáticas, direcionadas ao preparo técnico dos professores primários, são enfáticos quanto a sua funcionalidade. Instruem as orientações educacionais, na elaboração de planejamentos didático escolar, como para a participação do professor que confeccionava seu material didático para exposição nas semanas pedagógicas e trazem informações sobre cuidados com a saúde e a higiene do corpo. Exibem ainda, notas de felicitações ou falecimento e a criação e a importância dos caixas escolares.

Assuntos referentes aos atos oficiais, como o número de matrículas e a abertura de cadeiras nas escolas, tanto no interior como na capital, também eram bastante enfocados pelas revistas. Muitas dessas cadeiras reportadas pelos textos são vagas para professores, geralmente abertas para atenderem ao alunado dos turnos noturno ou diurno de escolas rurais ou urbanas. É importante ressaltarmos que os assuntos referentes aos atos oficiais sempre eram ostentados nas últimas páginas das revistas, já que se tratavam de textos mais enfadonhos. No entanto, eles não deixavam de figurar nos materiais impressos, justificando que sua permanência nas revistas mantinha relação com interesses didáticos.

Mediante nossas análises em torno das revistas do ensino, percebemos que esses impressos foram pensados com objetivos definidos: formar sujeitos e prover um abundante subsídio didático ao professor. Não por acaso, o Estado via nestes periódicos caminhos para alcançar os sujeitos pela instrução pedagógica. Uma vez que “as correntes do mundo contemporâneo modificaram de tal forma que as condições da vida que força a recorrer a novos meios para acudir as múltiplas necessidades que se criaram.” (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 41)²⁷, e que estas necessidades podem ser chamadas de estratégias didáticas, Por isso, percebe-se que

O desenvolvimento do Estado moderno repousa sobre a maior familiaridade com o texto escrito. É por meio dele que cada vez mais são transmitidas as vontades da autoridade pública. (...). A linguagem escrita, (...) abalou os antigos valores ligados à palavra oral, através da qual, durante séculos, se declarou o direito e a justiça, o comando e o poder. Tal evolução

²⁶ O significado de orfeão, segundo o dicionário informal (www.dicionarioinformal.com.br), está relacionado ao canto de muitas vozes, no coletivo, isto é, ao coro.

²⁷ Trecho extraído de relatório de 1936 de Pedro Anísio, Diretor do Departamento de Educação.

transformou profundamente a relação estabelecida entre o Estado e o indivíduo. (CHARTIER, 1991, p. 25).

De antemão da citação acima, não se pode pensar que a ação do Estado fosse meramente burocrática, mas, na realidade, foi e continua sendo uma realidade social²⁸ da qual falava Durkheim, e que pode, segundo Pierre Bourdieu (2004), ser considerada como uma prática do poder simbólico. Com isso, é preciso lembrar que toda linguagem escrita decorre das relações estabelecida nas conjunturas imprensa periódica *versus* Estados e realidade social *versus* poder simbólico.

Por isso, nossas análises sobre o papel da imprensa oficial na Paraíba e a História da *Revista do Ensino* levam em conta o reconhecimento das articulações do Estado para alcançar um determinado público através da imprensa pedagógica. A *Revista do Ensino* foi um canal que projetou um imaginário coletivo através de símbolos linguísticos, alegorias e ideias inventivas que eram operantes na chamada Nova República, sob influência do liberalismo, do ideário de sujeito cidadão e das reformas dos métodos educativos, como revela a direção do Ensino Primário, na pessoa de Pedro Anísio:

Os ideais de educação não são outros que os ideais da vida. Rompeu-se em toda parte os moldes antigos; mudou-se a mentalidade e a escola começou a tomar viva consciência de sua missão social, entrando em contato com a realidade e ocupando dos problemas práticos da vida. (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 41).

Pedro Anísio, ao declarar que era preciso romper com os moldes antigos e tomar consciência de uma nova mentalidade, acabou por constituir algumas assimilações condizentes à presença da igreja no espaço educacional, ao se apropriar de estratégias, como o discurso da modernidade, com a finalidade de intervir diretamente no espaço didático. Para isso, algumas iniciativas foram tomadas. Dentre elas, práticas e representações da catequese foram arquitetadas e lançadas na forma de um “Tratado de Pedagogia”, adentrando e vigiando dessa maneira o espaço educacional.

As mudanças educacionais que foram estabelecidas no cotidiano dos sujeitos diziam respeito à transição de uma sociedade agrária para uma economia industrial. Muito embora, conforme a *Revista do Ensino*, “a indústria e as mil invenções que tanto estimularam o

²⁸ Sobre realidade social, Durkheim afirma ser “um conjunto de relações invisíveis, aquelas mesmas relações que constituem um espaço de posições exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, não só pela proximidade, pela vizinhança ou pela distância, mas também pela posição relativa – acima ou abaixo ou ainda entre, no meio.” (BOURDIEU, 2004, p. 152).

progresso social e econômico trouxeram, por sua vez, crises violentas com o movimento de fluxo e refluxo que se estabeleceu entre a antiga e a nova ordem das coisas.” (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 41).

Sobre tais configurações, o governo e a elite brasileira da época afirmavam que “o Brasil já não é mais rural, oligárquico e estável. Agora é uma economia industrial, compreende que uma sociedade moderna esforça-se para ser uma democracia.” (AMORIM et al., 2006, p. 41). Com isso, passou-se a considerar que em uma reforma educacional o que devia ser levado em conta eram os “rumos que se rasgam, é a orientação que se imprime a escola, substituindo-se o velho, o imprestável, o morto pelo que é novo, eficaz e vivo.” (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 41). A educação brasileira, em particular a paraibana, semeou o discurso de que o novo ideário educacional partia de preceitos modernos, de modo que a educação e a sociedade deveriam de todo repudiar o passado, porque ele não cabia mais no mundo de mudanças, uma vez que “o passado é um aspecto ou função do presente.” (LE GOFF, 1990, p. 29).

A respeito da modernidade e seus dogmas, a *Revista do Ensino*, através de Pedro Anísio, se esquivava de que sua essência pedagógica sofresse influência educacional de outras culturas e, mesmo que já houvesse negado o passado, afirmava que o “ideal de nacionalidade” na educação podia lançar mão de costumes e tradições:

A reforma da instrução na Paraíba não é uma transplantação dos sistemas europeus ou americanos para os institutos educativos nem ainda como o poderia parecer, uma imitação servil dos métodos e processo em voga nos meios culturais do sul, do Distrito federal, São Paulo e Minas. A Paraíba acompanha com interesse o movimento pedagógico de nossa época, e dentro das suas possibilidades procura adotar em suas escolas tudo o que se lhe figura bom, útil e proveitoso, acomodado a nossa região, consentâneo aos costumes e tradições de nossa gente e sempre em estreita conexão com ideal de nacionalidade. (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 41).

Ao mesmo tempo em que se contradizem, as falas do monsenhor Pedro Anísio revelam intenções da igreja frente à educação. Além do mais, apesar da negação de que a educação paraibana sofresse influência direta da cultura europeia e de outros estados brasileiros, na verdade, os discursos educacionais presentes no impresso didático são todos voltados à intenção de disseminar uma formação na qual o indivíduo pudesse ser o sujeito de sua ação didática, como defendiam os educadores Europeus.

O próprio Pedro Anísio discutiu em suas palestras destinadas a professores o tema “Evolução das Tendências”, que se referia à aprendizagem das crianças através dos instintos e

das atividades espontâneas, oriundas de uma educação não repressiva resultante do escolanovismo, que, por sua vez, é fruto da educação europeia. Esta informação tanto está impressa na *Revista do Ensino* de número 14, de 1936, como também no Boletim de Educação de número 14, de 1937.

Ampliando nossa discussão acerca da *Revista do Ensino*, Bicas (2008) lança a seguinte observação:

(...) a Revista do Ensino foi inserida nas escolas e grupos escolares, passando a se constituir como um canal de comunicação direto entre Diretoria de Instrução Pública e Professores, transformando-se em uma importante estratégia para ganhar a adesão destes à proposta escolanovista que estava sendo anunciada. (BICAS, 2008, p. 45).

A escolaridade do povo paraibano, de acordo com os periódicos, foi conduzida com o intuito de proporcionar melhorias para a formação do professor e para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, o “ideal de nacionalidade” diluído no impresso didático revela o exercício do poder nas relações de prática e representação, as quais, segundo Chartier (1998), “as representações e as ações; supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes”. (1998, p. 188).

Algumas questões instituídas e representadas em discursos, ideias e práticas no contexto educacional paraibano aqui analisado foram tentativas do governo estadual de consolidar uma política educacional autoritária. O conhecimento na ótica governamental era visto como um caminho para construir um país de homens alfabetizados. Deste modo, os investimentos na escola como “signo da civilização e do progresso” e sua organização como um espaço de ordem e disciplina através da prescrição consistem em um caminho que nos “oferece elementos para pensar sobre como aspectos significativos da cultura escolar” (ROCHA, 2000, p. 56) se emolduravam e conduziam os sujeitos.

Essa cultura escolar nos periódicos também servia para instruir os pais e as mães dos alunos (conforme alguns números das revistas), a partir de seções como *Círculo de pais e mestres*, que reforçava a importância da presença da família no desenvolvimento intelectual dos educandos. Mesmo assim, a participação dos pais em reuniões escolares, por exemplo, era insuficiente, já que poucos compareciam. Esta hostilidade impulsionava o Departamento de Educação a constantemente lançar notas sobre a função dos pais dentro da escola, visto que, segundo Silvio Campamor (1932), “é necessário que os pais saibam o que se faz nas escolas,

como nós professores temos o direito de saber como se educa nos lares.” (CAMPAMOR, 1932, p. 56).

Como se percebe, havia a intenção de se constituir uma relação entre lar e escola, diferentemente do que acontecia na Europa. Por outro lado, para pensar uma educação nos moldes da modernidade, que de alguma forma fugisse dos padrões europeus, reunir pais e professores era o que se buscava para que a educação atingisse o que tanto o Estado prezava: “uma escola nova e progressista”.

Baseada no escolanovismo, a *Revista do Ensino* da Paraíba conseguiu elucidar algumas discussões e pôr em prática alguns de seus objetivos, muito embora algumas fendas tenham permanecido. Mesmo que em sua essência a pedagogia representada nesses impressos tenha deixado lacunas, isso não desmerece seus méritos frente à educação, visto que nem algumas das propostas de ensino do governo federal lograram tamanho êxito.

Enquanto representação pedagógica, a *Revista do Ensino* foi articulada com o objetivo de tornar o professor e o educando sujeitos portadores do conhecimento, que logo reconheceram a utilidade destes periódicos, em tempos de reformas educacionais, ao passarem por transformações advindas de diversos pressupostos teóricos, constituídos pelo Estado e pelos procedimentos didáticos adotados para a formação de indivíduos.

Dessa maneira, os periódicos destacam-se no cenário da educação paraibana na década de 1930, pois esboçaram as faces do Estado, quando este exerceu o controle sobre o Ensino na Paraíba, passando a fiscalizar todos os feitos educativos das escolas primárias públicas e particulares, além das escolas de aperfeiçoamento, das escolas normais e das secundárias. Percebemos dessa maneira, que as revistas do ensino tiveram sua aparição diante de uma sociedade que ansiava pelas mudanças instituídas para o campo educacional. Esses materiais delinearam o perfil dos professores, do grupo que a concebeu e da sociedade paraibana que deles se utilizou, como ferramenta pedagógica ou somente como suporte informativo.

Por mais que o Estado seja o articulador dos periódicos, da formação pedagógica e da política educativa, no âmbito destas discussões e concepções, a escola, embora seja reprodutora das prescrições didáticas, tem possibilidades de produzir um saber diferenciado do que lhe é imposto nos currículos oficiais, pois os tempos históricos reinventam a relação professor/aluno e propulsionam novas discussões nesse campo, desenvolvidas a seguir.

3.2 – Os impressos pedagógicos na formação dos professores

Quando se considera a imprensa como um empreendimento educacional, depressa convém assimilar que aquela foi concebida articulando diálogos entre escola, educador e alunos. Neste contexto, a *Revista do Ensino* foi pensada para atuar frente à formação do sujeito, ou seja, para formar o educador para agir no amparo do educando. Deste modo,

A imprensa pedagógica constitui-se de um dispositivo privilegiado para a reflexão sobre o modo de produção do discurso sobre ser docente e como mecanismo de formação contínua. Os professores pensam o mundo da maneira que falam sobre ele, testemunhando o universo de crenças que permeiam seu cotidiano, através de relações metafóricas com a conjuntura social e histórica. (...) o discurso pedagógico é o mais metafórico, o que leva a perpetuação de uma tradição e uma lógica de moralização Histórica – a ideia da boa consciência pedagógica. A preocupação combinada de selecionar os professores e de (in)formá-los segundo certo modelo de “bom” professor vem se constituindo historicamente e convergindo para o delineamento da representação da docência. (BASTOS, 2002, p. 73-74).

Certamente, a investida mais acertada do Estado foi alinhar a educação à imprensa. Quando percebemos o quanto as ideias de instrução através do impresso pedagógico influenciaram o pensamento dos organizadores paraibanos, nos perguntamos o quanto significativo foi o escolanovismo para a concepção dos reformadores naquele momento, pensado como modelo de método pedagógico a ser seguido e ilustrado nos compêndios didáticos. Da mesma maneira, também nos questionamos sobre como as reformas foram aparelhadas em todo Brasil, seguindo as regras discursivas das leis que as regulamentavam e, por outro lado, os impressos pedagógicos que despontavam como instrumento de propagação das ideias reformistas.

Assim, formar sujeitos por tais articulações foi a proposta dos periódicos paraibanos, que também conclamavam os educadores a se somarem a essa tarefa, a começar pela leitura e produção das revistas: “é preciso, porém, que os professores façam das páginas da Revista do Ensino a sua leitura habitual e remetam, regularmente, as suas colaborações, a fim de que sejam publicadas no órgão do departamento de Educação” (REVISTA DO ENSINO, nº 17, 1942, p. 05).

Dominique Júlia (2001) afirma que não existe estudo mais tradicional do que as normas que regem as escolas. Naquele momento, o educador paraibano era alguém que deveria ter a capacidade de instruir conforme os preceitos estabelecidos pelo Estado e pela igreja. E, já que a intenção era se utilizar dos impressos didáticos para além do ato de

pedagogizar, era necessário que a instrução a partir do professor assumisse sua missão em cumprimento aos preceitos da religião, como se enfatiza nos periódicos:

O educador há de possuir capacidade técnica que o habilite ao desempenho perfeito de sua árdua quão sublime missão. Deve ser capaz de preparar homens conscientes de seus direitos e obrigações, sábios e orientados, prontos a enfrentar as dificuldades hodiernas, e, para tal, se devem formar os educadores sob os princípios sólidos do catolicismo. (PESSOA, 1942, p. 19).

A atribuição missionária direcionada ao docente servia justamente para reforçar a vigilância da igreja na educação. Na *Revista do Ensino* fica clara a ideia de que o professor deveria ser formado de maneira a obedecer aos dogmas do catolicismo, seguindo os preceitos cristãos para instruir seus menores.

Quanto à atuação do professor nas escolas, os impressos defendiam que o foco dessa prática era a criança, porque dela soava a voz que ecoava uma nova era:

A criança é nos dias presentes a menina dos olhos da Nação, o ponto de convergências de todas as atenções, de todas as forças vitais do país. Para ela o amparo sob todos os aspectos. Protege-se-lhe, ministra-se-lhe a educação e a instrução, de par com a arte e o desenvolvimento físico, para a regeneração da raça. A moral cívica e religiosa congregada prepara para uma nova era, para o engrandecimento da Pátria. É na juventude que se fundamentam todas as aspirações vultosas de justiça, de liberdade, de riqueza e dignidade, hauridas nos bancos escolares, da voz do educador. (PESSOA, 1942, p. 19).

O nacionalismo era também outra doutrinação a ser seguida e ministrada nas escolas, uma vez que o currículo de Moral e Cívica estava sendo agregado ao ensino religioso, com a intenção de "regenerar" o sujeito e conduzi-lo no pretensioso processo do civismo. A proposta era enxergar na criança a possibilidade de formar uma nação forte, inteligente e competitiva, preparada para o mercado de trabalho. Para isso, o Estado investia na educação e considerava o jovem como talentoso e de “bom caráter”: o sujeito ideal.

A década de trinta é um campo fértil para as discussões educacionais. Na articulação da proposta reformista criada pelo governo estadual havia a possibilidade de seguir um projeto nacional. Os discursos de modernidade articulados sobre educação, saúde e cultura despontavam na visão do que deveria ser o paraibano naquele momento. Neste contexto, a formação dos professores deveria ter como objetivo instruir as crianças que seriam os futuros jovens da Paraíba. As identidades traçadas, de interesse dos governantes, através da utilização nas escolas de periódicos que apresentavam aos espíritos humanos o conceito de identidade

nacional, atribuíam aos professores a responsabilidade de, em sala de aula, fazer com que seus alunos apreendessem e se apropriassem desse conhecimento.

Nesse processo, a educação foi representada pelas expectativas que giravam em torno das credulidades científicas, denominadas de conceitos, vistas como regeneradoras da velha pedagogia. Mas, como empreender uma nova proposta, isenta da ação dominante, haja vista que as publicações das revistas do ensino eram originadas do Estado? Além da participação ativa do Estado nas revistas, em que a exaltação dos “grandes homens”, vistos como heróis do estado ou da Pátria, influenciava na educação que se propunha?

Como contextualização aos referidos questionamentos convém pensarmos que embora a ruptura com o passado estivesse abrindo meios para os novos tempos, as mudanças sugeridas se davam lentamente. As rupturas com o tradicionalismo eram conduzidas pelo “movimento de trinta” e pelo “desenvolvimento do progresso”. Quanto a isso, vejamos o seguinte destaque:

Nas Revistas, o sentimento da Revolução de 30 reflete a superação do passado, rumo ao desenvolvimento, ao progresso. Todos os espíritos estão presos desta perspectiva e sentem a necessidade de tomar novos rumos. Isto é, de fazer uma renovação. E como preliminar desta ação reconstrutora fez-se a Revolução de 30 que pois abaixo o situacionismo e, agora a Nação se prepara para fazer novas leis, pelas quais se regerá nos dias vindouros. É patente a boa vontade dos idealistas: é certo alguma há melhorado, mas tão cedo não teremos as aspirações realizadas porque é mister que se renove a própria nacionalidade, começando por cada um dos indivíduos que a compõem. E este trabalho gigantesco não se há de fazer de chofre, com o mudar de sistema ou confeccionando novas leis, mas mudando-se a mentalidade dominante, dando-se a geração que nos há de substituir uma educação integral, lapidando-se todas as facetas da sua personalidade: física, intelectual, moral e religiosa. Como se vê, não será a políticos ou a magistrados destinado o trabalho de realizar esta maravilha que nos há de redimir, mas, ao magistério primário, em cujas mãos está o futuro e a grandeza das gerações que vêm surgindo. (LOUREIRO, 1933, p. 45)

O movimento de 1930, composto pela ideia de progresso atrelada ao conceito de futuro, representações que abriam espaço para que se pensasse em novas direções que assegurassem melhores dias para a nação, sobretudo para educação do Brasil, foi estruturado pela ideia de República, que interfere no campo político e o relaciona ao futuro. Foi nesta circunstância de republicanismo que os governantes perceberam a educação como “transformadora”, passível de lapidar o homem rude e sua personalidade, despindo-o da ignorância que dilacerava o homem “varonil”, através das ações morais, políticas e religiosas, como se observa nas páginas dos periódicos direcionados à educação paraibana.

Não se trata de revelar no momento uma instabilidade procedimental na educação. Ao contrário, se percebe nestes compêndios que o mais importante era cunhar uma política educacional, na qual professores e crianças pudessem se sobressair, ao formarem e ao serem formados tendo em vista uma nova personalidade: a de homem letrado. Na perspectiva dos governantes, o progresso influenciava a educação e, através dela, dava subsídios para a criação de mecanismos de formação e instruções curriculares.

São justamente estas instruções curriculares que estão presentes na *Revista do Ensino*. Elas são de várias ordens, como *educacional*, *política*, *social* e *religiosa*, e são visíveis no decorrer de toda a década de publicação dos compêndios. As instruções relacionavam-se com a política, pois Estado era o articulador do processo educacional, e com a sociedade, porque envolvia uma parcela da população, no caso, professores e alunos, além dos organizadores da revista, ou do corpo editorial. Elas ainda eram de ordem religiosa, visto que a igreja utilizou-se de estratégias para “retomar o espaço no campo educacional e por meios de várias estratégias, mantém um diálogo de interesse com o Estado, com as ideias de modernidade e com a romanização da igreja católica no Brasil.” (LEON, 2014, p. 126).

Tais instruções fomentavam uma conduta moral que, por sua vez, estava voltada à educação *escolar*, à *corporal*, à *comportamental* e à *psicológica*, atreladas à ideia de progresso. Ao ser posto em prática, esse conjunto de instruções deveria formar os sujeitos e uma categoria compromissada de professores, imbuída de uma missão:

Ama a tua escola, cuidando da **Missão** que abraçaste (...) assumiste um compromisso de honra entre a sociedade e a Pátria (...). Nem as canseiras, nem a pequena remuneração, nem o próprio espírito irrequieto dos teus alunos, nem as decepções, nada poderá influir no teu ânimo para fugires do teu dever. O Brasil espera muito de ti. É o seu maior artífice. (...) A tua Paraíba que te conferiu o encargo de educador tem os olhos voltados para ti (...). És professor e és paraibano: honra a tua profissão e engrandece o teu pequenino Estado. (MATOS, 1934, p. 3, grifo nosso).

O professor, ao assumir a profissão de educador, deveria estar consciente de que teria olhos voltados para si. Essa vigilância se dava tanto pelo Estado, que dominava o campo educacional público, como pela igreja, que acreditava na missão evangelizadora inserida no processo educativo. Essas investidas constituíam “uma relação de forças que se inverte em poder, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena, e uma e outra que faz sua entrada, mascarada.” (FOUCAULT, 2005, p. 273). As configurações de relações de poder mantidas a partir do Estado e da igreja contaminavam a educação paraibana.

Seguindo o discurso de Matos (1934), observa-se que suas instruções eram direcionadas especialmente aos professores, que, caso reclamassem das adversidades da profissão, estariam desamando à docência e a mudança, uma vez “que no professor está à base de toda a reforma que se precisa levar avante.” (KULESZA, 2002, p. 118). Além da formação do professor, Matos (1934) tratava ainda da aglutinação e invenção dos espaços simbólicos e da identidade paraibana, que, por questões representativas, também estava sendo formada.

Essa construção discursiva, dialética e representativa preparava os professores para o Ensino Primário e instruía como estes deveriam se portar junto à Pátria, à escola, aos alunos e à sociedade de modo geral. Kulesza (2002) destaca o objetivo da preparação de professores, de maneira qualitativa e quantitativamente, e mostra ainda como esta preparação se impunha para os renovadores naquele momento de expansão e mudança, através do Decreto 497, de 12 de março de 1934, quando é criada uma Escola para aperfeiçoamento de professores, sob a direção do Ensino Primário (KULESZA, 2002, p. 118). Já para o alunado, eram direcionadas orientações disciplinares como a seguinte:

O seu lenço ao ser atado ao pescoço, por vezes nas madrugadas úmidas das selvas, lhe faz lembrar o compromisso jurado de praticar todos os dias uma boa ação. Esse vezo constante é como que um trabalho persistente de lapidação para dar maior brilho às facetas do seu caráter. A cor desse lenço lembra o mundo das preocupações do escoteiro, a sua patrulha para que trabalhe com afinco, procurando adquirir eficiência no dormir, no comer, no estudar, etc. (COSTA, 1933, p. 35).

Esta orientação se deu quando o professor Sizenando Costa proferiu uma conferência sobre o escoteirismo na Paraíba, realizada no Rotary Club, em Julho de 1931. Na ocasião, o escoteirismo era uma instituição que cuidava desde cedo do aperfeiçoamento moral da criança e de sua integração à natureza, ou seja, da disciplina dos sujeitos. Para Foucault, a disciplina “é o conjunto de técnicas pelas quais o sistema de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em singularidade.” (FOUCAULT, 2007, p. 107). Tanto Costa (1933) quanto Foucault (2007) mostram, cada um em sua particularidade, o sentido da disciplina na vida da criança e o discurso da perfeição do sujeito e de sua formação pelo esforço repetitivo, que molda, sobretudo, seu caráter.

Este era o sentido da educação para um país moderno e um Estado que, naquele momento, criava, ao que tudo indica, uma cultura identitária:

(...) a preocupação com a constituição de uma identidade paraibana ainda se fazia presente na produção historiográfica do pós-1930. A questão da

bravura dos paraibanos, que, em 1930, haviam lutado defendendo a autonomia estadual, um dos princípios da República, é parte constituinte do discurso historiográfico local. (AIRES, 2006, p. 97-98).

Diante da execução de uma república que apresentava uma proposta educacional incipiente, ter um governo que projetava um discurso imbuído de ideologias de nacionalidade, soberania, paraibanidade e nordestinidade, para se apropriar das representações simbólicas e formar o sujeito de acordo com o olhar do Estado ou de quem executava suas representatividades, era, na verdade, uma nova estrutura de poder. As revistas do ensino foram modelos de apropriação para formação de sujeitos. Sua estrutura pedagógica se alinhava à ideia do coletivo excêntrico para instruir uma educação a favor da didática, dos sujeitos e da educação. Desta maneira, os periódicos, em seu contexto procedimental, permitiram

que se atribuísse a história aquela força que reside no interior de cada acontecimento que afeta a humanidade [o movimento de trinta], aquele poder a que tudo reúne e impulsiona por meio de um plano, [a reforma do ensino] oculto ou manifesto, um poder frente ao qual o homem pode acreditar-se responsável ou mesmo em cujo nome pôde acreditar estar agindo [na formação dos sujeitos]. (KOSELLECK, 2006, p. 52, acréscimos nossos).

Esse caráter histórico e dominante, citado por Koselleck (2006), é uma demonstração do quanto os impressos didáticos asseveravam uma dominação silenciosa. O Estado acreditava e lançava mão dos periódicos para divulgarem diferentes discursos pedagógicos que afirmavam suas ideias. Outra dominação manifesta pelos organizadores da *Revista do Ensino* era a formação de novos sujeitos (professor e aluno) alinhada à elaboração dos periódicos com contribuições de professores para professores, tanto de escolas públicas como de particulares do Estado. Esses fatores levavam o professor a, concomitantemente a sua formação, instruir “crianças mais felizes, guiadas pela educação dos sentidos”, conforme revela a fala da professora Maria Perpedigna Cezar Galvão²⁹, sobre a importância do Jardim de Infância, na noite de 25 de setembro, no círculo de pais e mestres, em homenagem à embaixada de professores da Paraíba.

De posse da palavra, a professora afirmava que “o jardim de infância é a escola do filho, é o coração da mãe.” (REVISTA DO ENSINO, nº 7, 1933, p. 52) e defendia que a educação infantil deveria ser conduzida de maneira amorosa, como com cuidados de mãe

²⁹ Professora jardineira da Escola de Aplicação anexa à Escola Normal do Recife. (REVISTA DO ENSINO, nº 7, 1933, p. 52). As jardineiras eram as professoras dos “Jardins de Infância”.

zelosa e bondosa. Essa representação da educação era uma das instruções do Estado em parceria com a igreja, que referendava a regulação social da escola.

Maria Perpedigna ainda afirmava em sua fala serem os jardins de infância as escolas maternas que trabalhavam aliadas à educação dos sentidos necessária à vida escolar, através do uso de jogos que auxiliavam as crianças a somarem o maior número possível do conhecimento indispensável às múltiplas necessidades da vida. Não por acaso, a proposta escolanovista na Paraíba trazia o desejo de implantar escolas nas quais os cuidados com as crianças complementassem desde cedo suas vidas futuras. Esse modelo de educação primária, guiado pela observação, no qual as crianças associavam valores e davam sentido aos fatos, conduzia desde cedo à formação dos sujeitos e à continuidade de suas vidas escolares.

Dessa maneira, consideramos que o escolanovismo serviu para incentivar as crianças a experimentarem situações reais, no desenvolvimento da percepção, da observação e da intuição. O movimento também possibilitou aos segmentos educacionais a centralização das ações educativas, através das quais lhes cabiam o respeito, a disciplinarização dos corpos e da mente, a partir da compreensão de um conhecimento que levasse à escolarização dos saberes. Ambas as ações apresentam os mesmos propósitos: formar sujeitos, como evidenciam os reformadores paraibanos nas revistas do ensino.

3.3 – O Escolanovismo e os reformadores da Paraíba

As reformas educacionais sempre estiveram presentes na história política do país. Essas propostas foram empreendidas ao longo dos anos e idealizadas por intelectuais que decidiram não só pensar as propostas, mas também executá-las. Esses pensadores entusiasmaram-se por ideias de cunho reformista, como foi o caso do grupo que gerou o “Manifesto dos Pioneiros”, sob direção de Fernando de Azevedo e outros intelectuais. O Manifesto, publicado diretamente do governo para o povo, tratava sobre o panorama de mudanças no sistema educacional brasileiro da época, a década de 30:

Sucedem-se, de fato, em todos os terrenos, as conquistas dos novos ideais de educação. O cerco das velhas instituições escolares vai sendo cada vez mais apertado. Abalou-se a rotina; desacreditaram-se os velhos princípios; desintegraram-se sistemas rígidos; despertaram-se vocações; rasgaram-se novas perspectivas e se impuseram normas modernas de educação. É toda uma nova política de educação que se introduziu, no Brasil, e diante de cujos princípios e de cuja atividade já capitularam os redutos mais resistentes. (AZEVEDO, 1932, p. 22).

A proposta do movimento da Educação Nova apresenta um conjunto de reflexões que alimenta, sobretudo, a prática docente e as atitudes dos educadores frente à educação brasileira. A partir da discussão presente no Manifesto dos Pioneiros, foi possível pensar o uso de novas práticas na educação brasileira e mostrar através das ideias filosóficas dos educadores que a fundaram que era possível viver de acordo com as mudanças educacionais que estavam ocorrendo na América e na Europa, uma vez que a educação está intimamente vinculada aos comportamentos humanos de cada época.

Nesse processo, os reformadores paraibanos já pensavam em adotar uma nova postura educacional para os educadores e os educandos na década de 1930. A *Revista do Ensino* em 1932 destacou o poema do professor Mario Gomes, que anunciava as boas novas para a educação paraibana, centrada na incorporação das ideias das transformações pedagógicas pelos reformadores da Paraíba, sob os auspícios de um novo tempo e uma nova primavera:

Rompe o dia ao clarão da esplêndida alvorada
E ao belo esvoaçar de aves bem debandadas,
Desperta a natureza em melodia franca.
Na amplidão sideral de uma cortina branca,
Esgarça-se no azul desordenadamente.
Um perfume sutil do bosque, de repente.
Pulveriza o esplendor da florida campina...
As carícias da luz o riso da bonina
É o primeiro sinal de essência que se evola.
Outra flor desperta: Em demandando 'a escola,
Nos olhos refletindo a chama da esperança,
Sorri para o futuro a alma da criança.

Leva dentro do teu peito uma canção oculta
E ao transpor os umbrais de um novo mundo exulta
Ao ver o mestre amigo a quem sorri primeiro;
Depois se vai sentar no próximo canteiro
Que lhe foi destinado, e o jardim escolar.
Floresce qual se foi o dulcido habitar
De flores raras onde a Pátria venturosa
Cultiva o roseiral da mais utente rosa.

Dá a criança então a primeira lição
No ritmo coral de esplêndida canção.

Confundem-se na classe os mestres e os alunos
E só nesses momentos vagos e oportunos
Para a ordem da classe, a doce infância tem
Um dedo a lhe apontar as paragens do bem.

E logo o jardineiro – o nobre mestre da escola,
Cuida de cada flor e em cada corola
Depõe o rócio e a luz: – a luz da consciência
E o rócio matinal do riso orientador.

Porque a ESCOLA NOVA é toda paz e amor.

(GOMES, 1932, p. 43).

Através de uma linguagem poética com imagens de encantamento, o professor Mario Gomes em seu poema legitimava o poder institucional, ao privilegiar signos que anunciavam uma consciência política educacional que povoou a educação paraibana através do movimento da Escola Nova, durante a chamada Nova República. Sobre essa representação poética e de poder, notamos que Gomes se utiliza do “poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subvertê-la, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.” (BOURDIEU, 1989, p.14-15). Essa manipulação do poder simbólico serviu para mostrar que naquele momento rompia-se com o tradicionalismo, e a escola nova era a “flor” que sutilmente exalava perfume e acariciava os novos tempos, depositando na instituição escolar a esperança e preparando a criança para o futuro.

Imbuído de simbolismo, o poema pode ser considerado ainda como a alegoria de um experimento educacional que tinha como norte a relação professor/aluno e que se sustentava na educação pela ação (MONARCHA, 2009), ao enfatizar que a criança sorri primeiro “Ao ver o mestre amigo” e que o mestre “Cultiva o roseiral” (as crianças), confundindo-se “nas classes os mestres e alunos”. O poema anuncia ainda o prelúdio do que viria a ser a educação paraibana a partir daquele momento. A criança seria a flor que precisava de “luz”, “água” e “apuros” através da orientação do mestre. Já o professor, o jardineiro que cuidaria daquela flor, a “regaria”, para que ela matinalmente florescesse com as doutrinações postuladas pelas orientações da Escola Nova.

A Escola Nova foi um movimento político educacional a partir do qual várias de suas ideias e propostas requeriam arguciosas interpretações, a começar pelo seu próprio nome. O professor Anísio S. Teixeira³⁰, na 4ª *Conferência Nacional de Educação*, realizada na Escola de Belas Artes, Rio de Janeiro, na incumbência de esclarecer sobre a Escola Nova, fez a seguinte indagação: por que essa designação? Como resposta, ele proferiu o seguinte discurso:

A designação “escola nova”, necessária, talvez, em início de campanha, para marcar violentamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não “escola progressiva”, como já vem sendo chamada nos Estados Unidos? E progressiva por quê? Porque se destina a ser uma escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma

³⁰ Nessa época (1932), o professor exercia suas atividades como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal e como professor de Filosofia da Educação na Escola Normal da Bahia.

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 lhes podemos aplicar mais precisos dos fins e dos meios a que se destinam. (...). Esse esclarecimento inicial, quanto ao nome e quanto ao sentido do movimento, que se processa em torno da escola, a instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção. (REVISTA DO ENSINO, nº 3, 1932, p. 5-6).

Anísio Teixeira atribuía o conhecimento da Escola Nova ao desenvolvimento da ciência. Muito embora, esclarecer essa nomenclatura (Escola Nova) em meio ao contexto de promoção de mudanças, não era tão fácil. Mesmo que se utilizassem para isso do discurso poético do professor Mário Gomes e da eloquência discursiva do professor Teixeira como representação simbólica, chamando a atenção para as “primaveras afáveis”, para a luz irradiada da consciência filosófica moral e para uma “flor” que despertava – a Escola Primária e seus sujeitos. Mas, despertava para quê?

Vale lembrar que os reformadores, imbuídos do sentimento de mudança, se apropriaram de diferentes práticas e discursos para coordenar e promover o escolanovismo. O próprio Teixeira, por exemplo, é enfático quando afirma que há tanto interesses sociais quanto econômicos envolvidos no escolanovismo. Por sua vez, Fernando de Azevedo e demais pensadores da época chegaram a utilizar esse discurso renovador para promover uma educação nos moldes da pedagogia moderna. Em meio a essas discussões, o escolanovista José Baptista de Mello foi o primeiro a assumir a direção do Ensino Primário na Paraíba, durante o governo de Antenor Navarro (1930-1932) e a divulgar o movimento da Escola Nova na Paraíba.

O professor Mello, ao discursar sobre sua atuação como escolanovista e incentivador das mudanças educacionais paraibanas, afirmava que a Paraíba não podia ficar indiferente ao movimento de renovação vivenciado pela educação do país. Tanto que o educador enviava anualmente a Recife uma leva de professores normalistas para estagiar e aperfeiçoar suas atividades didáticas. A partir de então, criaram-se as semanas pedagógicas, citadas constantemente nas revistas do ensino.

Mello prosseguiu sua atividade como educador renovador e publicou um livro da Coleção Biblioteca Paraibana, intitulado *Evolução do Ensino da Paraíba* (1996), que está em sua 3ª edição, do qual nos apropriamos de suas leituras, como instrumento de pesquisa. É fato que Mello enxergava o movimento educacional paraibano como sendo “renovador” pois ele próprio fazia parte desse processo, ao direcionar as ações didáticas educacionais neste Estado, como diretor do Ensino Primário. Dessa maneira, o educador tornou-se defensor da causa.

O discurso dos intelectuais acerca da Escola Nova ainda era sublinhado de consideráveis incertezas. Mesmo assim, as instruções advindas da *Revista do Ensino*, mesmo muitas vezes se mostrando rasas, complementaram a proposta de uma educação nova, traçada no projeto de modernidade³¹. Este, em seu desenvolvimento, objetivava acompanhar o processo da industrialização e provar que o Brasil era um país de heróis e intelectuais imbatíveis na ciência através da educação, como defendia a professora Débora Duarte, da Escola de Aperfeiçoamento:

Todos os progressos universais, como sejam as grandes invenções, desde a pólvora, a eletricidade e o rádio, do alfabeto à imprensa; os importantes descobrimentos; as explorações científicas: o desenvolvimento das indústrias e das artes; as grandes reformas sociais; enfim, todas as modalidades da civilização tiveram o estudo como fator primordial. (REVISTA DO ENSINO, nº 10, 1934, p. 30).

Verifica-se na fala da professora, contribuinte da *Revista do Ensino*, portanto, também considerada reformadora, que o conceito de civilização estava relacionado ao grupo de intelectuais que representavam a educação brasileira, quando a mesma se reporta ao estudo como fator primordial ao desenvolvimento da ciência. Na verdade, esse posicionamento é uma justificativa, segundo Gomes (1996), para projetar o Estado Nacional na construção de uma “nova” Nação:

É exatamente nesses períodos que a atenção dos que dirigem o aparelho de Estado busca uma “nova” legitimidade, voltando-se para a mobilização de recursos simbólicos considerados essenciais, e de forma alguma secundários ou reflexos da realização de seus projetos (GOMES, 1996, p. 22).

Aos Estados, a Constituição Federal concedia a competência de prover e legislar sobre a educação primária. Por isto, na Paraíba foi criada a *Revista do Ensino*, reforçando o objetivo de, a partir do Ensino Primário, introduzir o ensino gratuito às camadas populares, minimizando, desta forma, o número significativo de analfabetos no Estado e, conseqüentemente, no Brasil. Sobre o papel dos Estados frente à educação, o professor Mário Gomes (1932) destaca: “Cabe, pois, aos Estados, portarem-se em face de tão importante assunto, à altura de suas finalidades, com as assistências declaradas às crianças, certos de que não há melhor meio de amparar indiretamente as economias públicas.” (GOMES, 1932, p.

³¹ O conceito de modernidade advém da época pesquisada. Para a Revolução de 30, tratava-se de anunciar um “tempo novo”, uma “nova época” orientada para o futuro, que despontava provas circunstanciais de que algo diverso se aproximava. A *Revista do Ensino*, que deu início às propostas em 1932, defendia a certeza de que o que se anunciava no campo da educação era visto como moderno e novo.

65). O discurso do professor defende que todo esforço em prol da educação dos jovens resultaria numa economia futura para o Estado e para a República brasileira.

No entanto, os objetivos das reformas não atenuaram os problemas da educação paraibana. Isto ficou nítido nas publicações periódicas que analisamos, na percepção de que a educação primária não atendeu satisfatoriamente ao ensino público como se pretendia. Porém, este segmento educacional não fazia parte da proposta de Campos, pois se restringia à gestão do Estado. Cabia à União fiscalizar e coletar os seus dados, que seriam a soma dos números de matrículas referentes ao ensino primário, de aberturas de escolas e de professores etc. Após essa coleta, os dados eram enviados para o Ministério da Educação e Saúde – MES, já que cabia ao Estado investir nesse segmento educacional, tanto no seu professorado quanto no seu alunado.

Quanto aos reformadores paraibanos, suas contribuições nas revistas do ensino vinham tanto de seus organizadores, conforme o quadro 1, na página 40, quanto de professores que conduziam suas escritas dirimindo o distanciamento entre a teoria e a prática no magistério. Grande parte dos textos das revistas do ensino trazia aos docentes a discussão sobre a profundidade de um novo tempo no qual “o regime republicano realizaria um desempenho de agente cultural, com sua retórica comemorativa e com sua difusão da escola primária.” (ALVES, 2012, p. 125). Sobre isto, o diretor do Ensino Primário, José Baptista de Mello, ao relatar sobre a instrução pública na Paraíba, destacava:

Nutrindo este ideal, os humildes e quase anônimos elementos de nosso magistério, forrados de mentalidade mais ampla que os nossos predecessores, pela fatalidade da evolução, já não deixam ao Léo do pó das nossas livrarias as obras de pedagogia; e mestres no assunto, como Ferrière, Decroly, John Dewey, Binet, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros têm as suas obras em nossas humildes estantes. (REVISTA DO ENSINO, nº 6-7, 1933, p. 55).

Na educação, a discussão em torno da inserção de novos referenciais teóricos na formação docente deveria proporcionar a pedagogia do consenso. Ser professor deveria compreender ser pesquisador e intelectual, através do contato com o impresso. Conforme Alves (2012, p. 126), “as gerações de intelectuais que se constituíram calcadas no texto impresso tendem a ser deslocadas de sua função de “arautos” por novos enunciadores”.

Dessa forma, o material impresso, a partir de seu domínio, foi um importante mensageiro na articulação dos escolanovistas, anunciando suas emoções, ao ser eleito como o lugar dos acontecimentos, da transmissão simultânea e de uma penetração intelectual

direcionada a seus leitores. As revistas representavam a força dos reformadores para adentrar não só nos espaços públicos e particulares, mas nos domínios das ideias e, assim, conduzir “a produção do saber e anúncio da verdade.” (2002, p. 17). A erudição representada pela *Revista do Ensino*, na concepção dos reformadores, apresentava aos docentes do magistério, intelectuais, uma nova abordagem: a formação dos professores.

3.4 – As semanas pedagógicas para a formação dos professores

O poder educacional paraibano, no âmbito de suas discussões políticas, a partir do momento em que tem sua proposta criada, pautada nas definições e na concepção da Escola Nova, difundida no Brasil pelos Pioneiros da Educação, contribui no despertar de novos olhares no Ensino Primário e na qualificação profissional docente do Estado. Como medida didática e pedagógica, foi criada a *Revista do Ensino*, com o objetivo de instruir os professores e, ao mesmo tempo, divulgar dados da educação paraibana.

Nesse material pedagógico, os dados estatísticos sobre o Ensino Primário revelam um crescimento bastante significativo nos primeiros anos da década de 1930. Tal feito se deu em consequência de uma grande oferta dessa modalidade de ensino e de um significativo número de aberturas de escolas públicas na capital e no interior do Estado, com o intuito de atenuar os problemas da educação. Sobre isto, na *Revista do Ensino* (1932) encontramos os seguintes dados sobre as escolas primárias:

QUADRO 3: NÚMERO DE MATRÍCULAS: DADOS COMPARATIVOS

Ano	Matrículas	Frequência	Nº de Escolas	Aprovados
1931	27.767	13.839	469	3.408
1932	36.168	18.669	581	3.738

FONTE: *Revista do Ensino* – nº 32

Como se observa no quadro anterior, era bastante expressivo o crescimento do número de alunos matriculados no ano de 1932. Do mesmo modo, também houve o crescimento do número de unidades escolares, tanto públicas quanto particulares, que geraram uma problemática narrada pelo diretor José Baptista de Mello, em 1933:

Não havia o número de professores suficiente para preenchê-las [as unidades escolares]; foi quando a medida dos concursos veio estimular as nossas patrícias do interior, que deixaram as prendas femininas, munindo-se dos livros de quem mais tarde se serviram como armas no combate ao

persistente, que ora mantemos contra o analfabetismo. Destarte, tivemos, em breve tempo, preenchidas as novas cadeiras de ensino, criadas, com satisfatório resultado. (MELLO, 1933, p. 57, acréscimo nosso).

Para atenuar a falta de professores nas novas escolas foi tomada como medida a realização de concursos para o magistério. Porém, era preciso que os novos professores tivessem mais que uma formação normalista. Eles necessitavam interagir com outros professores de sua categoria, para socializar as novas ideias pedagógicas:

Fazia-se mister, entre os professores do interior e da capital, um intercâmbio intelectual, capaz de facilitar àqueles, melhor orientação em tudo quanto se organizasse no departamento, em proveito da educação, inteirando-os ainda das renovações que, frequentemente, enriquecem a pedagogia. (MELLO, 1933, p. 57).

Sanado o primeiro problema, também seria necessário trabalhar a formação dos professores. Por isso, são instituídas as semanas pedagógicas, práticas que possibilitaram recuperar as habilidades dos professores sobre as didáticas de ensino e a elaboração de planos de aula. As semanas pedagógicas também promoviam a socialização entre os professores da capital e do interior, permitindo tirar da obscuridade as vozes silenciadas e esquecidas, confinadas nos muros das instituições, das comunidades e dos bastidores das práticas educativas, tendo em vista que “o conjunto de saberes vinculado no impresso aponta para uma nova concepção de assistência social, acompanhada de novas práticas na sua implementação, que se baseavam em ações de cunho pedagógico.” (DESAULNIERS, 2002, p. 128).

Todas essas informações, advindas dos pedagogos escolanovistas, que contribuíram na educação dos afetos, ajudaram a conduzir a discussão acerca da preparação de professores e suas consequentes atuações na educação. Saviani (2009) aponta que a formação de professores já era preconizada por Comenius, ainda no século XVII.

Na Paraíba, no tocante à formação dos professores, foi criada, pelo Departamento de Educação, a *Escola de Aperfeiçoamento*³², como complemento das Escolas Normais. A Escola oferecia um curso preparatório com duração de dois anos. Em seu regulamento, o Art. I estabelecia: “A Escola de Aperfeiçoamento destina-se a ampliar os conhecimentos dos professores diplomados pelas escolas normais ou por estabelecimentos congêneres reconhecidos oficialmente pelo Estado.” (REVISTA DO ENSINO, nº 8-9, 1934, p. 81).

³² A Escola de Aperfeiçoamento foi criada em 12 de março de 1934, pela Secretaria do Interior, na administração de Argemiro de Figueiredo, sob a gerência interina de Gratuliano de Brito. (REVISTA DO ENSINO, nº 12, 1936, p. 45).

Os alunos matriculados na Escola de Aperfeiçoamento não poderiam de forma alguma ser reprovados. Além do mais, caso fossem do interior do Estado, tinham direito a tirar licença, mediante requerimento do diretor da escola, para participarem do curso de formação, recebendo 1/3 de seus vencimentos. Essa formação considerava de grande relevância a postura pensante dos professores, bem como a ação desses sujeitos na representatividade docente, como se pode verificar na revista pedagógica criada no Rio Grande do Sul, analisada por Bastos (2002):

A elaboração de um *corpus* de saberes e de saber - fazeres pela **Revista** buscava dar status ao saber pedagógico como campo de conhecimento científico, e, ao mesmo tempo, dar uma dimensão técnica e instrumental ao cotidiano escolar. Paralelo a esta intenção, constitui-se, também, um conjunto de falas relativas a normas e valores de conduta profissional, como forma de controle da profissão docente. (BASTOS, 2002, p. 74-75).

O Departamento de Educação da Paraíba, em 1933, através da criação das semanas pedagógicas, fez desses instrumentos de preparação dos professores meios nos quais haviam trocas de experiências, privilegiando, sobretudo, os professores das cidades do interior, que possuíam recursos didáticos mais escassos, conforme mostra a citação abaixo, extraída da *Revista do Ensino* de 1933, correspondente aos volumes 06 e 07, sobre a *Primeira Semana Pedagógica*:

Segundo foi divulgado por toda imprensa dessa capital, a 24 do mês vindouro [outubro] terá início a “Semana Pedagógica”.

Esse certame será de real importância para os nossos educadores que durante os seus sete (7) dias, receberão instruções e orientações variadas sobre os modernos processos de ensino preconizados pela Escola Nova.

Para o fim mencionado foram, pela Diretoria do Ensino Primário, convocados todos os diretores dos grupos escolares do Estado.

Durante todo o período, serão dadas aulas práticas nos grupos desta capital, com a assistência dos professores convocados, sob a orientação dos Inspetores Regionais, bem como fazer-se-ão ouvir em palestras, sobre assuntos pedagógicos, na sede dos Professores Primários, várias técnicas de ensino.

Um dos dias da “semana” será destinado a homenagens que serão tributadas pelo magistério conterrâneo à memória de Antenor Navarro, o grande inolvidável amigo da Instrução.

Serão encerrados os trabalhos no dia 31 com uma festa de confraternização do professorado.

Inaugurará a “Semana Pedagógica” o exmo. Sr. Interventor Federal, Dr. Gratuliano Brito, que comparecerá a mesma acompanhado do Sr. Secretário do Interior [Argemiro de Figueiredo] e altas autoridades estaduais.

Durante o certame serão expostos nos diversos salões da “Sociedade de Professores”, trabalhos confeccionados pelos alunos das escolas da capital,

bem como livros didáticos e de pedagogia e produtos variados da nossa indústria.

Exercícios e Lições. (REVISTA DO ENSINO, nº 6-7, 1933, p. 61, acréscimos nossos).

Segundo fala do professor João Paiva, essa primeira Semana Pedagógica foi criada para combater “o grande mal”, que seria o analfabetismo que assolava a população paraibana, o desinteresse dos pais com a educação, e, ainda, o descompromisso de alguns profissionais com a área, sobretudo no interior do Estado. Sobre isso, vejamos o que falou o professor, ao escrever para a *Revista do Ensino*, em sua contribuição para a Semana Pedagógica:

O ensino rotineiro em nosso Estado era, por assim dizer, uma verdadeira calamidade. Escolas disseminadas pelo interior, a cargo de profissionais relapsos e de exígua capacidade, que praticando um arremedo de ensino, faziam jus aos vencimentos e nada mais. Urgia uma medida de força que viesse por termo a semelhante descalabro. Eis que aparece a esse criminoso sistema de ganha pão, o inspetor regional, espantinho dos incompetentes e desidiosos. (...). Fez-se assim uma relação no professorado, classe que hoje preenche a sua finalidade. Mas, não era tudo: fazia-se necessária mais luz, mais esclarecimentos para levar a cabo o supremo desiderato da instrução. (PAIVA, 1934, p. 84).

O intuito do educador João Paiva era chamar atenção para a reforma educacional, alertando para que não se considerasse o escolanovismo um ideário de “salvação educacional”, que já houvera sido lançado como experiência e que necessitava da colaboração de todos que faziam parte do processo educativo.

Ao término de um ano de inserção das concepções reformistas, o escolanovismo ainda não surtira muitos efeitos. Por isso, o professor chamava parte das práticas educativas daquele período de “o grande mal”. Para sanar essas dificuldades, foram estabelecidas políticas de formação continuada. Naquele momento, alguns professores foram levados a Recife, para colherem impressões dos métodos de ensino praticados naquele Estado, que eram de grande sucesso, à frente até dos que eram executados na capital do Brasil, Rio de Janeiro.³³

João Paiva alerta que havia no interior do Estado professores sem preparo, que atuavam apenas para “ganhar o pão”. Considerando que esses educadores em sua maioria eram mulheres, vejamos o que supõe Xavier (2015):

³³ Como as reformas educacionais acompanhavam todo o Brasil, nessa mesma proporcionalidade, cresciam as publicações de periódicos, como em Minas Gerais (1925), Rio Grande do Sul (1940), Pará, com as revistas *Escola* (1900), *Revista do Professorado* (1934) e *Revista de Educação* (1937), Santa Catarina (1937) e São Paulo, com a *Revista do Ensino* (1902), a *Revista Escolar* (1927) e a *Revista da Educação* (1927). Em sua grande maioria, esses períodos eram destinados ao Ensino Primário. Só alguns poucos eram voltados tanto para o Ensino Primário quanto para o Secundário. Todos os impressos eram direcionados para a formação de professores, isto é, trabalhavam a formação dos sujeitos.

Possivelmente muitas mulheres utilizaram estrategicamente esse imaginário da “feminilização” do ato de ensinar em favor próprio, inclusive, para tentar anular ou amenizar a opressão da pobreza, da sociedade patriarcal e de uma moral dúbia, que em tudo lhe cerceando, tudo ao homem permitia. (XAVIER, 2015, p. 18).

Deve-se considerar que nem todas as educadoras se enquadravam ao perfil citado. Havia os profissionais que exerciam suas atividades educativas por vocação. É evidente, portanto, que seus duodécimos seriam consequências de seu trabalho. Exemplo desse imaginário vocacional foi a professora Maria Eulália Cantalice³⁴, quando nos afirmava ter grande amor pela educação, fazendo dela sua própria vida.

Uma das conclusões de curso da Escola de Aperfeiçoamento, em 08 de março de 1936, teve José Baptista de Mello como paraninfo da turma e a professora Filogônia da Gama Cabral³⁵ como representante dos diplomados e oradora. A formanda, em discurso, falou sobre a educação enquanto veículo de formação, desde seu surgimento, na antiguidade, até a presente época de sua fala. Para aquele tempo, conforme a professora, “com a crescente modificação dos costumes, seria necessário uma radical transformação na organização pedagógica e nos estabelecimentos escolares. (...) cabe, portanto, à escola um duplo dever: instruir e educar.” (REVISTA DO ENSINO, nº 12, 1936, p. 45). Se reportando ao número de matrículas que haviam aumentado significativamente, assim como o número de escolas, a professora afirmava:

Meus colegas: Fiquem bem certos, de nada servirá a criação de novas escolas e institutos beneficentes de educação, se estes estabelecimentos não forem dirigidos por mestres com suficiente cultura mental e moral – apanágio do bom professor. Mestres não se improvisam. Não desprezemos

³⁴ Esta professora teve sua formação pedagógica influenciada pelas ideias da Escola Nova. Esse processo também influenciou sua tia, Laura Cantalice, que foi Vice-Diretora do Grupo Escolar Isabel Maria das Neves (o histórico dessa escola encontra-se na *Revista do Ensino*, 1936, p. 73), na capital. Neste Grupo, Maria Eulália estudou, tendo como professora Argentina Pereira Gomes. Segundo Santos (2016), Maria Eulália, para poder estudar na escola Normal Oficial, prestou exame de admissão aos 13 anos de idade, mas só pôde ingressar quando completou 15 anos de idade. Na sua formação normalista, Maria Eulália teve como professoras Tércia Bonavides, Olivina Olívia, Francisca Moura, Eudésia Vieira, Filogônia da Gama Cabral, Débora Duarte e Argentina Pereira Gomes. Estas duas últimas assumiram um lugar de destaque na vida da professora Maria Eulália, pela maneira diferenciada que tratavam seus alunos. Elas escreviam textos e propagavam as práticas didáticas escolanovistas nas revistas do ensino, influenciando diretamente a formação dos normalistas, através do ideário de que a Escola Nova era “toda paz e amor”.

³⁵ No início de 1937, a professora Filogônia da Gama Cabral foi convidada pelo Monsenhor João Coutinho, vigário de Areia, para reger, provisoriamente, o Colégio Santa Rita, também de Areia (o vigário assumira a administração da escola a partir 1933). A referida escola, fundada em 1911, fora dirigida pela Congregação da Sagrada Família, de 1911 a 1920, funcionando apenas com o curso Primário, sendo, durante longo tempo, financiado por doativos vindos da Alemanha. Disponível em: <<http://www.colegiosantaritapb.com.br/historia>>. Acesso em: 10 de Jan. de 2016.

boas oportunidades de adquirir melhores conhecimentos. Temos a obrigação implícita de colaborar na obra grandiosa da civilização. E como nos integramos neste dever, se não possuímos o devido preparo pedagógico? (REVISTA DO ENSINO, nº 12, 1936, p. 45).

A fala de Philogônia refletia uma preocupação tanto dos reformadores paraibanos quanto dos educadores que absorviam os ideais reformistas, na tentativa de atenuar as intempéries educacionais e de aprimorar seus conhecimentos e suas práticas, arriscando, segundo a professora, colaborar com uma sociedade civilizada. Para mostrar o papel dos educadores na sociedade reprodutora, a professora Philogônia Cabral, ao se dirigir aos colegas professores da Escola de Aperfeiçoamento, perguntava: E como nos integramos neste dever se não possuímos o devido preparo pedagógico? Logo em seguida, a mesma respondia sua indagação:

Do cultivo da competência do educador dependem, em grande parte, o seu prestígio e a sua autoridade. Em face da concepção de “escola nova”, “escola progressiva”, o mestre é devedor à sociedade de elementos orgânicos, capazes de torná-la sã, próspera e feliz. Pois a sociedade não é mais do que um organismo, cujos órgãos, os indivíduos, devem desempenhar cabalmente as suas funções. Educar não é tarefa de um momento. Ela acarreta muitas dificuldades e traz ao educador sérios problemas. (...) delicada, árdua é, pois, a missão do mestre. Quantos, porém, a exercem sem prever essas dificuldades! Faz-se, pois, necessário, que tenhamos escolas especializadas, onde possa preparar-se o professor condignamente para o seu sacerdócio. (REVISTA DO ENSINO, nº 12, 1936, p. 45).

Mesmo com os problemas da profissão, como as doenças causadas pelo desgaste cotidiano, o cansaço e o baixo salário, em sua fala, a professora ressaltava aos colegas de formação que era do professor a capacidade de exercer com maestria sua função, porque era isso que a sociedade dele cobrava. Da tarefa do educador, frente à formação do sujeito, dependia também a possibilidade de tornar o outro capaz e próspero. Por isso, Philogônia Cabral recomendava e alertava como era favorável para uma aprendizagem significativa o investimento no professorado, uma vez que não era simples a empreitada do educar.

Naquele contexto, muitos dos educadores exerciam sua prática sem a formação necessária. Muitos deles, até, eram indicados por políticos através de “apadrinhamento”, conforme denúncia do Diretor de Ensino, Eduardo Monteiro de Medeiros: “A fiscalização técnica regional age com eficiência direta nesses estabelecimentos, selecionando-se ainda o professor do que, anteriormente, era composto na sua maioria de afilhados.” (REVISTA DO

ENSINO, nº 10, 1934, p. 56-57). Não resta dúvida que a prática de apadrinhamento colaborou com o despreparo de alguns educadores. Daí, a necessidade da formação de professores.

A soberania popular da escola e sua integração ao meio não eram apenas aspirações dos que estavam discursando sobre a educação paraibana, tampouco ilusões de quem já contribuía na sala de aula. Mas, foram e são projetos em andamento, que não se terminam de uma hora para outra. Por isso, a formação do professor para educar, e educar com consagração, é fundamentada nas cátedras e no funcionamento da escola como lugar de conhecimento. E esse é o caminho para o exercício da profissão.

Com a prática da formação dos professores, compreendemos o enredo simbólico articulado pela classe dominante, no qual o professor será sempre instrumento de manobra. Sobre isso, Mário Gomes afirma que um professor “é um indivíduo que se forma para ser útil à sociedade” (GOMES, 1942, p. 27). Bourdieu, por sua vez, compreende que “o princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação” e, muitas vezes, consideradas efeitos da “tomada de consciência” não é outra coisa senão o habitus.” (BOURDIEU, 2007, p. 201). Pensar, agir e sentir fazem parte desse “habitus” descrito por Bourdieu (2007). E o indivíduo descrito por Gomes (1942), que sente essa subjetividade, é o mesmo que tende a produzir as práticas que são estruturadas, objetivando uma justaposição com sua função social, sua prática como educador.

As semanas pedagógicas como estágios educativos e, ao mesmo tempo, formativos passaram a caracterizar determinados valores e ações, como pensar a formação de professores, banir profissionais relapsos e descomprometidos com o processo educacional e alargar o número de mestres para atuar em diferentes campos educacionais de um mesmo segmento – a escola primária. Essas semanas possibilitaram aos educadores lidar com diferentes problemas ocasionados dentro das salas de aulas, através das trocas de experiências entre os sujeitos. Ao analisar o quadro abaixo, temos algumas considerações acerca dos professores formados no Estado:

QUADRO 4: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E MOVIMENTO DIDÁTICO

ESPECIFICAÇÃO	ENSINO ESTADUAL	ENSINO PARTICULAR
Estabelecimentos Escolares	692	324
Unidades Escolares	Masculina-----84	Masculina-----29
	Feminina-----54	Feminina-----33
	Mistas-----582	Mistas-----278
	Total-----720	Total-----340
Corpo Docente	Masculino-----29	Masculino-----55
	Feminino-----1.070	Feminino-----445

	Total-----1099	Total-----500
Corpo Docente	Normalistas-----605	Normalistas-----173
	Não Normalistas-----494	Não Normalistas-----327
	Total-----1.099	Total-----500
Matrícula Geral	Masculina-----25.002	Masculina-----9.911
	Feminina-----28.498	Feminina-----9.212
	Total-----51.391	Total-----19.823
Matrícula Efetiva	Masculina-----22.898	Masculina-----9.075
	Feminina-----28.493	Feminina-----9.245
	Total-----51.391	Total-----18.320

Fonte: Dados catalogados na *Revista do Ensino*, nº 17, 1942

Os dados expostos são do Ensino Primário Geral do Estado, de 1941, e estão divulgados na *Revista do Ensino* (nº 18, 1942, p. 113). Os números são tanto das escolas públicas quanto particulares. Consideramos neste trabalho apenas os números das escolas públicas de todo o Estado, muito embora as escolas particulares, principalmente da capital, também participassem dos eventos, como as semanas pedagógicas. Independentemente de quem administrasse a educação, se a iniciativa privada ou o governo, era um objetivo geral aprimorar a educação em todo Estado, tanto que quando os dados eram divulgados, envolviam os segmentos público e privado.

No momento em que os dados, aqui expostos no *Quadro 4*, foram anunciados, as semanas pedagógicas já haviam deixado de acontecer. No entanto, o número de professores não formados em relação aos formados (de acordo com a legislação da época, formados ou habilitados eram aqueles que haviam concluído o curso oficial da Escola Normal) ainda era muito grande. Esse fato nos permite algumas indagações: será que todos os professores foram alcançados pelas formações didáticas oferecidas pelo Departamento de Educação do Estado? Quais escolas eram convidadas a participarem das semanas pedagógicas? Todas ou algumas com maior número de alunos? Qual(is) o(s) critério(s) para que se pudesse participar da formação? Qual a atenção destinada àquelas escolas onde o número de professores não formados era maior?

As revistas que tratam das semanas pedagógicas revelam apenas que os eventos didáticos pedagógicos eram voltados para os professores, mas não quais os critérios utilizados para a seleção desses participantes. Consideramos que, por serem eventos veiculados pela imprensa didática do Estado e organizados pelo Departamento de Educação, certamente, as semanas pedagógicas serviam para alcançar, senão todos os professores do interior e da capital, pelo menos o maior número possível deles, principalmente para buscar habilitar os professores que não tinham uma formação oficial. Se considerarmos ainda que as semanas pedagógicas foram suspensas quatro anos antes da divulgação dos dados, aqui reproduzidos

no *Quadro 4*, certamente, o número de professores não formados ainda era maior. Tendo em vista que eram efetivos e que, embora houvesse um grande apadrinhamento no sistema educacional, não se trocava professores com frequência.

Assim como aconteciam na Paraíba as semanas pedagógicas, semanas de educação desenvolviam-se em todo Brasil. Diferentemente do contexto paraibano das semanas pedagógicas, onde os professores se deslocavam apenas do interior para capital, quando muito para um Estado vizinho, como Pernambuco, nas semanas de educação os professores percorriam maiores distâncias, até a Bahia ou até o Rio de Janeiro. Muito embora, a partir de 1938, o Estado deixasse de organizar as semanas pedagógicas, sendo a última em 1937.

Na *Primeira Semana Pedagógica* se reuniram vários profissionais da educação, tanto de Pernambuco como da Paraíba, para tratar de assuntos pedagógicos. O evento contou ainda com a participação das editoras *Nacional* e *Melhoramentos*, de São Paulo, que expuseram obras didáticas de literatura pedagógica e materiais de ensino. As atividades dessa semana pedagógica foram um tanto prejudicadas devido ao falecimento da professora Eulália Cordeiro (a *Revista do Ensino* não traz maiores informações a este respeito, mas destaca, apenas, o momento de luto).

Os momentos desta primeira semana pedagógica foram descritos apenas em março de 1934, conforme mostra a revista correspondente aos números 8 e 9. Em um tópico em destaque – *Semana Pedagógica* –, seu parágrafo inicial começa da seguinte maneira: “Teve lugar no dia 24 de outubro do ano findo [1933] a instalação da primeira semana pedagógica realizada na capital.” (REVISTA DO ENSINO, nº 8-9, 1934, p. 29, acréscimo nosso).

Durante o referido encontro, foram expostos trabalhos confeccionados pelos alunos das escolas de João Pessoa, bem como ocorreu a socialização entre os professores presentes de livros didáticos direcionados a alunos de pedagogia. No penúltimo dia das ações didáticas foi realizada uma romaria dos professores ao Cemitério do Senhor da Boa Sentença, até os túmulos do Interventor Antenor Navarro, fatalmente vitimado por um acidente de avião na Bahia, em abril de 1932, e do professor Batista Leite, redator da *Revista do Ensino* e inspetor técnico regional, com exercício na 4ª zona escolar do Estado.

As Semanas Pedagógicas e os temas debatidos na marcha em prol da formação do professor “deram ao movimento de 1934 um verdadeiro cunho de renovação pedagógica” (MELLO, 1996, p. 100). Mais adiante, em novembro de 1934, foi realizada a 2ª *Semana Pedagógica, na capital do Estado*. Conforme a *Revista do Ensino*, o evento contou com as presenças de Gratuliano Brito, Interventor Federal do Estado, e Argemiro de Figueiredo, Secretário do Interior. O evento contava com uma comissão executiva, formada por 21

professores, e, ainda, com comissões de recepção, de estudos técnicos, de publicidade e propaganda e de festas. Havia ainda uma programação estabelecida para cada dia da semana e os respectivos horários das atividades que seriam realizadas.

Como presidente da 2ª semana pedagógica, e a frente desse movimento, estava o professor José Baptista de Mello, idealizador maior do evento. Percebeu-se nessa semana pedagógica um nível elevado de organização. O que podia caracterizar esse avanço, segundo o próprio Mello, foi o fato de que o evento contava com uma comissão de publicidade e propaganda, atribuindo vida à representação didática. Sobre aquele momento, o professor afirmava:

A segunda “semana pedagógica”, de maiores proporções, constituiu um acontecimento memorável na história da instrução pública na Paraíba. Realizada no salão nobre da Escola Normal, onde se via inédita exposição de grandes quadros de estatística educacional, numa demonstração do que fizeram os governos revolucionários, foi um verdadeiro congresso de educação. (MELLO, 1996, p. 99).

O discurso de Mello está relacionado ao grande esforço pelo “progresso”, propagado na *Revista do Ensino*. Segundo o diretor, a realização com maestria da semana pedagógica contribuiu para que nada do evento se perdesse. Inclusive, as atividades desenvolvidas em oito dias de trabalho foram registradas em atas diárias, totalizando oito atas (REVISTA DO ENSINO, nº 11, 1934, p. 48). As atas são extensas e descrevem minuciosamente as atividades realizadas, as palestras proferidas, as escolas participantes, além de divulgarem os feitos educacionais do Estado. Abaixo, seguem alguns pontos principais da primeira ata:

1ª ata - Aos três dias do mês de novembro de 1934, no salão nobre da Escola Normal, presentes o Dr. Gratuliano Brito (Interventor Federal), Dr. Argemiro de Figueiredo (Secretario do Interior), Professor José Baptista de Mello (Diretor do Ensino Primário), Matheus de Oliveira (Diretor da Escola Normal) e Dr. Dias Júnior, reuniram em sessão com os professores primários do Estado, com o fim de homenagear o Dr. Gratuliano Brito e o Dr. Argemiro de Figueiredo, devendo ser inaugurado os quadros de estatística educacional referentes aos anos educacionais de 1931, 1932 e 1933. Foram presentes ainda professores das escolas secundárias do Estado, representantes dos jornais e outras pessoas gradas. Usou da palavra o diretor do Ensino Primário (...) fez um histórico do progresso. (...) Referiu-se à criação dos grupos escolares (...) a Escola de Aperfeiçoamento e aos Jardins de Infância. (...) do papel do conagraçamento realizado pela Revista do Ensino, que leva a todos os pontos do Estado a voz do professor da capital (...). (REVISTA DO ENSINO, nº 11, 1934, p. 49, grifo nosso).

Conforme exposto, o evento teve início no dia três de novembro. Seu fim se deu no dia dez do mesmo mês. Em discurso na ocasião, durante o primeiro dia, o professor Mello discorreu sobre atividades realizadas pelos homenageados, enfatizou a importância do homem do campo ingressar na escola para aprender a ler e a escrever e, ainda, deu oportunidade para os homenageados se pronunciarem, e estes endossaram a fala do Diretor do Ensino Primário. No segundo dia do evento, foi registrado em ata que os homenageados enviaram seus representantes e, tal como no primeiro dia, o Diretor fez uso da palavra para iniciar as atividades, fazendo a princípio uma avaliação do “primeiro evento pedagógico”, realizado em 1933.

A 2ª ata, sobre a *sessão inaugural da Segunda Semana Pedagógica*, inicia-se com o diretor do ensino “(...) Bordando alguns conceitos acerca da primeira semana pedagógica por S. s. organizada, afirma ter sido tão claros e eficientes os seus efeitos que se sentiu a necessidade de organizar o presente certame. Dando a palavra ao Dr. Dias Junior (...).” (REVISTA DO ENSINO, nº 11, 1934, p. 50). Conforme a ata, o orador ainda se referiu à moderna e eficaz orientação dada ao ensino primário pelo inesquecível Antenor Navarro. Em seguida, ocupou a tribuna o Dr. José Gomes Coelho, que, por cerca de uma hora, dissertou sobre o tema “metodologia do ensino da matemática”: “(...) S. s. se ocupou especialmente pelo ensino de Geometria nas escolas primárias fazendo brilhante demonstração de excelente método aos professores presentes (...)” (REVISTA DO ENSINO, nº 11, 1934, p. 51).

A cada dia eram expostos temas diferenciados que se tratavam da educação paraibana. Durante a 3ª ata, que descreve as ações do 3º dia, sobre a *primeira sessão técnica*, preceptores como Mário Gomes, João Vinagre, Sizenando Costa e Aurélio de Albuquerque discursaram buscando mostrar as mudanças necessárias para a educação.

Mário Gomes, ao fazer uso da palavra, prendeu a atenção dos que se faziam presentes no auditório da Escola Normal, por sua brilhante exposição por cerca de uma hora sobre “como incentivar a frequência escolar”. Nesse percurso, o professor discorreu sobre a importância dos círculos de pais e mestres nas escolas e salientou ainda sobre o papel da imprensa na divulgação das obras pedagógicas e do movimento escolar no trabalho do professor, que estavam sendo propagados pelo Estado. Com entusiasmo, discutiu sobre a importância do professor manter contato com obras pedagógicas, procurando levar à escola o que havia de mais moderno. Neste caso, o professor se referia ao método analítico, enfatizando que nesse método cabia à Escola Nova ensinar divertindo.

Já o professor João Vinagre discutiu sobre os caixas escolares e concluiu sua fala parabenizando o preletor anterior por tão brilhante exposição. Num segundo momento das

atividades daquele dia, a palavra foi facultada ao professor Sizenando Costa. O mesmo mostrou “como promover o recenseamento escolar” sem muito aparelhamento, apenas com a presteza do professor. Concluiu sua fala convocando os professores para “fazer um Brasil no qual desse esforço dependia o futuro da Pátria”.

No mesmo dia, bastante aplaudido foi o professor Aurélio de Albuquerque ao fazer elogios aos professores que trabalhavam em ambientes escolares com escassez de material, fato que amortecia os entusiasmos, conforme Albuquerque. Em seguida, mediante vultosos elogios, o professor afirmou ser o Diretor de Ensino um grande entusiasta no tocante à educação.

Em termos de horário, as atividades da semana pedagógica em um dia se realizavam pela manhã e noutro à tarde. No dia seis de novembro, por exemplo, o trabalho pedagógico foi executado à tarde. A 4ª ata revela as atividades da *segunda sessão técnica*. Naquele dia, o professor Sizenando Costa presidiu a sessão, solicitando “toda a atenção” dos presentes, visto que o tema que seria abordado naquela tarde, segundo o preletor, era de grande importância, mesmo que estivesse afastado da alçada do professor. Tratava-se do tema: “na ausência dos prédios escolares, que orientação deve ter o professor para a localização de sua escola?”. Observou-se que a discussão serviu para pensar a escola considerando problemas de ordens estruturais. Ao concluir sua fala, Sizenando endossou uma intervenção do professor Leônidas e uma do Diretor do Ensino, José Baptista de Mello. Ambas se referiam ao aparelhamento das escolas e defendiam que os professores pleiteassem junto ao Estado, uma vez que este recebia dos municípios 10% dos impostos coletados, condições para o funcionamento delas.

A quinta ata da *terceira sessão técnica* mostra que as atividades do quinto dia também se deram à tarde. Como de hábito, antes do início das palestras, a secretária Adamantina Neves realizou a leitura da ata anterior. Logo após, o presidente, ao abrir a sessão, declarou que para realizarem o debate sobre “como organizar as classes escolares” estavam designadas as professoras Joalita Ribeiro e Sylvia Pessoa e os professores Mário Gomes e Francisco Rangel.

Na ocasião, o professor Rubens Figueiras levantou uma questão, endossada por Sizenando Costa, em prol das professoras-adjuntas, salientando que estas trabalhavam tanto quanto as professoras efetivas, porém sem igualdade de remuneração. O professor Figueiras também se referiu à impossibilidade que tinha o professor do interior em aplicar os métodos usados pelos professores da capital. Rebatendo sua fala, o Diretor do Ensino afirmou que havia de medir esforços para atender a todos os professores e que reconhecia a injustiça da

desigualdade de ordenados entre professoras adjuntas e efetivas, problema que clamava uma solução.

A sexta ata, denominada *atividade prática das alunas*, descreve a execução de uma prova de educação física e ginástica pelas alunas do quarto ano da Escola Normal, orientadas pelo professor Aluizio Xavier. Neste momento, estavam presentes cerca de 180 professores, além de diretores de escolas e de representantes do Ensino Primário. Após a atuação das alunas, os professores seguiram em viagem a cidade de Rio Tinto. Antes de chegarem ao destino final, pararam em Espírito Santo e, recebidos pelo agrônomo Joaquim de Carvalho, apreciaram a Estação Experimental de Fruticultura. Ao chegarem a Rio Tinto, os professores foram recebidos pelos alunos do Clube dos Diários. O objetivo da visita era verificar as atividades de uma fábrica de tecidos, para que os professores compreendessem a importância das escolas profissionais e das rurais, ambas em evidência na Paraíba naquele momento.

Na Sétima ata, *Sessão Plenária*, a oradora das atividades didáticas foi a professora Alice de Azevedo Monteiro, que ofereceu “uma contribuição para o jardim de infância”. Em seguida, foi realizada a “hora de arte”, a cargo da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino. Certamente, o objetivo dessa atividade era mostrar quão evidente estava se tornando a atuação feminina na sociedade.

No dia 10 de novembro, o oitavo da Segunda Semana Pedagógica, foi concretizada a quarta sessão técnica. Naquele momento, o Diretor do Ensino fez um balanço conclusivo sobre as realizações da semana e reforçou a importância do “círculo de pais e mestres” e dos “caixas escolares”, citando como exemplo as arrecadações da escola Eptácio Pessoa (4.\$000 contos de réis) e do Grupo Thomás Mindello (3.\$000 contos de réis). As quantias, segundo o Diretor, haviam sido aplicadas em benefício da criança pobre. Na continuidade de sua fala, afirmou que o Brasil despertara para uma nova era, sendo o voto secreto uma das maiores conquistas para os patriotas.

Ao voltar seu discurso para o crescimento das escolas, José Baptista de Mello apontou a necessidade da fé moral e religiosa nas instituições de ensino. Ao concluir o resumo de tudo o que houvera sido exposto, pregado, tecido e estreitado nas *sessões técnicas e na sessão plenária*, concedeu a palavra a alguns professores colaboradores dessas sessões, como Mário Gomes, João Vinagre e Sizenando Costa, que afirmou: “hoje o ensino pode ser feito em equipes, na verdadeira Escola Nova. Respeita-se a liberdade e as inclinações afetivas da criança.” (REVISTA DO ENSINO, nº 11, 1934, p. 70). Costa ainda teceu uma ligeira crítica ao modelo de educação dita “tradicional”, no qual não se podia trabalhar em conjunto e a criança não era incentivada em suas particularidades.

As atas são representações de uma época em que a sociedade educadora, através do movimento renovador chamado Escola Nova, buscou atrair para si novos conhecimentos e uma forma diferenciada de olhar a educação. A aula passeio em Rio Tinto, por exemplo, foi um mecanismo adotado pela direção de ensino para mostrar novas modalidades educacionais, haja vista que o Brasil vivia na educação, na economia e na política novos tempos e novas abordagens.

Já sobre a *Terceira Semana Pedagógica*, o *Boletim de Educação* (1937) de número quatorze e a *Revista do Ensino* (1936), com o mesmo número, relatam a terceira e última semana pedagógica, realizada na Escola Normal Oficial, de 08 a 15 de Novembro, em 1936. Os relatos descrevem com riqueza de detalhes uma exposição que houve no evento com materiais produzidos por professores. Vale lembrarmos que as semanas pedagógicas aconteciam anualmente, sendo a primeira de 1933, a segunda de 1934 e a última de 1936. Destacamos ainda que, embora o *Boletim* de número quatorze tenha sido produzido em dezembro de 1937, ele descrevia a terceira semana pedagógica, realizada em 1936, já relatada na *Revista do Ensino* de 1936.

O noticiário citado na *Revista* apresenta, como informação sobre a terceira semana pedagógica, a seguinte nota de abertura: “Participaram da terceira semana pedagógica cerca de 300 membros do magistério da rede pública e particular do Estado”. O movimento pedagógico foi direcionado tanto para professores de escolas públicas quanto para de escolas particulares, conforme anunciado pelo Departamento de Educação da época. Considerando que na Paraíba havia um número bastante significativo de professores formados e não formados, o número de participantes era insuficiente, tendo em vista a quantidade de professores do magistério paraibano. Este é mais um motivo para considerarmos a possibilidade de que havia uma seleção dos participantes que se fariam presentes no evento, ponderando que o Estado tinha mais de mil professores entre os seus servidores.

Sobre a abertura do evento, vejamos o que informa a sessão de instalação dessa última semana pedagógica:

No dia 08, às 20 horas, perante numerosa e seleta assistência, teve lugar a abertura solene do certame, no salão nobre da escola normal. Sob a presidência de honra do Exm^o. Sr. Governador do Estado que pronunciou o discurso inaugural. Do Exm^o. Sr. Arcebispo Metropolitano e dos exm^{os}. Srs. Drs. Secretário do Interior e segurança Pública e Mons. Diretor do departamento de Educação o qual proferiu brilhante alocução relativa ao ato. Convidando o Exm^o. Sr. Dr. Argemiro de Figueiredo para inaugurar a exposição pedagógica. (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 83).

Assim como a segunda semana pedagógica, a terceira também mostrou uma organização expressiva. O evento contou com a participação de Sizenando Costa como presidente, pelo fato do mesmo exercer a função de Inspetor Geral do Ensino e de Chefe da Sessão de Estatísticas Educacionais. Por tal razão, Sizenando iniciava as atividades das chamadas sessões técnicas. Ao todo, foram realizadas seis sessões que trataram de assuntos variados da educação, como estatísticas, centros de interesses, ensino de leitura pelo método global, ensino rural, cinema, rádio educativo (estes três últimos, segundo consta na *Revista do Ensino*, foram bastante aplaudidos pelos presentes) e, por último, o tema “educa-te, professor”, discutido por Rubens Figueiras.

Os municípios que participaram do momento pedagógico foram Ingá, Caiçara, Monteiro, Campina Grande, Sousa, Queimadas, Areia e João Pessoa. No entanto, era das escolas da capital o maior número de professores. Compareceram ao evento, aproximadamente, “cerca de 300 professores das escolas públicas e particulares do Estado” (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 89). Dentre as escolas da capital participantes, destacam-se Grupo Escolar Thomas Mindello, Grupo Escolar João Pessoa, Grupo Escolar Isabel Maria das Neves, Colégio Nossa Senhora das Neves, Instituto de Educação, Grupo Escolar Duarte da Silveira, Grupo Escolar Pedro II, Grupo Escolar Antônio Pessoa, Escola de Aplicação e Escola Normal Oficial, onde foram realizadas as atividades didáticas da semana pedagógica.

Nas sessões plenárias, realizadas no segundo dia de atividades, o palestrante oficial foi o cônego Nicodemos Neves, diretor do Instituto de Educação. Sua conferência foi proferida sobre o tema “O civismo e o nacionalismo na escola”. Como se percebe, o civismo era uma temática constante em vários debates, como atribuição didática pedagógica.

Já o Inspetor Sanitário José Seixas Maias pronunciou um discurso sobre a educação física e sanitária, “assunto de máximo interesse pelo professorado”. Para encerrar as atividades do segundo dia do evento, o professor e Diretor do Ensino, Pedro Anísio Beserra Dantas³⁶, proferiu uma palestra sobre “Filosofia e Educação”, que seria, na verdade, um capítulo inédito para publicação, segundo ele. Antes de sua fala, referiu-se ao êxito da semana pedagógica, que colocava “em relevo a ação do professor como propulsor máximo da obra educativa”. (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 87).

³⁶ Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas foi líder da Igreja Católica paraibana, intelectual, professor do renomado Liceu Paraibano e da Escola Normal Oficial do Estado da Paraíba. Entre seus vários escritos sobre educação, alguns deles foram impressos na *Revista do Ensino*, extraídos de obras como *Curso de Pedagogia*, *Tratado de Pedagogia*, *Compêndio de Pedagogia* e *Pedagogia Experimental*. O religioso, através destes trabalhos pedagógicos, objetivava combater o analfabetismo pela educação cristã e, através desta, tratar sobre a formação de professores. Em 1936, assumiu a Direção do Ensino na Paraíba.

Outra sessão da terceira semana foi uma exposição pedagógica na qual professores de diversos estabelecimentos de ensino e cidades organizaram uma mostra didática em diferentes repartições da Escola Normal e do anexo da Escola de Aplicação, mostrando diferentes recursos didáticos confeccionados pelas escolas participantes e seus corpos docentes. Na ocasião, foram expostos materiais confeccionados para crianças de 0 a 8 anos e de 8 a 12 anos. Para a elaboração desses materiais foram empregados diferentes métodos. Para a confecção de livros, por exemplo, a professora Silvia Pessoa utilizara-se do Método Global, também conhecido como método analítico da leitura, sistematizado por Olvide Decroly. Essas inspirações nos métodos vinham da Europa, mais precisamente da Bélgica, tendo Decroly como maior representante, da Itália, através da educadora Montessori, e da Alemanha, a partir das ideias de Froebel. Estes dois últimos seguiam os preceitos da Escola Nova.

Nas exposições, cada escola mostrava o quanto de material fora produzido, quem o produzira, a disciplina na qual ele deveria ser trabalhado e o método aplicado em sua elaboração. O método global foi o mais aplicado entre os materiais expostos. Esse método foi utilizado por Decroly e se relaciona com diferentes áreas de conhecimento. Sobre os preceitos de Decroly, a *Revista do Ensino* esclarece:

Propõe-se, primeiro, a interessar muito o aluno. Ligar os estudos a um centro de interesse, quer dizer a uma necessidade primordial: necessidade de alimentar-se, defender-se, de agir, de divertir-se, de elevar-se, etc. Partindo do estudo, das suas necessidades e das condições nas quais se realizarão, abraça-se, grandemente o estudo completo do homem e do seu meio (REVISTA DO ENSINO, nº 8-9, 1934, p. 21-22).

Esta exposição define o método analítico ou global empregado por Decroly, que influenciava através do método analítico os educadores escolanovistas que, na terceira semana pedagógica, dele se utilizaram para a confecção de seus trabalhos.

Em meio a suas atividades, o evento organizou excursões ao Instituto Serico de Imbiribeira, para que os professores aprendessem sobre o bicho da seda. Também houve visita, através de ônibus cedido pela Great Western, a Companhia Ferroviária da cidade de Cabelo, ao Porto e às ruínas do Forte de Santa Catarina, também em Cabedelo, voltando pela via litorânea, em direção ao Pavilhão do Chá, já em João Pessoa.

Para encerrar as atividades, o grupo de professores se deslocou em visita à catedral e assistiu a uma missa em ação de graça oficiada pelo padre e diretor do Colégio Pio X Francisco Lima, que, “ao ler o evangelho, dirigiu-se ao professorado católico, numa edificativa Prática sobre a ciência e a fé como elementos fundamentais na obra educacional.”

(REVISTA DO ENSINO, nº 8-9, 1934, p. 88). A junção entre religião e ciência esteve presente nos discursos didáticos do evento, imbuído até mesmo de oração religiosa, e reforçava a estratégia da igreja de ampliar a intervenção católica nas escolas.

Ainda na conclusão das atividades do evento, foram sediadas homenagens ao governador do Estado, Argemiro de Figueiredo, nas quais os professores seguiram em manifestação em direção ao Palácio da Redenção, onde foram recebidos pelo chefe do poder executivo. Monsenhor Pedro Anísio, Diretor do Departamento de Educação, em nome dos professores presentes, agradeceu ao governador pelo seu “brilhantismo” em prol do ensino. Ao término da manifestação, os professores caminharam em direção à casa do Diretor do Ensino para agradecerem a satisfação do trabalho em cooperação, afirmando que a “renovação metodológica que ora se processava na Paraíba, era (...) obra benemérita do soerguimento do ensino em nosso Estado”, (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 89). Na mesma semana dessas homenagens, o Secretário do Interior e Instrução pública, José Mariz, seguindo orientação do governador, autorizou a aposição de crucifixos e de imagens do Cristo crucificado nas escolas.

Percebemos com isso o controle dos assuntos religiosos nas escolas públicas paraibanas da época. Tal ação negava a laicidade instituída na Primeira Constituição da República, que “ao anunciar um estado laico, estimula a igreja a estabelecer novas frentes de atuação que a mantenha como espaço de referência religiosa e cultural ao país.” (LEON, 2014, p. 123). Com isso, embora tenha provocado múltiplos conflitos, no que se refere a sua atuação no debate educacional, a igreja adotou várias estratégias para se adequar ao discurso da modernidade e para se apropriar do espaço editorial. Exemplo disso na Paraíba foi o caso de Pedro Anísio, autor de *Tratado de Pedagogia* (1932), representante da conexão entre a igreja a educação, ao liderar a educação Paraíba, na condição de Diretor da Secretaria de Educação, em 1936.

Ao retomarmos nossa discussão em torno das semanas pedagógicas, percebemos que elas contaram com palestras proferidas por diferentes educadores, da Paraíba e de outros Estados, além de apresentações de trabalhos por parte dos professores de diversas escolas paraibanas, como jogos lúdicos, brinquedos, atividades de materiais concretos e mapas históricos e geográficos da Paraíba. Todas essas atividades possibilitaram uma troca de experiências entre os professores das escolas da Paraíba de forma homogênea, objetivando mostrar que as escolas estavam atentas às mudanças.

No conjunto das 18 revistas analisadas, somente cinco delas e um boletim de educação (nº 14) foram fontes para desenvolvermos este tópico, referente às semanas pedagógicas. As

revistas foram as de número 06, 07, 08, 09 e 11. Salientamos que os periódicos de número 06 e 07, prensados em setembro de 1933, anunciam apenas a ainda futura realização da primeira semana pedagógica, que ocorreria no mês seguinte, na Associação dos Professores, na capital paraibana. O anúncio mostra a importância da semana para os educadores, que durante sete dias receberiam orientações sobre o ensino moderno preconizado pela Escola Nova. As atividades da primeira semana só seriam descritas de fato em março de 1934, após serem realizadas, na revista correspondente aos números 08 e 09.

Indo para além das semanas pedagógicas, a leitura das revistas levava aos docentes questões que os possibilitavam discutir, pensar e agir em favor da educação. Dessa forma, as revistas não deixavam de estar formando sujeitos, ao ensinarem, sobretudo, como os sujeitos professores estudariam os sujeitos alunos. Sobre isso, a revista destacava os ensinamentos de “Oscar Hoglin que colocou em prática um meio fácil de estudar o sujeito.” (REVISTA DO ENSINO, nº 6-7, 1933, p. 19).

Segundo Mello (1934), as semanas pedagógicas foram organismos que modificaram a postura do educador frente às mudanças promovidas pela própria Imprensa Oficial destinada aos professores primários. Ao mesmo tempo, esse tipo de evento fazia com que incidisse “uma nova luz sobre a história dos conteúdos e dos atores da formação contínua de professores” (CASPARD; CASPARD, 2002, p. 45). Contudo, é importante não dispensarmos o que profere Reis (2001, p. 5), quando alerta “para a necessidade de reavaliarmos a formação dos profissionais envolvidos com a educação e a exigência de um novo repensar da prática educacional”. Nesse sentido, questionamos: deve-se pensar que naquele contexto nascia um tempo novo, uma nova escola e um novo educador, assim constituindo um novo educando? Tendo em vista este questionamento, e guiados pela observação acima, de Reis (2001), sobre o repensar da formação e da prática docentes, refletiremos e discutiremos a seguir os aspectos envolvidos no planejamento e na elaboração dos planos de aula nas revistas do ensino.

3.5 – Os planos de aula nas Revistas do Ensino: Entre “Affectos e emoções”

Os atos de planejar, elaborar, pensar e repensar são formas únicas de conduzir a prática educativa. Supõem um caminho para a construção de ideias que têm suas aplicações vinculadas a um posicionamento didático assumido e dirigido pelo educador, quando esquematiza e executa sua ação didática. Por isso, “pensar a construção dos saberes que circulam na escola e, ainda, pensar o reconhecimento da especificidade de suas condições de

produção e de transmissão, implica reconhecer a dimensão epistemológica dos saberes escolares.” (GASPARELLO, 2011, p. 109).

Esses saberes estão atrelados à disciplina escolar, visto que a escola é o lugar dos interesses didáticos comuns ao exercício da profissão, através do qual a arte de ensinar é deixar-se conduzir por vários caminhos, sendo o estudo um deles. Segundo Osias Gomes, em texto da década de 30, na *Revista do Ensino*, “a mentalidade do professor tem de agora por diante se deter em frente desses estudos (...). Parar ou recusar seria uma morte de aspirações. A ciência pedagógica nutre-se de outras ciências e especulações e a evolução de conhecimento não se estaciona” (GOMES, 1932, p. 16).

O autor atentava que, para atuar frente aos educandos, o professor deveria ter uma postura de eterno aprendiz e, ao executar sua ação pedagógica, precisaria lançar mão de outras áreas de conhecimento, através do uso da interdisciplinaridade, para que não se perdesse na mesmice. Somada a esse caráter de professor aprendiz, era de grande importância a organização do trabalho docente a partir dos planos de aula, tratados pela *Revista do Ensino* de diferentes modos, dentre os quais destacamos:

I- Os interesses pedagógicos – neste item é destacado a educação pelos interesses e são estes extraídos do livro “curso de pedagogia”. Estes interesses não escondem em suas orientações a instrução didática religiosa. Nessa instrução o mestre não passará despercebido o valor pedagógico dos interesses morais, como sejam: o amor a família e ao lar (...) o amor a virtude e a piedade que é da máxima eficácia, ainda para a vida intelectual.

II- Centro de interesses – neste planejamento, existem orientações para todas as disciplinas, ou seja, são instruções para os alunos do ensino primário, partindo da língua portuguesa, para a História Natural e do Brasil, orientando ainda os trabalhos manuais como desenho, orientando ainda conselhos que visam à formação do indivíduo. (ANÍSIO, 1932, p. 20).

Quando surgiu na Paraíba a produção das primeiras edições da *Revista do Ensino*, um dos temas que mais se destacavam nestes periódicos era os *interesses pedagógicos*, definidos como sendo “um caso particular da associação das ideias e têm como princípio os *affectos e emoções*”. (DANTAS, 1932, p. 17). Estes *affectos* eram, na verdade, a educação a partir do zelo para com o educando. Tendo como norte a pedagogia, em uma relação de confiança entre professor e aluno, os afetos deveriam ser dirigidos sem “sufocar” o educando, despertando seu interesse imediato, a partir da associação entre emoções e afetos, a qual, segundo a primeira publicação da *Revista do Ensino*, nasceria do próprio alunado. As instruções que guiavam o planejamento de aulas partiam destes princípios.

Por sua vez, a “emulação e o desejo de ensinar”, quando aguçados, faziam “prodígios na classe, os meninos estudam com gosto e afinho, procedem bem, ficam atentos, adiantam-se e não dão trabalho ao mestre”. (DANTAS, 1932, p. 18). Tais conselhos, originados do *Curso de Pedagogia*, de autoria do Monsenhor Pedro Anísio, se tornaram um “apelo aos exemplos de Jesus Cristo, da Virgem Imaculada e dos santos, excitam o aluno a dedicar-se ao trabalho e a adquirir os hábitos de renúncia e o espírito de sacrifício.” (DANTAS, 1932, p. 20).

Pedro Anísio era clérigo. Com isso, podemos considerar que a instrução pública sempre esteve ao alcance da igreja, que temia o laicismo na formação dos sujeitos, fomentando, inclusive, um contexto a partir do qual a imprensa dos periódicos educacionais “segue a lógica nacional e vincula discursivamente o leigo/laico a algo negativo.” (LEON, 2014, p. 132). Foram diversas as discussões articuladas pela igreja que objetivavam assegurar o controle educacional, e as revistas do ensino se tornaram um importante veículo condutor neste processo. Não por acaso, a Paraíba planejou a formação do sujeito pelas vias sacramentais, quando colocou a frente da educação monsenhor Pedro Anísio.

Deste modo, tantos os professores quanto os organizadores da Revista do Ensino não poderiam se afastar dos preceitos da religião. Assim como as instruções didáticas e pedagógicas, a religião também formava. Monsenhor Pedro Anísio construiu sua interferência discursiva na educação paraibana baseando-se nos “critérios de rigor, ordem e disciplina e ainda, nos sentimentos de amor, da justiça e da bondade natural localizados na vida comunitária e familiar.” (HILSDORF, 2006. p. 195).

As orientações presentes nos compêndios do monsenhor foram formas de mostrar como os educadores deveriam proceder nas escolas e organizar seus planos de aula, seguindo sempre a ordem da disciplina, tanto no ensino quanto na postura docente frente ao alunado. Partindo dos exemplos de vida dos santos da igreja católica, as orientações pedagógicas de Pedro Anísio eram divididas em:

a) **Interesses originários** – Todos sabem quanto os meninos se comprazem em ver coisas novas, ouvir novos sons, em considerar o que sucedem na rua, na escola, ao passo que nenhum atrativo sente para as ideias abstratas, para as explicações, definições, regras.

b) **Interesses imediatos** – O menino afeiçoa-se ao estudo, aplica à matéria que aprende, por causa do gosto que nisso experimenta. (DANTAS, 1932, p. 17-20).

Ao introduzir a Pedagogia dos Interesses, Pedro Anísio chamava atenção para o que denominava de interesses imediatos, que integravam sete itens (citaremos aqui apenas cinco)

e de certo, os professores deveriam considerar na hora de planejar suas aulas. Estes itens se assentavam, segundo Pedro Anísio (1932), nas “ideias fecundas do jardim da infância, do ensino intuitivo e da escola ativa”, temas extraídos do Curso de Pedagogia, por ele representados. Sua abordagem, embora considerada “moderna”, não deixava de lado os interesses cristãos da igreja católica.

As orientações e seus interesses originários e imediatos foram, na verdade, posologias a serem experimentadas, seguidas e executadas pelo professor, a partir dos preceitos da igreja. Tratavam-se das primaveras que estavam sendo manuseadas no momento em que as ideias pedagógicas para um novo Brasil e uma nova educação brotavam no seio da púbere identidade brasileira. Salientamos que, se por um lado, para o Ministério da Educação e Saúde, estes ensinamentos estavam sendo traçados no seio da modernidade, por outro, o escolanovismo já houvera sido pauta de discussões e aportes epistemológicos desde o início da República.

Planejar as aulas de acordo com o instruído pelos poderes estatal e religioso seria, Segundo Mello (1932), uma “devoção” daqueles que ansiavam atenuar os problemas da Instrução Pública. Mello (1932) descreve ainda que a *Revista do Ensino* vinha preencher a sensível lacuna existente na Instrução Pública, levando ao conhecimento dos demais Estados do país as ações e inovações do magistério paraibano.

Quanto aos planos de aula, se percebe que todo discurso a respeito destes estava direcionado a conceber uma educação nos moldes da sensibilidade, do ensino intuitivo e das habilidades espontâneas através de lições e experimentos. Nesta cultura escolar, percebemos que a educação era vista como um procedimento social que envolvia desenvolvimento e sociabilidade. Portanto, era preciso

pensar a educação como um instrumento vital para o desenvolvimento do país, era preciso alterar de maneira significativa os processos pedagógicos, daí a necessidade de aplicar novos métodos de ensino, nova organização escolar; enfim uma nova mentalidade deveria compor as práticas escolares. (GEBRIM, 2007, p. 86).

Para pensarem e organizarem estas novas práticas escolares era necessário que os professores se atentassem para o valor pedagógico, segundo Monsenhor Pedro Anísio, uma vez que nele estavam inseridos os interesses morais, como o amor, a família e o lar. Por esta razão, os afetos e as emoções deveriam fazer parte dos planos de aula, aflorando, por exemplo, no trabalho com textos recitativos que pudessem envolver tais inclinações, mediante uma didática que envolvesse os princípios da intuição e da indução.

Para aquele momento, “o educador, antes de tudo, deveria possuir aptidão vocacional, sensibilidade humana, cultura pedagógica, filosófica, técnica, científica, predominando conhecimentos em psicologia, e equilíbrio emocional: dar de si antes de pensar em si.” (BASTOS, 2002, p. 71). A escola passou a atuar através de diferentes concepções, a depender do método de ensino que lhe era concebível ou do modo como a cultura escolar moderna fora absorvida estrategicamente pela instituição de ensino. Deste modo, ao estudarmos essas mudanças no campo educacional, se faz necessário, conforme Faria Filho (2002),

Atentar para a materialidade e para as formalidades das práticas pedagógicas escolares é perceber que tais elementos dão a ver posições de poder no campo da educação, modos de fazer a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais. Dispor dos objetos escolares é produzir a cultura escolar e inventar/inventariar formas próprias de instituir a escola. (FARIA FILHO, 2002, p. 19).

Os processos envolvidos nas práticas pedagógicas reforçam a concepção de que é preciso estabelecer um procedimento educacional dinâmico, rompendo com a dicotomia entre instrução e aprendizagem, possibilitando, por sua vez, um novo olhar sobre as interferências nas mudanças da cultura escolar, visto que,

No desafio de compreender a conformação da cultura escolar em suas diferentes dimensões, sincrônicas e diacrônicas, é essencial distinguir os modos como ela se manifesta nos objetos produzidos pela e para a escola e nas práticas instaladas no seu interior pela ação dos sujeitos escolares. (VIDAL, 2009, p. 30).

É relevante considerarmos o que discute Vidal (2009) a respeito dos processos envolvidos na conformação da cultura escolar, que envolvem várias práticas pedagógicas, como os planos de aula. Tanto Faria Filho (2002) como Vidal (2009) advogam por uma cultura escolar própria da escola, na produção de saberes para os educandos, tendo como ponto de partida o próprio educando, já que cada prática pedagógica nasce do contato direto com os alunos.

Mediante as ponderações dos dois autores citados acima, sobre a produção escolar estar ligada à realidade única de cada escola, analisaremos um plano de aula inserido na *Revista do Ensino*, de autoria da professora Luiza Gonzaga de Noronha, o qual tem como *centro de interesse* “A Bandeira”. O planejamento está organizado para todas as disciplinas da escola primária na qual atua a professora e é direcionado aos alunos do 4º e 5º anos. A revista expõe os resultados da atividade didática em sala de aula e destaca várias produções dos

alunos submetidos ao planejamento da professora, que se referem à bandeira do Brasil. Uma das execuções foi a dissertação com a temática da bandeira (Ditado) feita pelo aluno Linduarte Noronha³⁷, de 12 anos, matriculado no 5º ano. De acordo com o solicitado em sala pela professora³⁸, Linduarte descreveu a configuração da bandeira, apontou o significado de suas cores e formas geométricas, assim como definiu as palavras “ordem e progresso”, consideradas por ele como tendo o sentido de aspirações do povo brasileiro. No contexto da execução do plano de aula, a bandeira estudada ainda não possuía a representação do estado do Acre, que ainda não era território brasileiro quando aquela foi criada.

O plano de aula de Luiza Gonzaga de Noronha ainda possuía uma atividade de Língua Portuguesa, na qual se propunha que os alunos, a partir de um texto, sublinhassem seus pronomes, fizessem análise de seu léxico, refletissem sobre seu vocabulário, destacassem, ainda, os adjetivos que se referiam à bandeira, como “bela”, “brilhante”, “amada”, “querida” e “idolatrada” etc., além dos verbos relacionados à bandeira, como “hastear, levantar, homenagear, respeitar, admirar, descobrir, honrar, venerar, amar e saudar” (NORONHA, 1942, p. 75) e dos substantivos simples. Passada a atividade, os alunos ainda deveriam responder a um exercício. Ao utilizar a bandeira como representação na sala de aula, intencionalmente, a professora reforçava a proposta do projeto nação estabelecido pelo governo de Vargas,

Sobre essa atividade com a temática da bandeira nacional, necessitamos, antes de tudo, iniciar nossa análise percebendo os discursos presentes “nos indícios, nos sinais, na materialidade e nas práticas de que os objetos são portadores” (VIDAL; FARIA FILHO, 2004, p. 154). Partindo do pressuposto de que as atividades planejadas tinham como objetivo formar o aluno através do desenvolvimento de seu espírito patriótico e de seu civismo, através da observação dos feitos dos grandes heróis nacionais, elas se tornaram práticas pedagógicas que, através de exercícios de prescrição, transparecem relações “mais com culturas escolares prescritas do que com culturas escolares praticadas no interior das escolas.” (VIDAL; FARIA FILHO, 2004, p. 154). Dessa maneira, acreditamos que o ditado, a cópia de texto e as demais atividades do plano de aula da professora, no tocante à Língua Portuguesa, acompanhavam o que estava sendo imposto nos planejamentos didáticos da época.

³⁷ Nascido em Ferreiros, Pernambuco, no ano de 1930, o cineasta, ainda criança, se mudou para a Paraíba e construiu sua história de vida. Formou-se professor e assumiu o cargo de Procurador da Justiça. Aos 12 anos de idade, já começava a mostrar evidências de sua personalidade de jornalista, além de crítico de cinema. Sua obra mais célebre é o documentário curta-metragem *Aruanda*, de grande importância para o cinema brasileiro. Linduarte é considerado o precursor do Cinema Novo, inclusive pelo cineasta Glauber Rocha, seu representante mais expressivo. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br>>. Acesso em: 19 de Janeiro de 1996.

³⁸ Pela semelhança de sobrenome, é possível que a professora seja da família de Linduarte Noronha.

Já para o ensino da Aritmética, o plano propõe a resolução de problemas, dentre os quais destacamos o seguinte enunciado: “Para a professora da Escola Coronel Mário Barbêdo fazer uma bandeira ela comprou $\frac{4}{5}$ de casimira verde, $\frac{2}{6}$ de casimira amarela, $\frac{1}{5}$ de casimira azul e $\frac{1}{3}$ de casimira branca. Quanto ela gastou sabendo que a casimira custou 30\$000 o metro?”. (REVISTA DO ENSINO, nº 18, 1942, p.77). O enunciado desta questão mantém relação com o método da aplicabilidade, que conduz a aprendizagem do aluno por diferentes caminhos.

O programa educacional de Moral e Cívica empreendido pelo governo instruía o amor e o respeito à bandeira do país, porque ela era “o fidelíssimo retrato do Brasil”, e, perante ela “se prestam os mais solenes juramentos”. O programa aconselhava ainda que os sujeitos escolarizados tivessem uma postura “correta” diante desse símbolo nacional: “se virdes um de nossos colegas em posição incorreta perante este símbolo, repreendei-o e aconselhai-o, fazendo-o ver que ela é o que há de mais significativo e sagrado no nosso país” (REVISTA DO ENSINO, nº 18, 1942, p. 78).

Certamente influenciada por essas instruções educacionais, em relação à disciplina História do Brasil, a professora planejou trabalhar com a história da bandeira, através de um texto do qual extraímos o seguinte parágrafo:

Desde o Brasil colônia já existia bandeira no Brasil, porém não como a de hoje. Tinha o que ainda hoje conserva: as cores verde e amarela. No dia da independência o povo usou uma folha verde e uma amarela; folha essa que depois foi chamada – folha da independência –. Daí se conclui que estas cores têm para nós papel capital porque elas conservam as tradições antigas. (REVISTA DO ENSINO, nº 18, 1942, p. 78).

No programa para as disciplinas, o *centro de interesses* atuava como proposta curricular. Ao trabalhar com seus alunos “a Bandeira”, a professora começava por mostrar que no momento da proclamação da República, o Brasil, depois de 4 dias, criou a sua bandeira. Tentava-se mostrar, portanto, que existia uma tradição na História brasileira. No entanto, por haver constituído o fato histórico como um ato heroico, a impressão que temos ao analisar a narrativa da professora é que o povo brasileiro saiu às ruas erguendo sua bandeira, lutando e proclamando a independência do Brasil. Dessa forma, a professora dá uma maior dimensão ao fato, como se a trama da proclamação se constituísse da luta do povo e não de uma minoria. A ideia era inculcar na mentalidade da criança o discurso de um povo heroico, aguerrido e “retumbante”, e transmitir, assim, a impressão de muitas vozes em prol de um bem comum.

Para trabalhar este texto, a professora propôs que seus alunos colocassem entre parêntese seus substantivos coletivos. Deste modo, a atividade estava mais associada à Língua Portuguesa do que propriamente à História do Brasil. Percebe-se que não havia uma associação dos fatos históricos com a narrativa histórica. A história naquele momento era ensinada com utilitarismo, através de atividades complementares, e não como disciplina escolar, conforme queria ou deveria propor o currículo didático, que, naquele momento, buscava a historicidade e evitava o historicismo (PINSK, 2012).

São várias as atividades orientadas pela professora Luiza Gonzaga de Noronha, elas cobram relações com as disciplinas de Geografia, Economia, Indústria, Mineralogia, Agricultura e Botânica, apesar de privilegiarem a Língua Portuguesa. Como prova dos resultados de seu empreendimento em sala de aula, a professora selecionou os melhores textos produzidos pelos alunos para expor na *Revista do Ensino* e compartilhar com os leitores do periódico sua experiência didática.

Outro planejamento publicado pela revista, intitulado *exercícios e lições*, é voltado para ensinar o professor e o diretor da escola a se portarem frente aos alunos, em sala de aula. Ao diretor, aconselha que cumprimente os alunos dentro da escola. Ensina ainda como o professor deve utilizar o material didático na sala de aula, como o quadro de giz, além de mostrar as utilidades da cadeira e de outros materiais concretos que fazem parte da didática do ensino.

O planejamento ainda traz prescrições indicadas para o combate de doenças, como as “perebas” do corpo, bem como para o respeito mútuo entre os colegas da escola. Essas prescrições eram planejadas para cada dia da semana. Ao professor cabia tomar diversas atitudes que levariam seus alunos à socialização consigo e com os demais colegas de sala prazerosamente e “sem alarde”. A revista ainda atenta para que o professor lançasse mão do ensino dedutivo, partindo sempre da realidade do aluno, já que a criança aprenderia através de seu contato com o meio. Tanto que recomenda que o professor realizasse um longo passeio com seus alunos pelo interior da escola e pelo seu entorno. Deste modo,

as novas técnicas e instrumentos pedagógicos divulgados na Revista do Ensino e nos Boletins Escolares tinham por objetivo disseminar junto aos diretores e professores de todo o estado fórmulas cientificamente comprovadas para organizar eficientemente a escola em todas as suas dimensões. Esses processos, ao mesmo tempo em que padronizavam os procedimentos escolares, acabavam por também homogeneizar a formação dos professores. (BICAS, 2008, p. 73).

É difícil identificar nas revistas discussões que tratam da habilidade funcional inerente ao professor e da forma como o aluno captava essas características próprias do docente. Assim, o modelo de prática pedagógica disseminado pela revista estava sedimentado em ações e revelam que “o êxito do trabalho pedagógico está subordinado antes ao conhecimento psicológico dos escolares a que se devem adaptar o programa, métodos e processos didáticos.” (BICAS, 2008, p. 77).

Os diferentes métodos pregados pela Nova Escola foram sendo adequados aos planejamentos didáticos e aos planos de aula dos professores através das revistas do ensino, mediante a concepção de que o aluno não era apenas um sujeito pensante, mas um patriota que interagiu com o meio no qual vivia. Em sala de aula, esse aluno deveria ser instruído a agir e a pensar através de estímulos, como revela o trecho abaixo, de um planejamento para uma turma do 4º ano, intitulado *Exercícios de observações – Os chapéus*:

Diante de um chapéu o aluno irá tocando as partes e enunciando-lhes os nomes respectivos, enquanto um colega vai escrevendo no quadro negro. Depois de pronto no quadro negro, o aluno deverá ter os seguintes aspectos:
Partes – formas – utilidades – espécie – enfeito.
Partes: fundo, aba, fita, forro, etc.
Formas: circular.
Utilidade: cobrir o alto da cabeça.
Utilidade da aba: abrigar do sol e da chuva o rosto e o pescoço.
Copa: dar forma ao chapéu.
Espécies: de palha, de pano, cartola, etc.
Enfeites de chapéus de senhoras: fitas, flores, rendas, etc. (REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p. 9)

Esses *exercícios de observações* partiam sempre da realidade do aluno. Ao observar um chapéu, o aluno deveria realizar as atividades que cooperavam para o desenvolvimento do espírito de observação e de percepção do educando, como sugeria o escolanovismo, na busca do saber a partir da relação teoria/prática. Por isso, o Estado, para mostrar eficiência na organização do ensino, passa a cobrar do professor esse tipo de organização, instruindo que “o ensino nos diversos períodos terá caráter eminentemente sensorial” (REVISTA DO ENSINO, nº 18, 1942, p. 84), e a reproduzir nessa instrução o que afirmava Rousseau: “os sentidos são os primeiros instrumentos de nossos conhecimentos: antes de ensinar o menino a ler, é preciso lhe ensinar a ver.” (Rousseau, apud: REVISTA DO ENSINO, nº 18, 1942, p. 84-85).

O planejamento e a construção dos planos de aula baseados nos diferentes métodos escolanovistas certamente requeriam dos professores flexibilidade, uma vez que a maioria deles trabalhava com classes multisseriadas e que era recomendado pelo currículo do Ensino

Primário para que a prática docente fosse interdisciplinar e dialogasse com diferentes sujeitos e linguagens.

Diante do que foi exposto sobre as revistas do ensino e suas instruções didáticas, percebemos os valores que foram agregados à formação de professores e às habilidades didáticas docentes. Por sua vez, as semanas pedagógicas foram modelos de equiparação de culturas e de trocas de experiências e de valores pedagógicos adquiridos. Esses eventos se propunham a trabalhar com toda a classe docente do Estado (acreditamos que sem exceção), despertando nos educadores, de modo geral, a importância inerente às reformas, que necessitavam do comprometimento de todos os profissionais em modernizar o ensino e as escolas, através do trabalho com o conhecimento científico.

Aos reformadores paraibanos, com empenho, coube o papel de divulgar a ação pedagógica dos impressos. Neste contexto, o Estado, mediante o processo de mudanças educacionais em todo Brasil, apoderou-se do discurso reformador para aperfeiçoar diferentes sujeitos por via da educação, na defesa de que somente o sujeito pensante seria o ideal para a civilização.

O grande dilema referente às semanas pedagógicas se deve à relação do Estado com a igreja católica. No entanto, a popularização do ensino foi para o Estado e a igreja uma ponte entre o social e o político. Já para os desprovidos da educação, foi a possibilidade de se tornarem cidadãos, mesmo quando o maior interesse pela instrução fosse do Estado e da igreja, que enxergavam na ação alfabetizadora o voto e a perpetuação do catolicismo na prática educativa, respectivamente.

Por outro lado, a tentativa de equiparar as escolas do interior às da capital, bem como o professor do interior ao da capital, elevou a popularização do Ensino Primário, corroborando em uma prática pouco comum, mesmo diante de tantos interesses e de “apoio à causa”. Os planos de aula possibilitaram a divulgação da proposta escolanovista, através do impresso pedagógico, de forma que todos os educadores pudessem ter acesso às reformas e, assim, se afirmassem como reformadores.

4 – O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS

A educação é a aquisição de hábitos mentais, é treino da atenção, da memória, da imaginação, da inteligência e da vontade mediante apropriados exercícios em que os novos processos sensoriais visam despertar as antigas reações produzidas pelas tendências, integrando-se, destarte, na percepção atual os elementos representativos e afetivos pré-adquiridos: imagens, recordações, sentimentos. (REVISTA DO ENSINO, nº 15, 1937, p. 19).

4.1 – Ensino de História: Identidade e Representação

A citação acima nos instiga a analisar a trajetória da História, seus elementos histórico-culturais e seus significados e valores, adquiridos ao longo tempo. Abordaremos neste capítulo a identidade do Ensino de História na *Revista do Ensino* e como esse ensino foi representado na educação primária. Discutiremos também as diretrizes curriculares direcionadas à disciplina de História presentes na revista e a representação dos “ditos e feitos” na construção do sujeito paraibano. Por fim, analisaremos os pareceres destinados à correção dos textos históricos que eram submetidos ao Ensino de História na década de 1930.

Sendo assim, para a construção deste capítulo consideramos os conteúdos que se referem ao Ensino de História na *Revista do Ensino*, como também precisamos dar destaque aos escritos referentes à Educação Cívica, por analisar suas ligações aos conteúdos históricos, em discussões como o culto à bandeira e à Pátria e a exaltação dos “heróis” nacionais. Também abordamos aqui a questão dos programas de História por série na educação primária paraibana. Buscamos nas revistas as experiências da cultura histórica no ensino de primeiras letras, através “de uma investigação em torno de uma pedagogia da História.” (FREITAS, 2014, p. 12).

No decorrer do século XVIII, a História como disciplina escolar “começou a adquirir contornos mais precisos, como saberes objetivamente elaborados e teoricamente fundamentados.” (FONSECA, 2003, p. 21). Anteriormente a este recorte temporal, a História propagada era apoiada na religião e definida por um intermédio divino. Era, portanto, uma História providencialista, subordinada à filosofia iluminista. Com o aumento das críticas a esse modelo de educação – a historiografia eclesiástica –, o providencialismo na História aos poucos foi sendo abolido, cedendo espaço às relações da disciplina com o recente conceito de nação.

A História, portanto, passou a propagar novos métodos de investigação, fundamentados no positivismo e no marxismo, e passou a ceder espaço às críticas

documentais, afirmando-se cientificamente. Essa função social da História se estendeu ao ensino de primeiras letras e passou a ter intuítos específicos, na consolidação da História como disciplina escolar:

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constitui, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas. (FONSECA, 2003, p. 25).

Com a escolarização da História, e com a necessidade de uma identidade nacional, este componente curricular legitimou os domínios políticos e didáticos, preocupando-se, enquanto disciplina escolar, em mostrar um passado de certo modo inexistente, concebido como glorioso, e, ao mesmo tempo, em ajudar a construir uma cultura que valorizava a história dos “heróis”.

Nas primeiras décadas do século XX, a História ensinada, a qual é discutida por Bittencourt (1990), Nadai (1993) e Abud (1998), passou a ser conduzida por determinadas políticas públicas de caráter nacional. Neste momento, a educação passou a ser vista como um caminho indispensável para a efetivação de um projeto de país, mediante a execução de programas nacionais. Como exemplo destes programas, citamos o “projeto de reconstrução nacional”, que começou a ser pensado anteriormente à política de Getúlio Vargas, ainda durante a Primeira Guerra Mundial.

Neste contexto, figuras ilustres, como o poeta Olavo Bilac, se pronunciaram em defesa do ensino, sob forte influência do discurso nacionalista. Segundo Kulesza (2015), “a Pátria de Bilac solucionava admiravelmente o problema central do liberalismo, organizando em sociedade homens originalmente nascidos livres.”. Bilac via na educação, através do professor, uma forma de instruir o homem, o jovem e a criança. Era preciso compreender, entretanto, que dentro dos preceitos do liberalismo seria necessário que o professor abdicasse de si mesmo por amor à Pátria: “ama com fé e orgulho a terra que nasceste.” (BILAC apud KULESZA, 2015)³⁹. Esse amor patriótico estava ligado à religiosidade, pois, da mesma forma que Deus estava para os homens, a Pátria também estava.

³⁹ O texto de Kulesza encontra-se disponível para leitura, apud: www.pensaraeducacaoempauta.com/wojciech-27mar

Olavo Bilac, em discurso bastante eloquente, posicionava-se a favor da honra e do “espírito nacionalista”. Mesmo depois de uma década de sua fala, a *Revista do Ensino* reproduziu essas ideias do poeta, entre as quais destacamos o seguinte excerto:

Dando a um menino, depois da força e da inteligência, a honra – esse menino será um homem perfeito. E uma pátria só pode ser nobre e inabalável quando a grande maioria de seus filhos é de homem honrado – honrados no lar e na vida pública, honrados como dirigentes e dirigidos. (REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p. 48).

Bilac se apoderou do discurso patriótico para despertar o sentimento nacionalista, com o objetivo de instruir e de civilizar ao mesmo tempo. Esse discurso era também uma forma de mostrar aos jovens a necessidade de introduzi-los no mercado de trabalho, em um sistema capitalista, fruto da modernização, que oferecia uma possibilidade de pensar a nação e que inseria a juventude no centro de suas ações.

Mediante ideais patrióticos e nacionalistas, a educação brasileira na década de 1930 era pensada e planejada de forma ampla, tendo em vista as peculiaridades econômicas do país: “Sem a difusão do ensino em todas as suas modalidades – técnico profissional e, sobretudo, agrícola, não teremos tão cedo progresso e um Brasil livre economicamente.” (SANTIAGO, 1932, p. 39). O sonho da liberdade econômica concedeu à sociedade de intelectuais a oportunidade de “pensar o Brasil” de modo que a escola fosse porta-voz de uma educação patriarcal e nacionalista, como se pretendia na Era Vargas.

No final da década de 1920 e início da década de 1930, o Brasil viveu profundas mudanças nas suas economia e política, fomentando nos nacionalistas a ideia de que sua Pátria era o “país do futuro”. Neste contexto, o primeiro segmento da sociedade enfrentou lutas nos setores agrário e industrial provindas do processo de mudança no sistema capitalista, que, de certa maneira, foi favorecida pela diminuição das importações no país e pelo aprimoramento dos polos de industrialização, que tinham seu crescimento de acordo com a urbanização. Por sua vez, o segundo segmento pleiteava por uma maior participação na política, sendo o movimento tenentista⁴⁰, por exemplo, um grande contribuinte nesse processo.

Nesse período, a educação brasileira enfrentava grandes problemas, como os altos índices de analfabetismo e a falta de uma educação básica comum, inseridos em uma economia que apresentava novas expressões: a industrialização e a urbanização, que

⁴⁰ Movimento ideológico ocorrido no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, liderado por tenentes das forças armadas que, insatisfeitos, buscavam melhorias sociais.

caminhavam paralelas ao processo de mudanças econômicas. Cientes das problemáticas que circundavam a educação no país, o movimento dos operários e o tenentismo impulsionaram o discurso de que era necessário estabelecer a “ordem” por meio da educação popular. Essa pressão popular resultou em manifestações estaduais em todo Brasil, impulsionadas pelas ideias escolanovistas vindas da Europa e dos Estados Unidos e propagadas pelos reformadores educacionais.

Quando Lourenço Filho publicou *Introdução ao estudo da Escola Nova*⁴¹, no ano de 1930, conferiu que no Brasil já havia algumas reformas em andamento, justificadas pela “modernização do país, que buscava através da educação responder as novas exigências de uma sociedade de formato industrial, urbano, em evolução para uma democracia social e econômica.” (SANTOS, 2016, p. 150). Essas exigências mantinham forte relação com a elite brasileira e suas ideologias ratificadas pelo Manifesto dos Pioneiros.

Os membros do Manifesto dos Pioneiros⁴² propunham reconstruir a educação, a partir de uma organização por níveis de conhecimento, e indicavam a necessidade de criação de um sistema nacional de ensino. Assim, “o Manifesto representa efetivamente a ideologia dos renovadores. É a afirmação de uma tomada de consciência e um compromisso. Mas, justamente por refletir a incoerência do período, o Manifesto exhibe também suas inconsistências.” (ROMANELLI, 1986, p. 145).

É nesse cenário de incoerências que a Igreja Católica – na tentativa de retomar seu relacionamento com a educação brasileira, abalado desde a primeira república, com a separação entre Estado e Igreja, na chamada laicização do ensino –, tentou uma reaproximação à educação. A Igreja fez uso, portanto, de longas campanhas a favor da cultura católica no Brasil, no denominado movimento de reação católica, convocando, para este fim, os ditos intelectuais leigos, que

eram estimulados a contribuir com o processo de legitimação do pensamento da Igreja Católica em diferentes espaços, visando reconquistar o terreno junto ao centro de decisões políticas e instaurar um projeto de reconstrução da nação. (SILVA, 2010, p. 22).

A Igreja se notabilizou como uma ordinária força social na obra de firmação dos regimes político e educacional na década de 1930. Tanto que o Decreto de 31 de abril de 1931

⁴¹ LOURENÇO FILHO M.B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930. (Bibliotheca da Educação, v. XI).

⁴² Dentre um dos integrantes do manifesto dos pioneiros, destacamos a figura de Anísio Teixeira, que, por ter tido contato direto com a pedagogia de John Dewey, introduziu no Brasil uma política educacional baseada na concepção de educação igualitária, vista como base democrática.

permitiu a abertura do ensino religioso facultativo nas escolas públicas. O Decreto configurou-se como uma estratégia da Igreja apropriar-se do espaço escolar, na articulação da fé e de seus dogmas com a cientificidade nas práticas didáticas, com o consentimento do Ministro da Educação e Saúde, na pessoa do Ministro Francisco Campos, que

foi o principal articulador nesse processo inicial de reaproximação, que antevia as vantagens advindas dessa aliança para implementação do projeto de reconstrução da nação, considerando o potencial de persuasão e mobilização da Igreja. Sob essa perspectiva, o Ministro Francisco Campos envidou esforços, militando na esfera governamental em favor de uma abertura política para acolher as reivindicações católicas e estabelecer um pacto entre a Igreja e o Estado. (SILVA, 2010, p. 32).

A relação entre Igreja e Estado permaneceu firme durante toda a administração de Getúlio, na tentativa de legitimar seu governo. O Ministério da Educação e Saúde foi um dos principais alvos dessa aliança, através da nomeação de seus ministros, como Francisco Campos, no ano de 1930, Washington Pires, em 1932, e, em seguida, Gustavo Capanema, empossado em 1934. Capanema foi um dos principais porta-vozes de Getúlio Vargas e da Igreja nas questões educacionais e o mais diplomata entre os ministros, por seu senso de responsabilidade:

Mais significativas, no entanto, são as evidências que sugerem que Capanema assumiu o Ministério da educação e saúde como parte do acordo geral que então se estabelecera entre a igreja e o regime de Vargas, proposto antes por Francisco Campos. A parte visível deste acordo foi a aprovação, da Assembleia Constituinte de 1934, das chamadas “emendas religiosas”. A parte não dita, mas certamente de consequências mais profundas, foi a entrega do Ministério da educação a Capanema, como homem de confiança da igreja e encarregado de levar a frente, seu projeto educacional e pedagógico. (SCHWARTZMAN, 2000 apud CHAVES, 2006, p. 36).

Tendo em vista que a história não apresenta nenhum registro de que Capanema tenha apresentado uma vida a serviço do catolicismo, compreendemos que as razões que levaram a igreja a indicá-lo ao Ministério estão para além da religião. Pode-se considerar que após o movimento de 30 as novas definições educacionais que surgiram, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública – MES, em 14 de Dezembro de 1930, se tornaram importantes fatores de ordem política.

Essas mudanças possibilitaram ao governo provisório a construção de medidas que permitiram ao Estado Nacional ter uma atuação mais objetiva frente aos problemas educacionais, firmando, assim, acordos ambiciosos. Neste entremeio, a educação religiosa viria a auxiliar na solidificação do projeto de nação, propagando a importância de uma

sociedade consciente e passiva. Dessa maneira, “Os interesses do Estado e da Educação conjugavam-se, na medida em que os indivíduos seriam instruídos nas formas conservadoras de ação e representação.” (ABUD, 1998, p. 105).

Diante do exposto, podemos considerar o que está expresso no Manifesto dos Pioneiros, quando Fernando de Azevedo assegura que “as ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente o produto de realidades sociais e políticas.” (AZEVEDO, 1932, p. 25, grifo nosso). Os intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não concordavam com a interferência da igreja na educação, uma vez que a

laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheia a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 45).

Neste contexto histórico educacional, o surgimento na Paraíba da *Revista do Ensino* fez com que este veículo didático e pedagógico transmitisse em muitas de suas páginas as doutrinações dos ensinamentos católicos. Indo mais além, no tocante às representações identitárias voltadas à formação dos professores, eram estes os maiores disseminadores não só dos ensinamentos religiosos, mas também das ideologias patrióticas, tendo em vista que

O professor aparece na escola como um “instrumento passível” a seu serviço (da Pátria), sem opinião, nem interesses, nem credo, nem partido, “gerando patriotas”, “filhos conscientes e disciplinados”, “brasileiros dignos do Brasil”, tornando a Pátria cada vez maior e mais forte no futuro. Confundindo propositalmente a Pátria com a nação, estado, governo, com a própria república brasileira (KULESZA, 2015, p. 1, acréscimo nosso).

Conforme citação acima, podemos perceber a anulação do professor através da abdicação de si mesmo em favor da Pátria. Esta, segundo Bilac, “só velará pelo professor que se mostrar digno da missão que ela lhe confia.” (BILAC apud KULESZA, 2015). Neste interim, o papel da Igreja era justamente o de conduzir o professor na propagação de uma prática que levaria à regeneração moral do Brasil. E esta interferência da religião, de assegurar a continuidade de suas práticas doutrinárias, se daria principalmente na escola, a começar pelo ensino de primeiras letras, no fácil adestramento do caráter das crianças.

Já sobre as questões identitárias traçadas neste período, é necessário perceber que no Brasil e nas revistas do ensino as identidades nacionais solidificaram o compromisso do Estado para com a Educação, resultando na efetivação dos programas curriculares nacionais e

estaduais, articulados pelos detentores do poder, atingindo todas as disciplinas. Em relação à disciplina de História, a

concepção pragmática da História, como disciplina escolar, servia a formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como “sentimento nacional brasileiro” (ABUD, 2002, p. 39).

A História como disciplina escolar contribuiu na difusão de ideias nacionalistas e representou os Estados, a Nação e seus governos. Além de que, os indivíduos instruídos pela educação nos novos moldes curriculares eram vistos pela sociedade como “filhos conscientes e disciplinados”, obedientes aos feitos educacionais, como “verdadeiros patriotas” ou “brasileiros ideais”. A concepção de “cidadão ideal” é bastante presente nas revistas do ensino e serviu para gerar discussões em torno da educação para todos.

Mas, antes de qualquer coisa, defendemos que seja necessário discutirmos o momento histórico vivenciado pela educação brasileira no Estado Novo e, concomitantemente, pela educação paraibana, compreendida como civilizadora e moderna. Desta forma, refletiremos primeiramente sobre a política que conduziu a educação naquele contexto, fazendo da História uma disciplina eminentemente política e nacionalista.

O Ensino de História foi socializado no currículo escolar seguindo escolhas políticas. O Estado foi o manipulador das questões que tratavam, sobretudo, do Ensino de História e de Educação Moral e Cívica, partindo “do princípio de que educar tem sido adestrar, o papel de uma boa escola seria moldar o estudante, adequando-o, conformando-o como agente articulador em sua sociedade e cultura.” (RODRIGUES; FILHO, 2012, p. 141). Este ponto de vista também é compartilhado por Miceli (2012, p. 46-47), ao afirmar que a “História era doutrinação e se destinava, antes de tudo, a formar, reforçar e manter os valores da nacionalidade, (...) na escola, a pátria era grande, a raça era forte e os governantes amavam o povo.”. Esse modelo de formação adotado durante o Governo Vargas fazia dos sujeitos passivos, educadores e educandos, sustentáculos da educação na condução da nação ao Estado Novo.

Carlos Monarcha (2009) defende a questão de que o Estado Novo encerrou um ciclo de especulações a respeito dos feitos escolanovistas. Para o autor, as ciências que se anunciavam naquele momento eram produtos dos tempos modernos que expressavam para a pedagogia os frutos da sabedoria. No entanto, o autor considera ainda que o Estado Novo

possibilitou uma releitura da Escola Nova ao romper com o Brasil arcaico, segundo Monarcha (2009)

Já para o Ensino de História e suas finalidades para a educação primária, Itamar Freitas ressalta que “as primeiras iniciativas prescritivas do período republicano sobre as finalidades da história na formação de sujeitos foram forjadas dentro do espírito livre que reinava no período anterior à reforma Francisco Campos (1931).” (FREITAS, 2014, p. 16). Assim, os interesses do Estado como agente civilizador se inseriram na escola e na formação dos indivíduos escolarizados.

A História cumpriu papel importante na construção da nova educação que se propunha, sendo “uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional, destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira.” (NADAI, 2012, p. 30). Nadai (2012) ainda assegura que esse processo foi reforçado no espaço escolar de duas maneiras distintas:

De um lado, identificando as extremamente desiguais condições sociais dos alunos aos seus aspectos psicológicos individuais, em um processo de dissimilação das condições de desigualdades social inicial; e, de outro, pela institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas. (NADAI, 2012, p. 30).

Esse processo que condicionou os grupos entre dominantes e dominados representou a configuração da história nacional, com o objetivo de despertar o sentimento de amor à Pátria. Esse discurso conduziu a educação brasileira a um conjunto de conceitos, dentre os quais destacamos o de nação e o de identidade. Bittencourt (2012), ao contextualizar as atividades pedagógicas ligadas ao civismo, afirma que “A escola, sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela “nação” para formar o cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos.” (BITTENCOURT, 2012, p. 56).

Assim sendo, a afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares, pois a ela cabia “apresentar as crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da Pátria.” (FONSECA, 2003. p. 24). Esta posição nos permite perceber que a disciplina História por longos anos esteve direcionada à disseminação dos grandes feitos, construindo, na verdade, a história dos heróis nacionais.

Na medida em que a política Getulista avançava em seus governos: provisório, constitucional e Estado Novo, consolidava-se o mandonismo político e assegurava-se o legado da Igreja na educação. De acordo com os contextos citados, a estrutura das revistas do ensino adquiriu discursos diferenciados, como o da *consciência nacional*, o do *patriotismo* e o do *autoritarismo*, que acompanharam as publicações por dez anos.

Quando se trata de *consciência nacional*, Sizenando Costa, ao tratar da educação sob o ponto de vista econômico, afirma que a escola representa um papel de alta relevância, por isso, “considera o homem como fator de progresso cujo valor está na razão direta de sua produtividade, firmada na base científica, vinculada, profundamente, aos interesses do Estado e do povo.” (COSTA, 1932, p. 47). Sizenando enfatiza ainda que a “nacionalidade deve caminhar e acentuar as tendências, engendrar novas aptidões, forjar uma mentalidade nova de relação com os interesses individuais e em harmonia com o Estado.” (COSTA, 1932, p. 47). Costa possuía um posicionamento bastante enfático, construído sobre o discurso do progresso, que via o cidadão como pertencente às mudanças e ao Estado.

Um posicionamento parecido ao de Sizenando foi exposto na segunda *Revista do Ensino*, ao se referir a Anthenor Navarro da seguinte maneira:

o malogrado interventor em 18 meses de governo difundiu e moralizou a educação pública do Estado. O jovem estadista compreendeu que a base de qualquer reforma social está na escola. (...) A sua administração não a encarou para ser comentada de presente; e, sim que os vindouros – amparados por sua visão patriótica – dissessem do seu valor, da sua obra meritória. (REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p. 43).

Tanto Sizenando Costa quanto a revista em evidência destacavam a responsabilidade do Estado em despertar o sentimento nacionalista, pela formação do educando, através da escola, verdadeiro motor para este avanço. Kátia Abud afirma que o “objetivo da História é descrever as instituições sociais em diferentes épocas” e, ainda, “esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, dos direitos e deveres das novas gerações para com a Pátria e a humanidade.” (ABUD, 2002, p. 35). A autora relata também que estas foram preocupações instituídas nos programas escolares.

Vários posicionamentos são favoráveis às relações entre a História e os discursos patrióticos e religiosos. O Inspetor Manuel Viana, por exemplo, na *Revista do Ensino*, ao fazer uma explanação sobre a Escola Antiga e a Escola Nova, direcionava aos professores o seguinte apelo: “em nome do nosso apostolado para que do civismo de todos nós ressurja a escola a que temos direito, dado a cultura, a fé no patriotismo que fez da Paraíba o maior

rincão de civismo de nosso amado Brasil.” (REVISTA DO ENSINO, nº 8-9, 1934, p. 59, grifos nossos).

O inspetor chamava a classe dos professores de apostolado, reforçando as doutrinações do Estado e da Igreja, na imposição de uma educação motivada pela convivência das instituições, pelo incentivo ao patriotismo e pela gerência educacional adaptada e motivada pela dedicação pessoal de cada professor.

Nesse sentido, a *Revista do Ensino* permitiu um diálogo fecundo na política educacional, ao propagar que “a finalidade suprema da educação escolar é levar à criança a participação nos valores e na conduta da sociedade a que pertence.” (TEIXEIRA, 1932, p. 16), ao mesmo tempo em que esclarecia as metodologias que fundamentavam a cultura escolar e suas práticas didáticas. Dentro deste aparato, as crianças, os jovens e os professores eram instruídos a serem verdadeiros devotos do Estado e da Pátria.

A respeito deste autoritarismo presente nas revistas do ensino, à época da instituição do Estado Novo, o número dezesseis daqueles manuais é acompanhado de várias orientações disciplinares. Dentre estas, destacamos: “o homem incapaz de conduta regular, que não compreende ou não se sujeita a ordem, constitui de elemento nocivo de perturbação.” (REVISTA DO ENSINO, nº 16, 1938, p. 15). A orientação, de autoria de Renato Kehl⁴³, fazia apologia à modernização do país – partindo da ideia de que para que ela se solidificasse seria necessário apagar os símbolos da degeneração –, além de debater o futuro rácico do brasileiro e a identidade nacional.

Naquele momento, textos com as temáticas “higiene rural” e “noções comportamentais” faziam parte das revistas, de forte inspiração disciplinar e higienista. Os boletins de educação também assumiram estes mesmos conteúdos, instruindo o combate ao “mau gênio” da criança e o ensino da obediência. Neste campo de poder, o discurso do civismo tornou-se ainda mais enraizado, aliando à higienização a ideia de “bem comum”.

Ao se referir à educação como sendo defeituosa pelo fato de ter se descuidado dos assuntos cívicos, os boletins atribuíam às instituições culturais, como a escola, o dever de realizar, portanto, um trabalho que pudesse falar à “alma da criança, do adolescente” assim como à do adulto. Portanto,

⁴³ O médico Renato Kehl foi um dos principais agentes sociais do campo eugênico brasileiro. Desde as primeiras décadas do século XX até o ano de sua morte, 1974, ele esteve envolvido no debate sobre a pertinência da eugenia como o remédio para os vários males da sociedade brasileira. Participou da fundação de associações, organizou congressos e criou periódicos que promoviam a divulgação das ideias sobre a regeneração racial e social do país (SANTOS, 2009, p. 3).

Todo esse trabalho deveria fazer-se em conjunto, obedecendo a um plano nacional e sistemático que, sem a imposição de partidarismos políticos ou filosóficos, simpáticos a uns, e forçosamente antipáticos a outros, fosse um meio de ligar os brasileiros todos em um ideal comum, fazendo deles a grande família que devem constituir. (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, nº 2, 1937, p. 18).

Havia a necessidade de modificar o estado das coisas, e para isto a educação sistemática seria o caminho. Como proposta, seria ideal trabalhar o caráter moral dos indivíduos. Ainda conforme o Boletim de número 2, “essa formação do caráter que envolve, no mesmo conjunto, qualidades morais (...) e cívicas, é essencial aos nossos homens, se os queremos capazes de produzir uma pátria forte e uma juventude feliz.” (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, nº 2, 1937, p. 18). Tais questões só seriam possíveis de serem efetivadas se houvesse uma coletividade forte que pensasse e praticasse o civismo, mediante o cumprimento de leis elaboradas para o “bem geral”. Para tal, no que tange ao Ensino de História, a concepção e a prática desta disciplina deveriam ser diretivas, como veremos a seguir.

4.2 – Ensino de História: Representação, concepção e prática na *Revista do Ensino*

Repensar o Ensino de História, sua caracterização e sociabilidade, assim como reinventar suas ações, é não deixar despercebido sua função social ao converter-se em disciplina que (re)constrói questões cotidianas em sala de aula. Assim, refletir sobre o conhecimento histórico e sobre as interações das práticas cotidianas no Ensino de História cabe a quem problematiza a cultura escolar, desvelando novos conhecimentos. De mesmo modo, na contramão das imposições, a escola, enquanto espaço de formação, tem a capacidade de produzir um saber diferente do que lhe é sancionado pelo currículo.

O Ensino de História deve ser produto de vários questionamentos, que, ao encontrarem respostas, dão provas de que a cultura escolar é bastante intensa, ao possibilitar a seus sujeitos pensar historicamente, o que

é um resultado de um longo processo de desenvolvimento cultural e não pode ser pressuposto em todas as formas de vida humana. Mas se observa algumas operações mentais básicas constituintes da consciência histórica, é possível identificá-las como universais. A explicação desses procedimentos conduz a uma teoria geral da memória cultural. (RÜSEN, 2006, p. 118).

Esta memória cultural possibilitou abordar a educação primária na Paraíba a partir da reforma educacional estabelecida para o ensino das primeiras letras, que foi executada pelo Estado e noticiada pela *Revista do Ensino* como instrumento de civilização e progresso e de socialização do conhecimento. A Paraíba vivia na década de 1930 a primazia do conhecimento científico, e o Ensino de História, na verdade, serviu como cooperador na construção da memória cultural do povo paraibano.

Assim, “no Brasil, a cultura e a educação foram pensadas principalmente a partir de uma lógica estatal, ainda que diferentes vozes disputassem o espaço pela construção de uma educação pública.” (OLIVEIRA, 2014, p. 44). Na Paraíba, o Ensino de História na década de 1930 foi concebido com um caráter de intervenção social. Sua utilidade nas escolas era de construir na criança ou no adolescente uma conduta moral identitária, instituída para a educação primária e divulgada nas revistas do ensino a partir de seu segundo número. Neste contexto, dado o caráter reprodutor da educação primária paraibana das ideologias dominantes, “A crítica ao Ensino de História do Brasil ocorria exatamente no momento em que esta disciplina escolar passava a se constituir como área destinada a servir como formadora da cidadania e da moral e cívica.” (BITTENCOURT, 1993, p. 213).

Na constituição da disciplina, o currículo de História foi pensado a partir do 1º ano escolar. Para o trabalho com História do Brasil, a instrução dada era a de que ele fosse executado semestralmente, no decorrer do ano letivo. As professoras eram orientadas a formar o pensamento histórico nas crianças da seguinte maneira:

Primeiro Semestre

A casa. O nome da escola e da localidade. Visita a algumas ruínas e coisas antigas existentes no lugar ou nos museus. Explicações dos nomes das principais ruas e praças. Os homens beneméritos da localidade.

Segundo semestre

Historietas e versinhos que se relacionem com a nossa história. Nomes dos lugares vizinhos à sede. Modernos e antigos meios de transporte. Coletar quadros postais, vistas da localidade antiga e atual. Conhecer as autoridades do lugar. O presidente do Estado. (REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p.79).

Consideramos que estes conteúdos curriculares foram planejados para serem aplicados durante todo o ano letivo. E, embora não tenham suas metodologias explanadas, percebemos a posição que cada um deles ocupa dentro da orientação proposta pela *Revista do Ensino*. Desta maneira, a utilidade da História nos impressos, na condução da prática didática para as primeiras letras, segundo a proposta do componente curricular, era formar “homens dignos”.

Para isso, o trabalho interdisciplinar com a poesia poderia possibilitar abordagens da História de maneira que o senso crítico fosse substituído pelo senso poético. Dessa maneira, a História seria obrigada a divulgar os fatos políticos sob os auspícios da sociedade moderna, contribuindo, assim, para o discurso da História fraternal, amante do patriotismo, da mansidão e dos amores, conforme revela o seguinte poema, que traz em seus versos a temática da Pátria:

Vocês, meus filhos, além
Desta casinha onde estão
Outra maior ainda tem:
É o Brasil. Guardem bem
Guardado no coração!

É um palácio inaudito.
Com muita luz, muitas flores...
Deus, o arquiteto perito,
Foi quem o fez tão bonito.
Cheio de tantos primores...

Parece até de magia
Não há no mundo outro igual!
Há muito que ele existia:
Mas, inda não se sabia...
Quem disse – foi Portugal!

Possui riquezas sem fim,
Muitas até sem saber...
A terra é um vasto jardim...
O céu – constante festim...
Faz gosto nele viver!

Que casa grande e bonita!
Vocês, crescendo, verão!...
E a gente que nela habita,
Para acolher a visita
Tem sempre aberto o portão!...

Nunca lhe é forasteiro
Qualquer que chegue da rua...
O coração é o porteiro
Que mostra a casa ao estrangeiro,
Dizendo: – Entre, que é sua!

Tudo que é bom ele tem!
Formoso igual – Deus não fez!...
Amém, no mais que a ninguém!
Senão papai ouça bem,
Não abençoa vocês.

(REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p. 14-15).

A História ensinada para os alunos de primeiras letras, embora ocultasse os fatos, possuía um currículo bem elaborado, ao relacionar o discurso linguístico poético ao histórico, despertando o que se denominava centro de interesses – técnica pedagógica que envolve várias disciplinas. Mediante o poema citado, a revista propunha uma prática que, além de História do Brasil, se relacionava com Língua Portuguesa e, ainda, com História Natural, sondando o conhecimento prévio do aluno, ao partir de várias indagações, levando-o a (re)conhecer a identidade brasileira ancorada a um país “acolhedor e amoroso” para com seus visitantes. Da mesma forma, o trabalho em sala com o poema instruía para o civismo e enaltecia o Brasil como morada sublime, ensinando as crianças a amar e a zelar seu país, como se fosse sua própria casa.

Seguindo o trabalho interdisciplinar com a poesia, para retratar o descobrimento do Brasil, a *Revista do Ensino* indica outro poema, com doze estrofes:

D. Manuel, de Portugal,
Chamado rei venturoso
Desejou manter com as índias
Um negócio vantajoso.

Para isso em mil e quinhentos
Uma esquadra ele aprestou
E a Pedro Álvares Cabral
Seu comando entregou.

No dia 09 de março
Do Tejo, a esquadra partiu
E em demanda das Índias
Sulcando os mares seguiu.

Para evitar calmarias
Julgou o rei que acertasse
Mandando a Cabral que a esquadra
Da Costa da África afastasse.

E Cabral observando
A orientação devida,
Em vinte e dois de abril
Viu a terra desconhecida.

Distinguindo ser um monte,
Quando mais se aproximou
Sendo oitavario da Paschoa
Monte Paschoal lhe chamou.

Velejando para o norte
Uma Bahia encontrou
E na manhã de vinte e cinco
Nela a esquadra ancorou.

Ali a primeira Missa
A vinte e seis de abril
Frei Henrique de Coimbra
Celebrou, neste Brasil.

Foi no dia um de maio
Que tomou posse Cabral
Dessa terra abençoada
Para o rei de Portugal.

Julgando ser uma ilha
De Vera Cruz lhe chamaram
E para a de Santa Cruz
Mais tarde logo mudaram.

Por causa de uma madeira
Vermelha que encontraram,
Passados mais quatro anos,
Brasil lhe denominaram.

Descoberta a nova terra,
O almirante Cabral
Enviou um emissário
Para o rei de Portugal.

Tomando dois degredados
Cabral em terra deixou
E a viagem, interrompida,
Das Índias continuou.

(REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, 15-16).

O poema, de autoria não revelada, propicia um trabalho de História do Brasil de forma dinâmica e prazerosa, sem enfado mental, utilizando, para isso, o verso. Ao mesmo tempo, o texto traduz uma leitura de país tido como “conquistado”, discurso fortemente preconizado pelos invasores portugueses. Naquele momento, a História ensinada era a dos heróis e seus feitos, sem uma revisão crítica, atribuindo aos povos colonizadores o ideário de salvação.

Uma questão silenciada nesta História poetizada é a presença indígena: não há nenhuma referência aos povos que já habitavam as terras antes do “descobrimento”. Fato que possivelmente levaria os alunos a pensarem que o Brasil era terra de “ninguém”, que passou a existir e a ser habitada somente depois da invasão portuguesa, como se neste processo não

houvesse luta nem sangue (MICELI, 2012). No poema, a primeira missa celebrada é considerada como a afirmação de uma nova nação, mesmo que ainda desconhecida.

As concepções históricas dos poemas expostos nas revistas eram atribuições consideradas na prática do Ensino de História como *conteúdos didáticos* que deveriam ser discutidos nas salas de aula do ensino de primeiras letras. Entretanto, essa estratégia historiográfica não atentava apenas para os vultos:

No Estudo da História deve-se cuidar do progresso da humanidade e não do simples relato das guerras acontecidas. O professor procurará fazer com que as novas gerações odeiem aqueles que provocaram os grandes morticídios que a História enumera, em lugar de apresentá-los como heróis dignos de cultos. (REVISTA DO ENSINO, nº 8-9, 1934 p. 68).

Esta mesma linha de raciocínio relacionada ao Ensino de História pode ser verificada em uma fala de Manoel Curvello de Mendonça, no ano de 1914, citada por Freitas (2010):

Trago aqui a fala de Mendonça para ressaltar que os estudos de História poderiam proporcionar o “esclarecimento” e estimular a “mudança”. Não eram apenas conhecimentos sobre grandes homens, fatos destacados, comprometidos com o estabelecimento da nação. (FREITAS, 2010, p. 46, grifos nossos).

Vale salientar que essas discussões não prevaleciam no escopo dos programas escolares: elas eram exceções. Consideramos que as leituras dos poemas expostos possibilitariam nos educandos o despertar da sensibilidade, a compreensão leitora da História como conhecimento, a fantasia, a imaginação, a criatividade, a memória e a formação da identidade dos sujeitos. Estas estratégias, propostas pela Escola Nova, eram fortemente discutidas no currículo das revistas do ensino, que também destacava, além dos poemas, o uso de imagens nas aulas de História. A discussão em torno de uma História ilustrativa já se fazia presente nos currículos desde o final do século XIX, segundo Freitas (2010), até as primeiras décadas do século XX, sobretudo durante o Estado Novo.

Diante das discussões aqui expostas, questionamos: como o Estado Novo conduzia as discussões historiográficas? Qual seria o papel da História na construção do Estado Novo? Qual seria naquele momento a História do Brasil? Como é de conhecimento geral, o golpe de 30 encerrou o regime federativo criado pela constituição de 1891. O poder político, por sua vez, centralizou-se no governo federal. E, como a educação naquele momento era de interesse dos intelectuais e dos políticos, a instrução era entendida como organismo para a manutenção do Estado Nacional e a reconstrução de uma identidade coletiva.

Assim, em resposta a nossas indagações, a escola, como aponta Kulesza (2015), foi o primeiro reduto da Defesa Nacional e teve por finalidade formar o cidadão, divulgando a ideia de civilização. Tal fato foi resultado “do projeto político acalentado pela maioria dos intelectuais da Primeira República – primeiro, pensar o Brasil, depois reproduzir socialmente esse pensamento.” (KULESZA, 2015, p. 2).

Essa direção que acompanhava o projeto “Estado Nação” também se fazia presente nas abordagens e nos programas educacionais para a História como pressuposto didático pedagógico:

Os programas de Ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o Ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros (ABUD, 2002, p. 34).

A História como componente curricular tinha como objetivo a possibilidade de reconstrução nacional. Os historiadores, influenciados pelas ideias advindas do Colégio D. Pedro II e do MES, tentavam abandonar o positivismo e arriscavam assumir uma postura analítica para o Ensino de História. Para tanto, tomavam parte das instruções escolanovistas, ao fazerem uso da poesia, da iconografia e das aulas práticas, por exemplo, no processo ensino-aprendizagem, conforme a técnica do idealizador da Escola Nova, Dewey. Estas práticas docentes faziam da sala de aula a continuidade do lar do aluno.

Tendo em vista que o discurso do Estado propunha uma educação moderna, sem os ranços do tradicionalismo, referente ao Ensino de História mudava-se, portanto, a didática utilizada em sala, e a discussão historiográfica, na verdade, seria um caminho a ser percorrido em busca do “progresso” e do “civismo”. Entretanto, por mais que se buscasse uma educação nova, trajada de novos métodos, as abordagens históricas sempre recaíam sobre os exemplos dos heróis.

4.3 – Diretrizes curriculares para o ensino de História na *Revista do Ensino*

Durante as primeiras décadas do século XX, o Ensino Primário na Paraíba foi organizado da seguinte maneira: ensino elementar, escolas reunidas, grupos escolares e ensino

complementar. Esta fragmentação educacional só mudou com o parecer de 1º de janeiro de 1931⁴⁴, quando o ensino foi reformulado em todo Brasil.

Neste período, os paraibanos viviam dilemas ocasionados pela falta de políticas públicas e mobilidades sociais, bem como retrocessos na educação, como a má remuneração e o despreparo de professores. Assim, para o reordenamento do Ensino Primário, foi instituída uma série de medidas, dentre as quais destacamos as interventorias e a contratação de professores, que seriam preparados para o exercício de seu ofício.

Esta organização no ensino possibilitou que o Estado começasse a pensar a educação inserida em um plano uniforme, para que o indivíduo escolarizado se tornasse parte do processo educacional e que a escola passasse a integrar em seu currículo os meios cultural, social e político do educando. Deste modo, era preciso pensar a educação em um campo mais amplo, sendo necessárias melhorias tanto no campo das políticas públicas quanto no campo curricular e nos programas educacionais.

O Ensino Primário desde a proclamação da República era de responsabilidade do Estado. Por tal razão, a Paraíba assumiu os encargos de criar leis, abrir escolas e criar programas educacionais, com o intuito de garantir a instrução pública e de manter sua política clientelista. Por isso, foi possível, com base na reforma educacional brasileira desse período, rever os preceitos para que essa modalidade do ensino pudesse acompanhar a modernização das reformas educacionais instituídas no país.

Do ponto de vista político educacional, havia a urgência de reformulação institucional e administrativa na educação paraibana. Para isso, várias medidas foram adotadas, como o aparelhamento e a abertura de várias escolas, a reformulação dos programas educacionais, no campo curricular, e a criação de novas cadeiras com os objetivos de prover e ordenar a sociedade educacional.

O Ensino de História, bem como o de Educação Cívica, se materializou em sala de aula como componente curricular responsável pela reprodução dos comportamentos e ideologias que condiziam à moral e ao bom ordenamento da nação. O que se pretendia despertar nas crianças e nos jovens, segundo consta na revista, era a “resignação e a bondade dignas de serem imitadas”, tendo em vista que o “saber vivo, quente, estimulante, educativo, tem suas raízes nas inclinações espontâneas” (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932, p. 17). Essa percepção fundamentava-se na condição do educando já nascer com determinadas inclinações, que poderiam ser aprimoradas com boas imitações conduzidas pelo professor

⁴⁴ Esse parecer determinou que, a partir daquela data, o ensino primário se constituiria como responsabilidade exclusiva de cada Estado.

seguindo o seguintes princípio: " ensina o teu filho a apreender a razão das coisas e depois de haver admirado o aspecto exterior. Começará então a ver o aspecto interior" (REVISTA DO ENSINO nº 01, 1932, p.13). Esta instrução levava em consideração sobretudo, o trabalho do professor que para realizar uma aula, deveria lançar mão de diferentes métodos de ensino, e como se tratava da educação de primeiras letras, os princípios didáticos deveriam partir do centro de interesses.

Quanto as práticas didáticas, a *Revista do Ensino* divulgou diferentes métodos didáticos provenientes da Escola Nova. Por isso, no momento em que foi instituído nas revistas o currículo para o Ensino de História nas séries iniciais, não foi levado em consideração a ordem epistemológica que vigorava na produção desse conhecimento, visto que não havia ainda uma certeza do que seria a História como ciência ou como campo científico. Assim, o Ensino de História surgiu como medida de formação moral, e, “nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação transmitida e da formação pretendida.” (ABUD, 2002, p. 28).

A História que passou a ser ministrada nas escolas era composta de “sentimentos nobres, elevados, estimulando a perseverança, coragem, amor ao próximo, etc. As crianças seriam poderosos agentes na formação do seu próprio caráter.” (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932, p. 58). Esses fatos foram relevantes para a construção do currículo da disciplina na década de trinta, por considerarem que não se podia pensar uma nação sem que se formassem sujeitos pensantes e construtores de uma história para a posteridade.

Para isso, as revistas do ensino da Paraíba destacam a proposta de se formar os sujeitos a partir do conhecimento prévio do aluno. Porém, o objetivo desse método disseminado pelas revistas levou à seguinte consideração:

Só uma coisa aqui é essencial, a saber, que o ensino se amolde a capacidade do educando. E quanto mais o novo ensinamento se ajustar as experiências do discípulo, e se lhe aferrar no ânimo por vínculo e ligações com as ideias pré-adquiridas, tanto mais ganhará clareza, nitidez e profundidade, perdurando a despeito de todos os obstáculos. (...) Em suma, não falte ao ensino a devida explicação. O mestre deve dar ao aluno o porquê das coisas, deve explicar-lhes as causas dos fenômenos, os antecedentes dos sucessos, tendo sempre em vista o nível mental dos que aprendem. (...) Assim, o dever principal de quem ensina é meditar a matéria de suas lições, por ordem, distinção, clareza nas ideias, usar palavras apropriadas, sempre ao alcance do aluno, ilustrar, enfim, todo ensinamento com semelhança, exemplos, contrastes, etc. (ANÍSIO, 1932, p. 34).

Estes princípios foram instituídos por Anísio Teixeira como fazendo parte de um método didático apresentado como fundamental à aprendizagem dos educandos, devendo, portanto, ser formalizado em todas as disciplinas. O que chama a atenção é que existia precisão nas habilidades do aluno, tirando dele as faculdades de contar, ler e escrever. Percebemos, dessa forma, que a Escola Nova, com a utilização de vários métodos, se contrapunha ao pragmatismo tradicional.

Já os programas para o Ensino de História constituíam-se mediante a limitação de determinados conceitos: o que estava acessível aos educandos estava também longe de torná-los pensantes e questionadores, muito embora a História já houvesse alcançado parte significativa da população escolarizada e os currículos já fossem “responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados.” (ABUD, 2002, p. 29).

Os programas didáticos para o Ensino de História e das demais disciplinas foram elaborados de acordo com a Portaria 1.059, de 22 de Junho de 1932. Sobre isso, o segundo número da *Revista do Ensino* apresenta o seguinte parecer: “O Secretário do interior e segurança pública resolve determinar que fossem adotados nos grupos, escolas reunidas e isoladas do ensino público primário do Estado os programas apensos à presente portaria.” (REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p. 70).

O currículo para o Ensino de História foi instituído para o 1º ano e se estendia até o 6º ano. Já o ensino de Educação Cívica, à época, desvinculado da Instrução Moral, começava a ser ministrado a partir do 4º ano até o 6º ano. Vale salientar que somente em setembro de 1969, através do decreto de nº 869, subscrito pelos militares, Educação Cívica tornou-se disciplina obrigatória em todas as modalidades do ensino da educação brasileira. Assim, para o 1º, o 2º e o 3º ano no primeiro semestre se trabalhavam a instrução moral e no segundo semestre, a instrução higiênica, que não adentra as nossas discussões. Para uma análise interpretativa acerca dos currículos de História e de Educação Cívica, vejamos o quadro abaixo:

QUADRO 5: PROGRAMA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DE EDUCAÇÃO CÍVICA⁴⁵

Ano	Disciplina	Semestre	Semestre
-----	------------	----------	----------

⁴⁵ O quadro demonstrativo foi elaborado a partir de informações contidas no segundo número da *Revista do Ensino*, ano I, de julho de 1932. No currículo, a disciplina de Moral e Cívica não era ministrada em conjunto, mas da seguinte maneira: Instrução Cívica e Instrução Moral.

		1º	2º
1º	História do Brasil	A casa, o nome da escola e da localidade. Visita a algumas ruínas e as coisas antigas existentes no lugar ou no museu. Explicação dos nomes das principais ruas e praças. Homens beneméritos da localidade.	Historietas e versinhos que se relacionem com a nossa história. Nomes dos lugares vizinhos ‘a sede. Modernos e antigos meios de transportes. Colecionar quadros, postais e visitas das localidades antiga e atual. Conhecer as autoridades do lugar. O presidente do Estado.
	Educação Cívica	Essa instrução não era ministrada nessa série	-
2º	História do Brasil	Primeiras ruas e primeiros edifícios construídos na localidade. Explicações dos nomes das povoações do município. A mais importante.	Principais melhoramentos do município. Criação da imprensa local. Nome do primeiro jornal. Visita à redação. Os redatores. As máquinas. A prefeitura. O prefeito. O asseio das ruas e a iluminação atual e antiga da localidade. Arborização.
	Educação Cívica	Essa instrução não era ministrada nessa série	-
3º	História do Brasil	Ler e interpretar e reproduzir com as próprias palavras as lições do “o caderninho de Álvaro” do livro de leitura adotado. Fazer os alunos dizerem por escrito o que aprenderam.	Biografias de homens beneméritos do Brasil ou da localidade apresentando aos alunos os retratos e narrando-lhes a vida em linguagem simples. Apresentação dos jornais do lugar dizendo-lhes o preço de assinatura, os redatores, as redações e as ruas onde estão situadas. Visita às redações. Os índios que habitavam a Paraíba. Ligeira notícia sobre a conquista do território paraibano da capital. Algumas palavras sobre os paraibanos José Peregrino Xavier de Negreiros e João Pessoa Cavalcante de Albuquerque.
	Educação Cívica	Essa instrução não era ministrada nessa série	-
4º	História do Brasil	Leitura e interpretação do Livro “Nossa Pátria”. Composição sobre as estampas do referido livro. Colecionar vistas e postais que se relacionam com a nossa história. Um dia da semana deve fiscalizar a professora os álbuns e fazer com que os alunos vejam uns dos outros.	Para o segundo semestre segue as mesmas orientações do primeiro.
	Educação Cívica	A bandeira nacional – explicar as cores. Sinal de respeito que se deve ter a bandeira e quando passar por ela tirar o chapéu. Quando ela é hasteada. Ouvir de pé e sem o chapéu o Hino Nacional. Aprender a cantá-lo com atitude correta. Autoridades do lugar e atribuições de cada um. O Juiz. Os impostos.	A política, sua função. O delegado. O destacamento. O júri. Na aula explicar o júri. A eleição. Observar um dia de eleição. Explicar como se faz a eleição. Para que serve. Os eleitores.
5º	História do Brasil	Descobrimento do Brasil. Os primeiros habitantes. Capitânias. Os três primeiros governadores. Divisão do Brasil em dois governos. Domínio espanhol. Ligeiras noções sobre os holandeses no Brasil. Volta do Brasil ao domínio português. Invasão dos franceses no Rio de Janeiro. Tiradentes.	Abdicação de D. Pedro I. Regentes. D. Pedro II. A escravidão. República. O primeiro governo republicano. Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Outros presidentes da República. Epitácio Pessoa. Saneamento da capital Federal e dos outros pontos do Brasil. Grandes vultos nacionais. Imprensa brasileira. Guttemberg. Campanha e revolução de 30.

		Vinda da família real para o Brasil. Volta de D. João para Portugal. Regência de D. Pedro. Independência do Brasil. Primeiro Império.	
	Educação Cívica	A família, sua composição, suas autoridades. Explicar a ideia de Pátria. Ideia de regionalismo. O nordeste, suas grandes possibilidades, sua gente, sua cultura, seu comércio. A constituição do Estado. Culto aos mortos.	As leis municipais. Sede do município. Capital do estado e do país. A língua. Costumes e tradições. Necessidade de um governo. O governo republicano. O governo monárquico. O governo ditatorial. Dever que tem o brasileiro de ser soldado e de pagar fielmente os impostos devidos a nação, ao estado e ao município. Direito de Reclamação. Fins para que se destina o produto desses impostos. O exército. A marinha. A polícia.
6º	História do Brasil	Leitura e interpretação do livro “Pátria Brasileira”. Conquista da Paraíba. Fundação da cidade. Invasões holandesas na Paraíba. Expulsão dos holandeses no território paraibano. Combate do Engenho Inhobim. Vidal de Negreiros.	Continuação da leitura e interpretação do livro “Pátria Brasileira”. Bandeirantes na Paraíba. O quilombo do Engenho Cumbe. Heróis e revolução de 1817 na Paraíba. Revolução de 1824 na Paraíba. Revolução de 1848 também na Paraíba. Abolição da escravidão e os vultos que, na Paraíba se notabilizaram nessa campanha. A Paraíba e o movimento republicano. Primeiro presidente da Paraíba e os outros que lhe seguiram. Campanha política da Paraíba e a revolução de 1930.
	Educação Cívica	Deveres e direitos do cidadão. Condições para ser eleitor. Condições que impossibilitam para votar. Deveres e direitos do povo. Organização federal e estadual. O “habeas Corpus”. Código Civil. Código penal. Religião.	O registro civil. Os prejuízos decorrentes da falta de registros civil. Armas da república e do Estado. A Bandeira e o Hino Nacional. Ler, interpretar e comentar trechos de um dos livros que tratam da vida de “João Pessoa”.

Fonte: REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932

Conforme o quadro acima, percebemos que o Ensino Primário paraibano estava organizado por ano escolar, no sistema serial. Não se pode negar a preocupação do Estado em articular um programa de ensino voltado para a educação paraibana pública e particular, muito embora, estes ensinamentos estavam voltados para atender a uma prática que negava subjulgados aos seus moldes ideológicos.

Em relação à institucionalização do Ensino de História, a começar pelo 1º ano, os princípios históricos partiam do *centro de interesses*. A criança era motivada a desenvolver a percepção sensorial através da observação do que existia no lugar em que habitava e a sua volta. Deveria, portanto, conhecer sua escola, distinguir o antigo do atual, ou seja, relacionar passado e presente, trabalhando, ainda, com a interdisciplinaridade, quando era instruído a associar a literatura à História. Neste ano escolar, o culto às figuras beneméritas era bastante forte tanto no primeiro semestre quanto segundo.

O programa para o 2º ano seguia o mesmo processo: instrui a exploração da localidade, de maneira a investigar as ruas e os edifícios. O que chama a atenção nesse

currículo é o destaque que se dá à imprensa e seus organismos, na localidade de cada aluno. Se levarmos em consideração este fato, a imprensa estava em evidência naquele momento por auxiliar na construção do sujeito histórico e pensante e por ser, ainda, instrumento de propagação dos ideais educacionais. Quando se trata da cidade no currículo, a ideia de belo pode também ser destacada, quando se instrui o trabalho de arborização na cidade atrelado a uma nova concepção de homem, que pensa e modifica o meio em que vive na chamada sociedade moderna.

Já no 3º ano, a proposta de trabalho envolve leitura e reprodução, a partir do livro de contos poéticos que foi adotado *O caderninho do Álvaro*. Como a poesia se fazia presente no processo de formação, os textos deste livro poderiam fazer parte das aulas. A revista não informa quem é Álvaro nem traz textos específicos do livro. No segundo semestre do 3º ano, a ênfase é dada aos homens “beneméritos” do país, e, para representá-los, a proposta envolve o trabalho com fotografias. Evidencia-se também nesta série a imprensa, destacando o valor por assinatura dos jornais presentes na localidade e quem eram seus redatores, propondo, ainda, que se fizesse uma visita ao local das redações dos jornais locais.

Nesta proposta, a história regional se faz presente, através da sugestão de trabalho com a temática da presença no Estado da cultura indígena e com a história do processo de conquista do território paraibano. No entanto, o culto aos “paraibanos” permanecia no Ensino de História, mediante o destaque dado aos “heróis” paraibanos que fundamentavam o discurso político na veiculação do processo cívico.

No 4º ano, os conteúdos programados instituídos para o primeiro e o segundo semestre também seguiam a orientação de leitura e interpretação. O livro indicado para este ano foi *Nossa Pátria*. Uma das metodologias recomendadas para o manuseio do livro era a de que os alunos colecionassem imagens de paisagens que representassem a história local, montando álbuns de fotografia que deveriam ser fiscalizados pela professora da turma, que também deveria promover a troca dos álbuns entre os alunos. Os objetivos desta atividade era compartilhar conhecimento e, ainda, desenvolver as habilidades ou aptidões dos educandos. Metodologias como a exemplificada estavam presentes nas propostas escolanovistas e foram contempladas pelo Manifesto dos Pioneiros:

A escola deve ser uma comunidade em miniatura, e, se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de

acordo com as aptidões e possibilidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 50).

Ao dar seguimento ao programa educacional vigente nas escolas primárias, iniciava-se no 4º ano o estudo da disciplina Instrução Cívica, que, assim como o Ensino de História, era dividido por semestre. Neste currículo deste ano escolar, o culto à bandeira fora instituído de maneira rigorosa, de forma que seus conteúdos referiam-se em grande parte àquele símbolo nacional.

Na constituição curricular de Instrução Cívica para o 4º ano, as ideias de civismo e de espaço do cidadão na sociedade foram fortemente influenciadas pela temática do pleito eleitoral e os papéis sociais desenvolvidos nele por juízes, delegados, destacamentos e eleitores. Os conteúdos apontavam para a formação de sujeitos preparados para a vida social e política, no serviço à pátria e à família. Para tanto, como metodologia seria oportuna a observação de um dia de eleição, para que os alunos aprendessem como se realizava esta prática, sua serventia e quem eram os eleitores. Numa conduta mais severa, recomendava-se que o aluno além de conhecer, também participasse da simulação de um júri. De certo, tal tarefa, tornaria o homem mais fiel as suas atribuições, enquanto sujeito instruído e civilizado.

Assim, compreendemos que o ensino de Instrução Cívica tinha “forte carga ideológica, por permitir a formação de um homem pacífico, moralmente correto, patriota, um cidadão súdito.” (RODRIGUES; FILHO, 2012, p. 141). Era a formação pacífica do patriota que se evidenciava neste período, considerando que tanto a Instrução Cívica como o Ensino de História tinham currículos que promoviam a ideia de formação de sujeitos passivos e participativos.

No 5º ano, por sua vez, o pensamento do aluno já estava mais desenvolvido, mediante o estudo nos anos escolares anteriores. Por isso, os conteúdos estabelecidos no programa eram mais aprofundados e abordados de maneira linear, levando em consideração processos históricos como a colonização, o império e a república. Em relação à história da Paraíba, destacava-se a Revolução de 30. Também eram conteúdos a origem da imprensa no panorama mundial, desde Gutemberg, e seu papel no Brasil. Os vultos nacionais continuavam sendo exaltados nas orientações curriculares do 5º ano, conforme recomendação da seguinte nota:

No estudo de história do Brasil, a professora se deve esforçar por torná-lo atraente e útil aos meninos, colhendo das lições ministradas exemplos dignos de imitação. É de bom aviso, ligar ao fato o nome do herói. O descobrimento do Brasil e Pedro Álvares Cabral. Os índios e José de Anchieta. A

independência e José Bonifácio. (REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932, p. 123).

Os estudos em sala de aula não deveriam ser enfadonhos, mas corresponderem à relação teoria e prática e propiciarem, ainda, um conhecimento adquirido de forma prática, alinhado à relação professor-aluno, lembrando que é preciso educar “pelo amor, pela brandura, pelo olhar amigo, compassivo ou mesmo repreensivo, porém, manso, e pelo conselho dócil e animador, porque, na maioria dos casos, o rigor é sempre contraproducente.” (PESSOA, 1933, p. 28).

A Instrução Cívica no 5º ano apresentava um contexto civilizador, ao trazer para suas discussões a temática da família e sua composição. Concomitante a isso, propunha explicar a ideia de Pátria e de regionalismo, apresentando o Nordeste a partir de suas possibilidades de desenvolvimento cultural. A constituição brasileira também era discutida no currículo, pelo fato da mesma apresentar leis que legalizavam as ideias de família e de Pátria, que reforçavam a formação do sujeito civilizado.

O estudo naquela disciplina validava determinados comportamentos e ações, alertava para a consciência moral, através do estudo de leis municipais, estaduais e nacionais, como também esclarecia as necessidades políticas de cada segmento governamental. A Instrução Cívica ainda despertava nas crianças a noção de que todo brasileiro deveria ser fiel soldado pagador de seus impostos e de que também deveria servir à Pátria, através da divulgação de ações do exército, da marinha e da polícia e seus destacamentos, como possibilidades de adestramento.

Por fim, no 6º ano da educação primária, o Ensino de História era conduzido pela leitura e pela interpretação do livro *Pátria Brasileira*. Porém, em vez de trabalhar mais especificamente conteúdos da história do Brasil, comuns em todas as séries anteriores, o currículo do 6º ano focalizava o trabalho com a história da Paraíba nos dois semestres, desde a conquista do estado até a fundação da cidade de João Pessoa.

Neste percurso, destacavam-se as invasões holandesas, na figura do combatente Vidal de Negreiros, a batalha do engenho Inhobim, o quilombo do engenho Cumbe, a participação paraibana nas revoluções de 1817, 1824 e 1848, as campanhas políticas no Estado e, por fim, a revolução de 30, que, em contexto geral, teve grande repercussão histórica. Para não fugir à regra, os feitos dos grandes heróis da Paraíba também adentravam no currículo.

Já a Instrução Cívica no 6º ano cuidava em complementar o estudo dos códigos de leis civis e dos direitos e deveres do cidadão, destacando o voto, a condição de ser eleitor e as

proibições ao voto. Dentre as leis que deveriam ser estudadas, destacam-se a do código penal, o direito ao *Habeas Corpus* e a religião como prática cultural e social assegurada. Para validar a concepção de cidadão ideal, o registro civil e os prejuízos decorrentes da falta deste documento complementavam o discurso do estado civilizador presente no currículo.

Os vultos da Paraíba continuavam a ser destacados e inseria-se a leitura e a interpretação de livros que tratavam da história de João Pessoa. Reforçavam-se as discussões sobre as obrigações dos cidadãos para com a Pátria e o Estado e destacava-se, ainda, a importância dos armamentos e dos símbolos, como a Bandeira do Brasil e o Hino Nacional. O ensino de todos estes conteúdos tinha por finalidade formar o indivíduo para servir à Pátria e à família.

Diante essas representações curriculares, percebemos que alguns temas perpassavam quase todas as séries, conforme revela o quadro abaixo:

QUADRO 6 - CONTINUIDADE CURRICULAR

SÉRIE	ENSINO DE HISTÓRIA	EDUCAÇÃO CÍVICA
1º	Localidade – autoridades. Homens beneméritos da localidade. Conhecer as autoridades do lugar. O presidente do Estado.	-
2º	Localidade - nome das povoações. O Prefeito.	-
3º	Localidade – Bibliografias de homens beneméritos do Brasil e da localidade. Algumas palavras sobre os paraibanos (José Peregrino e João Pessoa).	-
4º	-	A Bandeira Nacional – cores, respeito, hasteamento, atitude. Autoridades do lugar – o delegado e o juiz.
5º	Grandes Vultos – Tiradentes, Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e Epitácio Pessoa.	Ideia de Pátria.
6º	Pátria Brasileira.	A Bandeira e o Hino Nacional. Ler e interpretar um dos livros que tratam da vida de João Pessoa.

Fonte Fonte: REVISTA DO ENSINO, nº 2, 1932

Os conteúdos apresentados no quadro acima, sobre: bibliografias de figuras ilustres, localidade e da bandeira nacional, eram transmitidos de um ano para outro, perpetuando a prática da memorização. Essa forma de conduzir o Ensino de História na educação, era intencional, uma vez que a História deveria se posicionar em defesa da nação. Logo, por se tratar de um componente eletivo, a história da localidade própria dos alunos e professores

permitia que se descobrissem quais eram os primeiros habitantes do espaço. No quadro acima, percebemos que se pretendia a todo custo exaltar certos homens, como se eles fossem as únicas representatividades históricas. Na época, o presidente, o governador e o prefeito, para a concepção da política educacional, eram homens que deveriam ser imitados.

Percebe-se ainda que os temas sobre a bandeira nacional e a pátria brasileira eram elencados com objetivos de despertar nos sujeitos o sentimento patriota e instruir, concomitantemente, a veneração aos homens tidos como exemplos de perpetuação dos "valores morais" associados à Pátria. Caso de João Pessoa na história da Paraíba, abordado na revista como "homem de conduta ilibada" e "modelo de patriota" a ser seguido. Para que se fizesse valer tais instruções, foi instituído o Decreto nº 1, de 7 de outubro de 1930, que tornava obrigatória a veneração à imagem de João Pessoa. A imposição ao culto às figuras políticas por meio da iconografia naquele momento acalentava e sustentava a ilusão de que o homem de posição humilde também podia chegar a governar seu Estado, se fosse conduzido pelo caminho da educação e caso se espelhasse no "herói paraibano" ou no "santo homem", conforme pressupunha os currículos impostos para a História e para a Instrução Cívica.

Além das disciplinas História do Brasil e Instrução Moral e Cívica, a educação primária contava com outros componentes em sua grade curricular, dispostas semanalmente da seguinte forma:

QUADRO 7: ORDEM DAS DISCIPLINAS A SEREM SEGUIDAS NO CURSO PRIMÁRIO

2ª	3ª	4ª	6ª	Sábado
Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Geometria
Geografia	Desenho	Leitura	Língua Materna	Leitura
Leitura	Língua Materna	Ditado	Ciências Naturais e Higiene.	Ditado
Ditado	Leitura	Trabalhos Manuais	Geografia	História do Brasil
Instrução Moral e Cívica	Lição de coisas	-	Ginástica	-

Fonte: Revista do Ensino, Ano I, número 2, Julho de 1937, p. 149

O quadro acima revela os dias de aulas para o Ensino Primário e a *Revista do Ensino* na qual consta o quadro (6), não informa, se havia uma série específica que seguia esse horário de disciplinas ou se esse mesmo programa era utilizado do 1º ao 6º ano. Vale salientar que o Ensino de História era bastante reduzido, já que se dava mediante apenas uma aula por semana, aos sábados. Esse fato pressupõe que a disciplina de História se constituía como

componente eletivo, trabalhando apenas noções da História Nação, atrelado a isso, as instruções para as atividades cívicas e econômicas do Estado.

4.4 – Ditos e feitos – A Construção do sujeito paraibano na *Revista do Ensino*

A representação de “cabra macho” atribuída ao sujeito paraibano surge quando é criada no Nordeste uma nova visão de regionalismo, ou territorialidade, na qual as linguagens dos diferentes tipos de sujeitos e suas variações culturais constituíram a apropriação do espaço como estratégias para a efetivação do poder. No final do século XIX e início do XX, as questões étnicas e políticas e o meio social confrontavam opiniões acerca de o que seria o Nordeste e quais suas necessidades mais urgentes de serem tratadas.

A questão da seca, por exemplo, por mais polemizada que fosse, traçava um quadro de horrores na visão de outras regiões do Brasil, contribuindo para a formação de um conjunto de conceitos imagéticos de submissão: “o nordeste nasce do reconhecimento de uma derrota, é fruto do fechamento imagético discursivo de um espaço subalterno na rede de poderes, por aqueles que já não podem aspirar ao domínio do espaço nacional.” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 83).

Para a pesquisadora Alômia da Silva, estes conceitos imagéticos constituíram-se por “uma série de práticas, discursivas e não discursivas que constituíram a ideia de Nordeste e tipificaram o nordestino.” (SILVA, 2008, p. 135). Os dois autores anteriores apresentam definições que caracterizam a constituição desse sujeito regional, através da definição, ou discriminação, que partia dos sulistas que consideravam o Nordeste como inferior em aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. E os fatores geográficos eram impactantes nessa discussão, como é o caso da imagem negativa que foi criada em torno da seca nordestina.

Sobre esse processo discursivo, Durval Muniz discorre sobre o dispositivo da nacionalidade ou regionalidade como composição de domínio, de acordo com as diversas práticas. Para o autor, “cada discurso regional seleciona elementos e indícios históricos e com eles tece ”histórias do Brasil" que instituem um dado sujeito regional como centro da formação da nação, como sujeito do nacional, da nacionalização da história do país e como fundadores de nossa pátria.” (ALBUQUERQUE JR., 2014, p. 11). Com isso, o que se propõe é interpretar o Brasil a partir de um dado sujeito cuja busca por nacionalidade fundamenta-se em diferentes formas de dizibilidades e visibilidades de seu país.

A ideia de superação apesar das dificuldades, na época, reiterou a concepção de que o típico homem do Norte (Nordeste) deveria tornar-se um sujeito, que, apesar de viver no estigma da seca, seguiria o paradigma da modernidade e, assim, superaria as críticas e modificaria os fenômenos naturais e sociais de sua região. As mudanças que adviriam dessas modificações seriam observadas nas perspectivas: econômica, política, social e cultural, parametrizadas pelos discursos do poder.

Esse homem “novo” na Paraíba surge a partir do Movimento de 1930. O “NEGO”, do então presidente paraibano João Pessoa, contrário à candidatura de Júlio Prestes à presidência do Brasil pelo Partido Republicano Paulista (PRP), em substituição a Washington Luiz, provocou profundas cisões no campo político paraibano. Esse contexto conturbado resultou na Revolta de Princesa, a partir do momento no qual José Pereira considerou a possibilidade de apoio a Washington Luiz.

Presidente da Paraíba, João Pessoa pleiteava a cadeira de vice-presidência da república, tendo Getúlio Vargas como presidente, pela Aliança Liberal. A indicação do político paraibano não agradou a elite política nacional. Em contrapartida, para os paraibanos, João Pessoa representava um “distinto homem do Norte” e um “governante contra as oligarquias”. Essa trama política foi pensada por Eptácio Pessoa nas tentativas de recompor a oligarquia “epitacista” e esquematizar planos políticos que viabilizassem seu curral eleitoral.

Nesse entremeio, por ocasião da morte de João Pessoa, no dia 26 de Julho, na cidade de Recife, foi desencadeado o que se convencionou chamar Movimento de 30. Diante disso, João Pessoa de estrategista político passou a ser “santo” e “herói”, dono de bravura e grandes feitos (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932). Segundo Pedro Américo de Almeida, Anthenor Navarro e Flodoardo Lima da Silveira, João Pessoa, “na prática de elevados princípios de alta moral, chegou a sacrificar a própria vida em favor do Brasil e da República.” (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932, p. 09).

Em consequência à louvação a João Pessoa, José Américo ao assumir o comando do Estado, prestando uma homenagem ao “grande homem”, como foi divulgado nas revistas do ensino e por considerar que a “vida pública e particular do presidente João Pessoa foi um exemplo constante de amor à virtude e à justiça”, cria o Decreto nº 1 de 7 de Outubro de 1930, que “*Considera como parte integrante do material didático para a Educação Cívica Moral nos estabelecimentos de instrução do Estado o retrato do presidente João Pessoa*”. O Decreto dispunha dos seguintes artigos:

Art. 1. – Como parte integrante do material didático para a educação cívico moral nos estabelecimentos oficiais, equiparados e subvencionados de ensino no Estado, figurará obrigatoriamente o retrato do eminente paraibano presidente João Pessoa, que deverá ser colocado em lugar de destaque na classe.

Art. 2. – O governo fornecerá a cada um de cada estabelecimento oficial existente um retrato devidamente emoldurado e, bem assim, aos que de agora em diante, forem criados, cabendo aos equiparados e subvencionados adquiri-los por sua conta no prazo máximo de trinta dias.

Art. 3. – As despesas com a aquisição desses retratos correrão por conta da verba – material – pelo almoxarifado – das escolas isoladas e grupos escolares, constante da lei n.º 690, de 07 de outubro de 1929.

Art. 4. – revogam-se as disposições em contrário.

(Palácio do Governo do Estado da Paraíba, em João Pessoa, 07 de outubro de 1930, 41º da Proclamação da República). (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932, p. 9-10).

A ação de impor o uso da imagem de João Pessoa nas escolas públicas aliava-se ao espírito de nacionalismo propagado pela ideia de “ordem e progresso” e de “santa rebeldia”, à época da proclamação do “nego”, conforme citação de Gomes (1932) presente no segundo capítulo deste trabalho. Naquele momento, criou-se, portanto, o herói paraibano João Pessoa, mito imortalizado que teve sua ação rebelde considerada santificada pelos seus correligionários.

José Baptista de Mello, ao se pronunciar sobre os líderes da educação na Paraíba, durante a abertura da segunda semana pedagógica, apresenta em sua fala um breve perfil do Movimento de 30 e dos ilustres educadores da época:

O movimento revolucionário de 1930 veio mostrar aos paraibanos novas figuras que na administração e na política engrandecem o nome do Estado elevando o seu conceito aos olhos da nação. Assim foram Anthenor – Idealista e dinâmico, Gratuliano – operoso e guarda indormida dos interesses públicos, e Argemiro – leal e destemido, a quem a vitória sorri porque já é um vitorioso. São vultos que receberam o exemplo desse homem invulgar que é José Américo de Almeida e assimilaram os ensinamentos do mestre de administração que foi João Pessoa. (MELLO, 1934, p. 10).

Termos como cidadania e patriotismo eram referenciados às figuras de João Pessoa, Antenor Navarro, Epitácio Pessoa e Gratuliano Brito, tratados como exemplos de precursores da educação paraibana que conseguiram enxergar a escola como “campo de progresso”:

Todos consideram a escola como o maior agente do progresso social, formando as novas gerações e moldando a alma dos povos, disseminemos, portanto esta escola por todos os recantos do país multiplique-a por todos os quadrantes da nação se o professor é o agente central desta instituição, em todos os tempos e em todos os lugares considerados como os maiores

obreiros da civilização, elaboradores da pátria futura (ALBUQUERQUE, 1936, p. 39).

Este fragmento do discurso proferido pelo professor Aurélio de Albuquerque, diretor do Grupo Escolar Abel da Silva, confirma o sentido de patriotismo que estava sendo disseminado na formação do sujeito através dos professores, maiores condutores deste processo, que tiraria da ignorância ou salvaria dos males do analfabetismo os paraibanos. Desse modo, os conteúdos abordados tanto no Ensino de História como no ensino de Educação Cívica serviam com eficácia àqueles que organizavam a educação, vista através de seu plano político filosófico, atingindo os sujeitos que estavam inseridos nesse projeto educacional, tornando-os paraibanos letrados.

Outros personagens da história, tratados como mitos, eram evocados e representados como bravos democráticos no ensino paraibano:

No Brasil, Graças a Deus, temos personagens cuja vida pode servir de ensinamentos, vultos que se imortalizaram engrandeando sua Pátria e honrando a sua raça e a humanidade, Bartholomeu (o voador), Cairú, Vidal de Negreiros e Frei Vital, Nabuco, Caixias, Rio Branco e tantos outros, são figuras em quem se pode apontar talentos, virtudes, abnegação, desinteresse, heroísmo, forte incentivo para a alma da juventude que, inteligentemente, sempre aspira as coisas elevadas e nobres. Deste modo levaremos a criança do concreto para o abstrato, fazendo amar sua Pátria pela sua grandeza física e pelas belezas morais, ufanando-se das suas glórias e suas tradições. (LOUREIRO, 1933, p. 47).

A fala do educador Loureiro nos faz lembrar a estrutura social romana, na qual a figura dos imperadores era sustentáculo para uma política de pão e circo, numa manipulação astuta para lidar com a população, no intuito de mantê-la fiel à ordem. Na Paraíba, por se viver a chamada modernidade, essa representação se instaurou de maneira sutil, e o culto aos homens citados por Loureiro seguia em linhas gerais, uma postura paradigmática, a fim de que, as futuras gerações pudessem viver o que a educação paraibana estava criando: uma tradição para o chamado progresso social hegemônico.

A educação era uma via de acesso para o desenvolvimento dessa política, pois criava estratégias para que a criança amasse fielmente sua pátria e os que estavam à frente dela. Tanto que foram inseridas no programa curricular de História e de Moral e Cívica abordagens didáticas que ilustravam os “grandes homens”, seus feitos e seus ditos, para servirem de exemplos. Essas abordagens materializaram-se através do Decreto de nº 961, de 11 de fevereiro de 1938:

(...) completando a organização da Lei de 16, de 13 de dezembro de 1935, e com o fim de arregimentar a mocidade estudantina, criando uma mentalidade nova, de acordo com o espírito do regime, implantado no Brasil, pela constituição de 10 de novembro, toma as seguintes resoluções, quanto ao regime escolar do Estado:

Art. 7º Fica determinada a leitura, devidamente comentada, da biografia dos grandes vultos da pátria em todos os ramos ou atividades, bem como a narrativa dos feitos heroicos da nacionalidade.(REVISTA DO ENSINO, nº 16, 1938, p. 12-13)

Estabelecia-se por detrás dos mitos e seus feitos heroicos um jogo de interesses para estabilizar estratégias políticas e seus valores, como “a honra, a virilidade, a coragem” (SILVA, 2008, p. 143), instituídos como legados das raízes sertanejas. Com isso, podemos considerar que heróis como João Pessoa, homem destemido e capaz de se impor frente às batalhas, projetando seu futuro, como descreve deveriam ser imitados pelas gerações futuras. Certamente, cabia às crianças, vistas como futuras estadistas, essa imitação.

Embora se provocasse o culto às imagens públicas, se estabelecia o reconhecimento da representação do homem simples, oriundo de um povo viril, letrado e capaz de doar sua vida em favor da nação. As revistas do ensino, portanto, traziam instruções para uma educação popular. Logo, seu desafio foi levar o sertanejo, o brejeiro e toda a população rural – povo que sofria adversidades climáticas e econômicas – a se manterem firmes, a conquistarem seus espaços e a alcançarem a formação educacional, construindo “novos destinos” (REVISTA DO ENSINO, nº 01 1932).

Na educação, a representação de homem ideal, com capacidade de trabalhos honrosos, seguia outros exemplos, como Gratuliano Brito. O Interventor Federal, principalmente a partir de sua nomeação ao cargo, era visto como prudente e perspicaz, destacando-se entre os homens de sua época para guiar os passos dos futuros paraibanos:

De acordo com os desejos quase unânimes do povo paraibano, representado por todas as classes em mensagens enviadas ao Dr. Getúlio Vargas, chefe da ditadura brasileira e ao ministro José Américo, foi efetivado no posto que viesse exercendo, interinamente, o Interventor Federal, neste estado, o Dr. Gratuliano da Costa Brito. De s. exc. que em sua vida pública sempre se há conduzido com aprumo e senso de justiça, espera o povo conterrâneo um governo de reais benefícios para o Estado. Como Secretário do Interior e Segurança Pública tivemos a oportunidade de notar em Dr. Gratuliano Brito um espírito ponderado e arguto. A “Revista do Ensino” registra com verdadeira simpatia o ato do exmº. Sr. Dr. Getúlio Vargas, certa de que o novo Interventor paraibano continuará em sua administração, sem desfalecimento, a obra de renovação do ensino, tão iniciada em nossa terra. (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932, p. 3, grifos nossos).

Tanto as revistas como os programas curriculares atentavam para a “consciência cidadã”, no sentido de exaltação aos ditos “heróis”, visto que, para essas concepções, “No domínio da história nada mais desperta tão vivamente a atenção da criança do que ferir-lhe a retina com a lisura dos personagens que foram comparsas dos acontecimentos que estamos a descrever.” (LOUREIRO, 1933, p. 46). Nesse contexto, além de praças, ruas, avenidas e museus, as escolas passaram a ganhar nomes de pessoas ilustres, como o próprio João Pessoa, foi homenageado, nomeando, inclusive em outros estados.

Os ditos e feitos presentes na constituição da *Revista do Ensino* atentavam para que se cumprissem os encargos inerentes às orientações curriculares tanto para os professores – constituidores e propagadores dos ditos e feitos –, responsáveis por formar uma sociedade “consciente” dos direcionamentos do Estado, quanto para os alunos – expressões sociais de seu meio reproduziam os ensinamentos ministrados pelos os seus professores. Estes sujeitos que assimilavam as orientações se tornavam, em consequência, agentes do “progresso” que legitimavam os discursos do Estado, sob a garantia de formação do “sujeito ideal”.

Partindo desses direcionamentos, surgem as lições de História, presentes em manuais indicados no Programa de Ensino de 1932, como *O Caderninho de Álvaro, Nossa Pátria e Pátria Brasileira*. Uma das lições da *Revista do Ensino*, ligada à História Regional, é uma historieta, a princípio bastante casual, que envolve a representação de um herói que consegue se livrar das garras e do aprisionamento de “índios que comem gente”, após fazer uma promessa a Nossa Senhora de que construiria uma capela em homenagem à santa, caso conseguisse se livrar dos “ferozes”. Decorrido o pedido, o milagre acontece. A índia que vigiava o prisioneiro se compadece dele e, ao cair da noite, foge com o herói. Eles se casam e, pouco mais tarde, o herói retorna e constrói uma “tosca” igreja, onde é erguida depois a igreja matriz da cidade de Bananeiras.

A trama começa tentando mostrar que Bananeiras é um lugar abençoado, porque surge de um milagre vivenciado por seu fundador, um grande homem: Gregório Soares da Costa. A história é dividida em três partes. Na primeira parte, traz a história de Gregório e do milagre que o fez escapar da captura indígena, criando o município. Na segunda parte, mostra a bravura de João Lourenço de Lima, ao livrar o povo daquele município das garras indígenas:

Pouco a pouco a terra foi sendo conquistada pelos civilizados. Aqui se edificou uma aldeia com uma fazenda de gado e adiante um engenho de fabricar açúcar. Nesse tempo, nosso herói João Lourenço de Lima requereu ao rei de Portugal, por intermédio do governador da província, uma porção

de terra da Serra da Cupaóba para cultivá-la. (...) Estavam dados os primeiros passos para a fundação de nossa terra. Efetivamente em 1832 Bananeiras já era vila, passando a cidade em 1876. (MACHADO, 1936, p. 67, grifo nosso).

Ao chamar de “civilizados” os invasores europeus, a autora da lição, professora Maria Gabínio Machado, acaba reforçando a ideia eurocêntrica de que os nativos não eram povos de cultura ou cidadãos, portanto, incapazes de governarem suas terras. Por isso, justificava-se a vinda do “herói” português, que fundaria e traria o progresso ao município que se formava.

Na terceira e última parte da narrativa, destaca-se os grandes líderes da primeira república, que, segunda a autora, eram “homens de valor”. Figura na história o herói Sólon de Lucena, filho ilustre de Bananeiras que trouxe benefícios e melhoramentos para a cidade quando foi deputado estadual, deputado federal e presidente do Estado, de 1920 a 1924. A professora afirmava ter presenciado os retóricos discursos sobre educação do próprio Sólon e lembrava com entusiasmo a vida do professor primário, que “merece nossa maior gratidão e imorredoura saudade.” (MACHADO, 1936, p. 67).

Mas, ainda existiam outros homens “dignos e ilustres” de Bananeiras que mereciam o destaque da autora. Começando pela época do Império, dava-se ênfase a Estevão José da Rocha, Barão de Araruna⁴⁶. Este, ao contrário dos demais, não exerceu a política, segundo revela a professora. No entanto, pesquisas revelam uma grande participação do barão em cargos públicos, como Capitão da Guarda Nacional e Comissário da Instrução Pública em Bananeiras.

Da República Velha, Machado (1936) destaca outra minuta de políticos, deputados estaduais, como Ascendino Cândido das Neves, Manuel Januário Bezerra Cavalcante, Antônio Carneiro da Cunha e os doutores Francisco Cirne, Celso Cirne e José Eugênio Neves de Mello. Alguns desses políticos tiveram seus nomes perpassados pela história política do Estado, para além da cidade de Bananeiras.

⁴⁶ Segundo Ramalho Leite, o barão pode ter sido o mesmo que inspirou a ficção na novela *Sinhá Moça* de bendito Ruy Barbosa. Conforme o jornalista Leite, “o verdadeiro Barão teve um mandato que durou apenas três anos. Foi nomeado pela Princesa Isabel em 1871 e faleceu em 1874, em Bananeiras, onde ocupou quase todo o território plantando café da melhor qualidade. Nasceu na Casa Grande da Fazenda Serra Branca, no então Distrito de Pedra Lavrada, hoje município desmembrado de Cuité. O Barão de Araruna nunca aceitou posições de mando que o mantivessem longe de Bananeiras. Residia na propriedade de nome Jardim, onde plantava café e tinha engenho de açúcar. Por pouco tempo foi Comissário da Instrução Pública da Vila de Bananeiras, sendo atendido na sua exoneração pelo Presidente Beaurepaire Rohan. Por insistência do governo da Província, foi ainda Juiz dos Órfãos e Chefe da Mesa de Rendas. Coronel da Guarda Nacional, Estevão substituiu o Juiz de Direito durante a Revolução Praieira que irrompeu em 1848 em Pernambuco com ramificações na Paraíba.” Disponível em: <<http://expressopb.com/2015/08/o-barao-de-araruna-existiu>>. Acesso em 10 jan. 2016.

Durante a denominada Nova República, Bananeiras teve alguns outros nomes que a representaram na política, como Odon Bezerra Cavalcante, deputado federal que prestou relevante prestígio na Revolução de 30, segundo a professora. São também dessa época os deputados estaduais José Antônio Ferreira da Rocha e Severino de Lucena, além de João Alcides Bezerra Cavalcante, diretor do Arquivo Nacional “senhor de vasta cultura filosófica e humanista” (MACHADO, 1936, p. 68) que exerceu a direção do Arquivo Nacional.

Para encerrar a história de Bananeiras, a autora da lição apresenta o homem que considera ser o mais ilustre dentre os chamados “filhos” da terra:

Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas – Essa empolgante figura distingue-se por suas grandes virtudes sacerdotais, por sua lúcida inteligência e notável cultura canônica, literária e pedagógica, o Monsenhor Anísio é um grande orador e notável pedagogo. (...) Esse homem, de tanto valor intelectual, tem escrito muito sobre pedagogia, tem dado ao nossa literatura obras de alto valor. Acha-se atualmente, monsenhor Pedro Anísio, desenvolvendo suas atividades a frente do departamento de Educação. De tão fecunda administração esperamos colher copiosos frutos para a instrução primária da nossa querida Paraíba. (MACHADO, 1936, p. 67).

Tendo em vista os heróis destacados pela professora Maria Gabínio Machado, vale destacar que a maioria desses homens foi de pessoas que fizeram sua carreira política sem muito esforço: herdaram seu prestígio político de seus descendentes. Suas vidas, instituídas como exemplos, contribuíram para a formação de vários indivíduos.

A lição de Machado (1936) contribuía para a formação dos alunos trazendo consigo discursos que priorizavam o ponto de vista dos exploradores. Exemplo disso é a imagem construída de que os indígenas foram sujeitos que aterrorizaram o território de Bananeiras com suas capturas aos homens de “bem”. Por isso, os índios deveriam ser vencidos pelos heróis que livrariam os demais cidadãos das garras daqueles maus feitores. Dessa forma, a aula de História se tornava um mero conto infantil com heróis e bandidos.

Também eram divulgadas lições que traziam assuntos referentes a outras localidades da Paraíba, como Itabaiana (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, nº 14, 1937, p. 9), Serraria (REVISTA DO ENSINO, nº 16, 1938, p. 63), Caiçara, Campina Grande e Umbuzeiro (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 23). Algumas cidades do sertão paraibano também eram tratadas da mesma maneira de Bananeiras através dos impressos, conforme o *Boletim de Educação* de número 14, de 1937, e a *Revista do Ensino* de número 14, de 1936, que narram os feitos dos “Filhos ilustres de Cajazeiras”, que em busca de poder, auxiliaram diretamente no desenvolvimento da cidade.

Pensar a ação dos feitos e ditos na concepção do homem paraibano é elevar a ação desse sujeito a uma concepção que se assemelha ao conceito de fé, de sabedoria e de crença em valores futuros que atribuíam ao passado um modelo arcaico preso ao regionalismo, que precisava ser superado. A Paraíba se apresentava, portanto, como o mais “ másculo ” de todos os Estados, sobrevivendo aos infortúnios das críticas e inventando novas tradições.

A seu modo, a educação paraibana atuava como nacionalista e redentora. No entanto, para sua análise, há que se concordar com Neto (2009, p. 140), quando afirma: “a história política como perspectiva de abordagem para a sala de aula não se limita a percepção do Estado, mas, a percepção de vários poderes e suas significações para a sociedade em que eles se inserem”.

Esse posicionamento, quando refletido no Ensino de História, confere aos alunos a capacidade de compreender os fatos históricos, verificados em cada época, e, assim, de produzir um saber diferente daquele que lhe é imposto. Assim, novos saberes surgem e revelam as possibilidades humanas, no sentido de traduzirem o Ensino de História como a “arte” que (re)pensa as ações do homem em diferentes momentos e espaços.

4.5 – Noticiário para o ensino de História

O Ensino de História possibilita pensar o homem e suas ações no mundo em que vive. Em sala de aula, a História ensinada deve levar em consideração as atuações do sujeito aluno, compreendendo sua leitura de mundo, de tempo e de espaço. Deve ser capaz ainda de desenvolver o espírito crítico do alunado frente as suas atividades sociais, culturais e políticas, partindo de concepções que não anulem os currículos didáticos pedagógicos, mas que incorporem novos conceitos a respeito de determinados fatos históricos.

Essa concepção seria posta em prática mais facilmente se a História ensinada partissem sempre de investigações, discussões e desvelamentos que pudessem desprender o aluno das amarras da imposição didática, o auxiliando no desenvolvimento de sua criticidade. No entanto, quando a História surgiu como disciplina escolar, trouxe consigo um amontoado de ideias pré-concebidas que serviam primeiramente para forjar tradições. Na constituição da República, por exemplo, o que se queria inserir no imaginário brasileiro através do Ensino de História era que o *sentimento republicano* manifestava-se no povo brasileiro desde a colônia, sendo a monarquia entendida como uma anomalia circunstancial na *história nacional* (BITTENCOURT, 2012, p. 68).

De certo, o que se desejava a partir do ensino era negar alguns períodos da História que não agradavam a uma minoria de brasileiros que detinham o poder. Anular esses períodos do passado era tirar da memória fatos que envergonhavam nações que reivindicavam a esses poucos brasileiros detentores do poder maior liberdade para as populações pobre e negra. Assim, eram priorizados fatos como as datas cívicas Sete de Setembro de 1822 e Quinze de Novembro de 1889, assinalados como atos heroicos e obedientes a um repertório no qual as imagens dos “homens ilustres” reproduziam a História que se queria ensinar.

Assim, as primeiras décadas da República foram marcadas pelo sentimento identitário e pela divulgação histórica da nação brasileira, mediante a disciplina de História. Todo conteúdo a ser ensinado deveria passar pelo crivo da revisão dos textos que eram utilizados. Fato semelhante, embora em menor proporção, acontecia no ensino de Geografia. Já para o Ensino de História, havia certo rigor nas exigências, conforme estabelecido por um convênio firmado por uma comissão revisora dos textos educativos:

Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a revisão de textos de Ensino de História e Geografia

A República dos Estados Unidos do Brasil e a República Argentina, animadas, do desejo de ainda mais estreitar relações de amizade que as unem, convencidas de que essa amizade mais se consolidará pelo perfeito conhecimento que as novas gerações, tanto da Geografia quanto da História de suas respectivas pátrias, expurgados os textos do ensino daqueles tópicos que recordam paixões de épocas pretéritas quando ainda não se haviam perfeitamente consolidado os alicerces de suas nacionalidades, fiéis ao voto emitido pelo X Congresso de História Nacional em Montevideu no ano de 1928, aproveitando o feliz ensejo que lhes oferece a presença no Brasil do Excelentíssimo Senhor General Augustin P. Justo, presidente da nação argentina, resolveram celebrar um convênio para a revisão dos textos de História e Geografia, e, para esse fim, nomearam seus plenipotenciários: o Chefe do Governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil ao Senhor Dr. Afrânio de Mello Franco, Ministro de Estado das Relações Exteriores, e o presidente da nação Argentina, ao Senhor Dr. Carlos Saavedra Lamas, Ministro das Relações Exteriores e Culto; Os quais, depois de se comunicarem os respectivos plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, convieram no seguinte:

Artigo I - O governo da República dos Estados Unidos do Brasil e o governo da República Argentina farão proceder a uma revisão dos textos adotados para o Ensino de História Nacional em seus respectivos países, expurgando-os daqueles tópicos que sirvam para excitar no ânimo desprevenido da juventude a adversão a qualquer povo americano.

Artigo III - O presente Convênio será ratificado dentro do demais breve prazo possível e suas ratificações se trocarão em Buenos Aires, continuando ele em vigor indefinidamente até ser anunciado por uma das partes contratantes, com seis meses de antecipação.

Artigo IV - Qualquer Estado americano que o desejar poderá aderir a este convênio, anunciando esse propósito ao Ministério das Relações Exteriores dos Estados Unidos do Brasil. Cada adesão só se fará efetiva depois de com ela se mostrar de acordo os governos da república Argentina e dos outros estados que na ocasião sejam parte neste Convênio.

Em fé do que, os plenipotenciários acima referidos assinaram o presente convênio, em dois exemplares, nas línguas portuguesa e espanhola, e lhe apuseram os respectivos selos, no Rio de Janeiro, Distrito Federal aos dez dias do mês de Outubro do ano de mil novecentos e trinta e três.

(L.S) Afrânio de Mello Franco

(L.S) Carlos Saavedra Lamas.

(REVISTA DO ENSINO, nº 13, 1936, p. 90).

A ideia de revisar os textos históricos surge de um convênio firmado pelo Ministério das Relações Exteriores entre os Estados Unidos do Brasil e a República Argentina, em Montevideú, no ano de 1928. Na oportunidade, os representantes dessas nações se encontravam em participação no X Congresso de História Nacional, conforme mostra a informação presente na *Revista do Ensino*, em sua décima terceira edição. De acordo com o convênio, o Ensino de História deveria, ainda, ser ministrado a partir de seis princípios: generalidade, cordialidade, solidariedade, idealismo, americanidade e veracidade (REVISTA DO ENSINO, nº 13, 1936, p. 90-93).

O convênio não só desconsiderava o passado como também atentava para que os assuntos em discussão não tivessem qualquer intuito de denúncia, mas que pudessem pensar uma história nacional, ou mesmo da América, benevolente, que “ajuizasse” a juventude. Para que as pautas estabelecidas no convênio tivessem garantia de cumprimento, o governo brasileiro organizou, portanto, uma comissão revisora para os textos:

A COMISSÃO BRASILEIRA REVISORA DOS TEXTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA, CONSTITUÍDA EM VIRTUDE DO CONVÊNIO COM A REPÚBLICA ARGENTINA, ASSINADO NO RIO DE JANEIRO A 10 DE OUTUBRO DE 1936, APROVA AS SEGUINTE NORMAS:

O Governo Federal e o Governo dos estados não permitirão que nos estabelecimentos públicos de ensino, ou pelo poder público fiscalizado, sejam adotados compêndios de História e Geografia que não observarem as condições seguintes:

Para o Ensino de História:

Generalidades

1. A História da Civilização brasileira deve ser elaborada de modo a interessar a juventude na avaliação de todos os aspectos do passado nacional. Manterão os compêndios as proporções convenientes entre as diferentes seções em que se divide a História, a fim de que a visão parcial dos fatos não prejudique a noção global de meio físico, povo, evolução e unidade do Brasil.

Cordialidades

2. Os compêndios de História não podem conter comentários deprimentes de referência ao povo estrangeiro.

Solidariedades

3. Os compêndios de História devem desenvolver os capítulos referentes as relações de paz e comércio entre o Brasil e as nações estrangeiras, notadamente americanas, dando o devido sentido histórico à solidariedade entre os povos.

Idealismo

4. Os compêndios de História pátria salientarão as traduções de desinteresse e idealismo da nossa política exterior, e a coerência dos seus sentimentos de conciliação e cordialidade.

Americanidade

5. Sendo a veracidade um objetivo comum da história, ela exige que a respeito das mesmas relações interamericanas destaquem atitudes iniciativas e fatos que formam a consciência americanista da nossa civilização e constituem uma segurança dos destinos pacíficos do novo mundo.

Veracidade

6. Considerando que os textos históricos, utilizados no ensino primário e secundário, devem ministrar a juventude um máximo de noções exatas sobre o passado do seu país, as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se a indicação de fatos. Tratando-se de assuntos internacionais, evitarão as qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade dos estados e os seus melindres nacionais.

PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

7. Os compêndios de Geografia deverão conter as estatísticas oficiais mais modernas e sempre estabelecer uma noção aproximada da riqueza e capacidade de produção dos Estados estrangeiros.

Rio de Janeiro, em 19 de maio de 1936

Affonso de E. Taunay
Jonathas Serrano
Raja Gablaga
Souza Rosa
Othelo Rosa
Pedro Calmon Muniz de Bittencourt
Fonseca Hermes
Renato Mendonça.

Dos sete pontos elencados pelo governo brasileiro, seis eram direcionados à disciplina de História. Com isso, observamos que o convênio não estava voltado igualmente às duas disciplinas: recaía para a História, pois considerava que, a depender de seu ensino, poderia ser nociva tanto aos jovens quanto ao restante da população brasileira e americana. Vale salientar que as pessoas que faziam parte da Comissão Brasileira de Revisão dos Textos para o Ensino de História eram não só historiadoras e geógrafas, mas também advogadas e jornalistas, entre outros sujeitos considerados cultos, que estavam pensando e fazendo a educação naquele momento.

Com a instituição do convênio, podemos observar dois projetos para o Ensino de História: o primeiro era pensar a disciplina como um campo de formação de sujeitos, que, na concepção do Estado, necessitava levar os indivíduos a se sentirem cidadãos atuantes e responsáveis pela vida futura de um país moderno, visionário e da ordem e do progresso, mediante os avanços liberais. O segundo projeto destinava-se a promover um sujeito americano cordial, verdadeiro, idealista e solidário, que precisaria negar sua identidade de sujeito crítico e atuante, ao se submeter às diretrizes do Estado “civilizador”.

O sexto ponto estabelecido na instituição da Comissão Revisora dos Textos, que trata da veracidade dos documentos históricos, nos leva a pensar que os escritos produzidos poderiam sofrer de manipulações. É certo que não existe neutralidade nas fontes históricas, muito embora o historiador tente ao máximo se aproximar de suas verdades – visto que “a História como todas as ciências tem como norma a verdade” (LE GOFF, 1990, p. 32) –, que podem e devem ser contestadas, contanto que prevaleçam os fatos históricos, problematizados do geral para o particular ou vice-versa.

O programa didático pedagógico para a educação primária foi fator importante para que se pudesse desenvolver na Paraíba um ensino público voltado para as classes menos favorecidas, aliando-se à abordagem sugerida pela Escola Nova de uma educação que atenderia às necessidades da criança, incentivando seu sucesso escolar. No entanto, o Estado, em certo momento, desfez esse percurso, assegurando um discurso formador de acordo com suas conveniências.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS:

5.1 – O Ensino primário na Paraíba, contexto e organização

Conforme discutido nos capítulos anteriores, a História da Educação brasileira a partir da implantação da República se vestiu de várias roupagens, na tentativa de encontrar medidas que solucionassem os vários problemas ocasionados pelos insucessos das práticas educativas. No entanto, estes infortúnios educacionais já se manifestavam desde a Constituição de 1824, quando os organizadores educacionais tentaram instituir a instrução pública primária no país.

As configurações do ensino de primeiras letras no Brasil e os vários tentames para organizar o Ensino Primário, seja por iniciativas privadas ou por constituição de leis que conduziam as discussões por vias das reformas educacionais, foram desde 1930, do ponto de vista político social, uma visão instituída e/ou constituída na esfera estadual.

Para entendermos melhor a constituição do Ensino Primário, destacamos que “durante o Império, o Ato adicional de 1834⁴⁷ extinguiu os Conselhos Gerais das províncias e criou, em seu lugar, as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça e educação”(INÁCIO, 2003, p.19). Com isso, ficava a cargo do governo federal preocupar-se com o ensino superior e aos governos das províncias a responsabilidade de ordenar sobre os Ensinos Primário, Secundário e Profissional. Mesmo assim, durante o Império o Ensino Primário foi pouco buscado.

As práticas de gerenciamento da educação se perpetuaram no Império, alcançaram a República e tiveram por objetivo, por meio da instrução elementar e profissional, o desenvolvimento do Brasil. Muitas reformas foram necessárias para que o país abolisse a corporação agrária exportadora e começasse a pensar numa economia agrária comercial, tendo em vista uma grande manipulação das execuções dos novos círculos de produção e das novas tecnologias.

Essas tecnologias oriundas dos sistemas financeiros entram em vigor em uma nova estrutura de poder, logo após Getúlio Vargas assumir o Governo brasileiro e angariar recursos para constituir-se presidente da nação. Para isto, foram demarcados vários processos de legitimação. Dentre estes, destacamos a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES),

⁴⁷ Aprovado pela Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834. Faz parte da Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em 03 mar. 2016.

em 1930, sob o Decreto nº 19.402, de 14 de novembro. Naquele mesmo ano, Francisco Campos foi nomeado pelo governo provisório como articulador do MES, que, conforme o Art. 2º de seu decreto de fundação tinha como função “o estudo e despacho de todos os assuntos referentes ao ensino e saúde pública (...)”. Nascia, então, o programa de reconstrução nacional, idealizado por Getúlio Vargas.

Na Paraíba, o Ensino Primário foi pensado especificamente para atender às necessidades do Estado em suas atribuições de aparelhar e abrir novas escolas e de divulgar os dados educacionais frente ao governo federal. Assim, para que se compreenda as medidas oriundas da reforma educacional de Francisco Campos, é importante ressaltarmos que a educação primária tornou-se de responsabilidade do Estado, que oferecia ensino gratuito aos educandos deste segmento educacional. Por sua vez, a organização do ensino secundário e do ensino superior cabia ao governo federal.

A sociedade paraibana naquele momento de mudanças políticas educacionais era composta por uma burguesia pequena, uma fatia social configurada pelo operariado e um segmento de intelectuais que defendiam a ideologia de uma educação baseada na Escola Nova. Ainda havia os que defendiam uma educação tradicional, como os representantes da Igreja Católica, que contestavam as mudanças que estavam longe de seu controle, como demonstrou publicamente o padre Carlos Coelho, esse fato:

Infelizmente chegam para aqui, vindo de todos os setores do espírito as concepções pedagógicas mais extremadas, e a nossa confusão mental, numa terra sem unidade de espírito e sem feição cultural marcada, gera prodígios de incongruências que fazem de nossos programas de ensino pitorescos mosaicos de tudo quanto traga a marca *made in U.S.A.* (REVISTA DO ENSINO nº 03, 1932, p. 58).

O padre ao escrever para a Revista do Ensino sobre a Filosofia da Pedagogia aproveita as páginas do impresso didático para tecer algumas críticas, aos programas que estavam sendo imposto e ao que estava sendo importado dos Estados Unidos, expressando desta maneira, uma insatisfação ao modelo de educação apresentado à educação paraibana como sendo moderno, na chamada Escola Nova.

Conforme Mello (1996, p. 95), “a escola nova, vitoriosa em toda parte, veio alterar, completamente, o ensino primário, que, atualmente, obedece a uma orientação mais consentânea às necessidades do aluno.”. Na *Revista do Ensino* a compreensão da Escola Nova parte da concepção de uma escola completa. Mas, questionamos: a escola primária

transportaria consigo este fluxo educativo? Para respondermos esta indagação, vejamos o que afirma o professor Mário Gomes:

A escola primaria é, sem dúvida, o foco gerador da grande corrente educativa. As suas primeiras linhas de força emanam das classes rudimentares que após atravessarem toda fase escolar da infância se vai unir a outros círculos de maior diâmetro até tangenciaram os últimos pontos da educação completa: cursos de aperfeiçoamento, academias e faculdades. E, conseqüentemente, a educação primaria é base para a educação complementar e superior. (GOMES, 1932, p. 37)

Enquanto o professor Mário Gomes atribuía alta qualificação ao ensino de primeiras letras, o professor Sizenando Costa afirmava que “o Estado e a sociedade estão a carecer de que a escola encaminhe a sua ação mais relacionada, mais coerente com as necessidades da vida, tudo processando de acordo em harmonia com os interesses morais do meio onde opera.” (COSTA, 1941, p. 19-20). Gomes, ao contrário de Sizenando Costa, defendia uma formação que possibilitasse a continuidade dos estudos. Sizenando, por sua vez, pensava uma escola voltada para o bem-estar social.

Porém, o que se queria propor e determinar naquele momento era uma educação vinculada ao poder público. Para isso, foram instituídas algumas medidas, como, por exemplo, a criação de escolas rurais. Defendia-se que a escola deveria estar voltada para a vida, designando valores instituídos pelos discursos escolanovistas. Sobre esta funcionalidade da escola, defendia Costa (1942):

é absolutamente necessário fazer com que a escola seja, em conjunto, um laboratório onde se desenvolvam se acentuem e se aperfeiçoem as atividades regionais que asseguram a manutenção do povo e das instituições. Assim norteada, a escola acomoda-se melhor aos interesses coletivos e vai preparar uma nacionalidade em correspondência com os interesses do povo e do Estado, criando uma mentalidade nova com um conceito muito nobre do trabalho e capaz de influir imediatamente em todas as manifestações da vida, desde o lar humilde do nosso trabalhador rural. (COSTA, 1942, p. 15).

A manifestação em prol da construção da identidade brasileira, propagada pelos ideais patrióticos, como afirma Pinheiro (2001), foi também articulada pelos discursos de “paraibanidade”, muito presentes na *Revista do Ensino*, pela instituição do ensino rural⁴⁸ e pela abertura de vários grupos escolares, tanto urbanos quanto rurais.

⁴⁸ O Ensino rural não é objeto de discussão deste trabalho. No entanto, consideramos importante destacar a contribuição e a relevância deste segmento educacional para a história da Paraíba, enquanto método de formação

As escolas rurais davam suporte à necessidade do Estado de alfabetizar o homem rural. Com isso, o debate a respeito da constituição dos saberes pedagógicos se compõe a partir de embates e de disputas metodológicas e conceituais, sobretudo a partir das articulações entre o político e as representações sociais da escola. Na realidade, a precisão da educação básica pelo Estado para a população sobretudo rural era indispensável, uma vez que na época havia restrição ao voto do analfabeto.

Ressaltamos que Francisco Campos ambicionou empreendedora reforma para o Ensino Primário e para as escolas normais em Minas Gerais, no final da década de 1920, quando atuou naquele estado como Secretário do Interior. Porém, ao assumir o MES, Campos deixou à margem justamente aquela modalidade de ensino que lhe assegurou o *status* de Ministro. Com isso, Campos, acabou por estabelecer uma “educação para produzir e outra para pensar”, como afirma Moraes (1992, p. 304).

Em outras palavras, como “a Reforma estava longe de atender os anseios do tenentismo que insistia na necessidade urgente de uma “educação intensiva da massa popular”, cuja ausência teria constituído um dos principais fatores da falência da Velha República” (KULESZA, 2002, p. 116), compreende-se que os interesses de Campos consolidaram apenas os anseios dos intelectuais ou das elites responsáveis pela formação política e econômica do país.

A partir da reforma de Campos, em 1931, o Estado passou a interferir de forma direta nos assuntos educacionais. Desta forma, como acontecia no Império, o ensino secundário e o ensino superior eram atribuições do Governo Federal. Já o Ensino Primário era de responsabilidade do governo estadual, cabendo à união apenas a fiscalização dos atos pedagógicos primários. Por isto, está presente nas revistas do ensino a figura do Interventor Federal.

A respeito dos dados acerca do Ensino Primário, a *Revista do Ensino* do primeiro trimestre de 1932 reserva várias páginas para tratar deles. Revela os estabelecimentos públicos e subvencionados, destacando por ordem crescente os municípios e a natureza desses estabelecimentos, assim como o total de escolas que foram abertas naquele período. Para as escolas da capital paraibana, a revista discrimina a denominação de cada instituição, a quantidade de matrículas por sexo e a frequência dos alunos.

dos sujeitos, neste caso, o homem do campo, indivíduo que, levando em conta sua constituição social, necessitava também ser instruído em processos de escolarização.

Nas amostragens, percebemos uma grande quantidade de escolas primárias abertas na capital e nas demais cidades do Estado, como também um grande número de matriculados no Ensino Primário. A divulgação desses dados, conforme percebemos ao longo deste trabalho, “remetia inteiramente às práticas de socialização, (...) pelo seu alvo de formar o homem integral dotado de bom senso, boa saúde e bondade de coração.” (HILSDORF, 2006, p. 196).

No contexto das transformações que aconteciam no país, na década de 1930, o discurso reformista corria de canto a canto e o empenho pela mudança na educação primária era uniforme e seguiu nos anos posteriores. Pernambuco, por exemplo, já caminhava a passos largos para o sucesso tanto da aplicabilidade da escola primária quanto do uso do método analítico⁴⁹, oriundo do escolanovismo. A Paraíba se espelhava nas transformações empreendidas por aquele estado para garantir o sucesso da escola primária para o homem do norte, como expressou a professora pernambucana Alzira Breuel (1932), ao se dirigir aos professores paraibanos:

Caros colegas:

Se Pernambuco tem ingressado sem alardes e com certo brilho nos domínios magníficos da Escola Nova, a Paraíba pequenina e heroica, que nos tem dado as mais belas lições de civismo, não ficou na retaguarda e ao nosso lado, como irmã carinhosa e boa que é, caminha avante, levada pelo seu desenvolvimento material e, sobretudo, mental. (BREUEL, 1934, p. 31).

Tomada por empolgação, continuou a professora:

O Norte desperta ao som de clarins anunciadores de uma vitória que simboliza uma época. O Norte prevê um integral soerguimento do Brasil e compreende que a educação do povo será alicerce da obra gigantesca que deslumbrará o resto do mundo civilizado. Seus governantes, homens de capacidade comprovada, compreendem e asseveram mesmo que para os prenúncios desta vitória que se nos afigura fantástica a escola primária desempenhará um papel importantíssimo. (BREUEL, 1934, p. 31).

Neste momento, a concepção de homem paraibano estava sendo forjada. A criança deveria ser instruída pelo discurso do homem letrado. Era preciso estreitar os laços da educação e incentivar a imaginação das crianças, pois, como afirmava a professora, “a percepção é a primeira fase da inteligência e naturalmente a educação há de começar pela

⁴⁹ A Utilização desse método pautava-se no discurso da enciclopédia. Na concepção de Alsted, autor de *Arte Didática*, a ordem do método é também a ordem dos estudos e sem ela não se ensina e não se aprende (HILSDORF, 2006, p. 130). Na *Revista do Ensino*, números 08 e 09, publicada em março de 1934, Ano III, estão a base do método analítico e seus princípios, que, segundo Breuel, procedem de elementos comuns e invariáveis. Conforme este autor, “Os elementos que variam em causas tendem a ser objeto de consciência distinta e percepções diferentes.” (BREUEL, 1934, p. 33).

cultura das faculdades mentais.” (BREUEL, 1934, p. 33). Em seu discurso a favor da escola primária e da escola nova, a autora continuava:

Eu vos digo ainda – a Escola surge nestes últimos tempos em quase todo esplendor, revelando-nos que ninguém poderá prescindir do seu concurso valiosíssimo. Compreende-se para a nossa felicidade, a alta finalidade da educação primária. (...) A escola primária crê na criança, criando, por conseguinte, o futuro do Brasil e prepara-se para a vitória final desvencilhando-lhe gradualmente as maravilhas de um século de luz. A Escola Nova! (BREUEL, 1934, p. 32).

Percebe-se na preleção da professora Alzira Breuel, de certo modo compartilhada por grande parte do professorado, que o sucesso da escola primária dependia da aplicabilidade dos métodos divulgados pelo escolanovismo. Era o momento em que a educação traçava um roteiro que auxiliaria e complementaria “o programa da Nova República na obra da reconstrução nacional”, finalizou a professora.

Na verdade, o desejo dos reformadores era assegurar uma política educacional popular e democrática controlada pelo Estado. Deste modo, a educação “era aquela dada e controlada pelas instâncias públicas, abarcando sob esta rubrica o espetáculo das manifestações populares, a participação nas festas cívicas, a ampla circulação dos conhecimentos por meio de jornais, cartazes e outros impressos” (HILSDORF, 2006, p. 186).

Poucas foram as reformas educacionais que contaram com apoio popular, assim como foram poucas as que obtiveram êxito. Algumas dessas reformas convergiam entre o público e o privado, entre a camada popular e a elite, entre a igreja e os intelectuais e “muitas destas ações eram propagadas pelos tenentes que pregavam uma consciência política popular através das escolas públicas.” (MORAES, 1992, p. 304).

No contexto das reformas paraibanas, o Ensino Primário foi pensando como instrumento de manipulação, sem contar que “As determinações socioeconômicas das reformas empreendidas no ensino primário (...) manifestaram-se plenamente no momento de sua implantação fazendo com que sua maior ou menor eficácia na prática escolar ficasse ao arbítrio dos dirigentes políticos locais.” (KULESZA, 2001, p. 22). Nesta mesma manobra, o escolanovismo foi apreendido para propagar, na sua originalidade, a democratização dos saberes.

O escolanovismo, enquanto doutrina pedagógica popularizada pela reforma de Campos e pelos intelectuais liberais, caracterizada como uma nova cultura escolar, teve suas origens na Europa. Ao ser disseminado no Brasil, o escolanovismo teve seus princípios

encaminhados por muitas orientações, como o abandono do “tradicional”, que defendia uma educação voltada para um país moderno. Modernidade que estaria garantida ao serem trilhados diversos caminhos. Conforme recomendava a professora Ezilda Milanez, “vamos em pequenas doses incutindo no espírito do país o progresso do ensino, suas vantagens, etc.” (MILANEZ, 1933, p. 32).

Assim, podemos ressaltar que a moderna disposição da escola primária se tornou para o Brasil e, em particular, para a Paraíba, uma amostra cultural em movimento. E as páginas das revistas do ensino guardam consigo as peculiaridades do ensino público escolanovista adotado para as escolas de todo Brasil. Por ser constituída como um projeto republicano, a escola primária teve um denso significado político, social e cultural, uma vez que a educação popular tornou-se bandeira de luta dos intelectuais e liberais republicanos.

5.2 – Contemplados e silenciados pelas primaveras

Escrever um trabalho de pesquisa sugere que tenhamos ousadia em persistir, mesmo que os percalços da vida fora do campo acadêmico nos provoquem a desistir. Este tipo de escrita não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível, se considerarmos que no universo do conhecimento o impossível é uma questão de comodidade. Diante destas considerações, neste trabalho, na medida de suas restrições, propomos uma abordagem no campo da História da Educação, tendo a imprensa pedagógica como campo de pesquisa.

A *Revista do Ensino* no Estado da Paraíba, como impresso pedagógico, objetivando construir e afirmar identidades, no decorrer de uma década de produção, de 1932 a 1942, no conjunto de suas funções e atribuições como instrumento didático, conduziu a materialidade das práticas educativas, tanto no processo de formação de professores quanto no processo de ensino-aprendizagem. A análise desse material nos revelou como seus princípios didáticos foram direcionados para a instrução primária da Paraíba, a formação de professores, as escolas primárias e os alunos e como o currículo para a educação primária e para o Ensino de História foi utilizado como articulador na construção da identidade nacional.

No decorrer deste trabalho, verificamos que a produção do impresso didático como instrumento de propagação das ideias pedagógicas foi um caminho adotado pelos liberais nacionais e pela igreja com o intuito de atingir o maior número possível de leitores. Por isso, a proliferação desse veículo de comunicação se tornou uma prática nas primeiras décadas da República em todo Brasil.

O Rio Janeiro, por exemplo, em 1936, já possuía vários impressos pedagógicos, entre eles *O Ensino*, produzido pelo Órgão Oficial do Instituto de Professores Públicos e Particulares, *Revista da Sociedade Rural Brasileira* e *Escola Primária*. Em São Paulo, circularam *Revista de Educação*, produzida pelo Órgão da Diretoria do Ensino, e *Revista do Professor*, publicada pelo Órgão do Centro do Professorado Paulista. Em Santa Catarina, *Revista de Educação*, produzida pelo Órgão do Professorado Catarinense. Em Vitória, *Revista de Educação*. Por fim, Rio Grande Sul e Minas Gerais também publicaram esse tipo de impresso.

Portanto, percebemos que a publicação de revistas pedagógicas não era um ato isolado ou particular da Paraíba. O Brasil aspirava por mudanças na educação, muito embora alguns dos impressos em circulação na época não estivessem direcionados às discussões pedagógicas, como é o caso de *A voz do mar*, produzido pelo Órgão da Confederação dos Pescadores do Brasil, no Rio de Janeiro. No entanto, o intuito de fazer circular estes periódicos era o mesmo: instruir os sujeitos. Nos impressos da época,

os grupos de professores públicos discutiram não apenas diversas questões relativas propriamente ao ensino – como o direito à instrução pública primária, os significados da escola para a educação popular, o funcionamento e a modernização das escolas, as condições de trabalho docente, os novos métodos pedagógicos, os objetivos do ensino, o público-alvo das escolas, as disciplinas escolares –, mas, sobretudo, realizaram debates e propunham saídas para buscar solucionar uma série de problemas, que identificavam como as “urgentes questões sociais.” (SCHUELER, 2005, p. 14, grifos nossos).

Schueler (2005), ao tratar sobre a imprensa pedagógica carioca, mostra que este veículo de informação constituiu-se como uma importante forma de comunicação que não tratava apenas de questões do ensino, mas prontificava-se a debater problemas sociais que necessitavam de urgentes soluções. Estas características também são encontradas nas revistas do ensino paraibanas.

Na Paraíba, “o primeiro periódico foi fundado em 16 de fevereiro de 1826 nas dependências da Tipografia Nacional da Paraíba, sob a administração do inglês Waller S. Boardman.” (SENA, 2016, p. 01). Porém, a imprensa didática tem seu início somente no século XX, com os jornais *O Patriota* (1903), redigido pelas alunas da Escola Normal, *A Gazetinha* (1906), órgão da classe estudantil e do grêmio literário Francisco Barroso, e *Lábaro* (1908), órgão dos alunos do Liceu Paraibano. (SENA, 2016).

Conforme pesquisa desenvolvida por Sena (2016), é de 1913 o surgimento da revista *O Lyceum*, de periodicidade mensal, produzida pelos discentes do Liceu Paraibano. Logo depois, em 1915, o Colégio Pio X, cria um periódico homônimo elaborado por um grupo de professores ligados à igreja. Em seguida, foi lançado o jornal *O Educador*, em 1921, pelo órgão do professorado primário. Somente em 1932, surge a *Revista do Ensino*, permanecendo em circulação por uma década. Em reforço às instruções divulgadas nas revistas do ensino, o Departamento de Educação do Estado elabora e publica os *Boletins de Educação*, com um formato textual voltado para radiodifusão. Desta forma, palestras eram lidas e divulgadas na rádio, em auxílio à popularização das instruções didáticas.

Ao longo das leituras realizadas, detectamos em todos os exemplares da *Revista do Ensino* a urgência de construir uma identidade leitora para a Paraíba. Este objetivo se revela na proposta de público-alvo da revista: professores formados e alunos alfabetizados. O Estado também enxergava na imprensa pedagógica um meio de promover a economia paraibana através da educação, atentando para uma economia industrializada. Tanto é que o Ensino Rural e o Ensino Profissionalizante, propagados nos impressos, atuavam com esse objetivo, como mostra a professora Othilla Xavier, em 1937:

Em uma sociedade que tem por base econômica a exploração das indústrias agropastoris, a educação popular deve se orientar no sentido de dotar as populações de conhecimentos que as habilitam ao exercício das suas atividades, de acordo com a região que viverem. (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, nº 14, 1937, p. 74).

Tendo em vista que as revistas do ensino produzidas ao longo do século XX tinham por objetivo pedagogizar o maior número de sujeitos, os *Boletins de Educação* ampliavam essa proposta, ocupando um lugar privilegiado no rádio pelo fato de suas palestras alcançarem o meio rural, primando, desde então, pela consolidação de uma educação popular.

Por isso, a professora Xavier (1937), ao discursar na terceira semana pedagógica sobre “o sentido do Ensino Rural”, afirmou ainda que essa modalidade de ensino “organiza-se em função das possibilidades econômicas do Estado, o seu desenvolvimento trará novos aspectos a política educacional resultando e valorizando o homem sob o ponto de vista econômico, social e cultural.” (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, nº 14, 1937, p. 74). Desta forma, havemos de considerar que, no domínio da pedagogia científica e suas especializações, o Ensino Rural deveria ser o mais importante em uma “civilização firmada na cultura da terra”.

Nas revistas, o diálogo estabelecido entre os sujeitos educacionais foi relevante para a educação paraibana no sentido de pensar uma escola voltada para a instrução popular, que

tentava direcionar para o mesmo espaço as crianças, os jovens e suas famílias. Assim, os periódicos consideravam que, para o andamento e o sucesso da proposta de ensino que divulgavam, era preciso uma comunicação entre lar e escola, sendo a escola a continuidade do lar.

De antemão dessas questões, uma das nossas inquietações foi tentar responder se os impressos atenderam a contento seus objetivos, enquanto meios de informações que instruíam, representavam e divulgavam estratégias para a educação dos sujeitos aliada à família. Nessa busca, encontramos algumas falas que responderam nossas indagações, ao considerarem que os pais não ajudavam nesse processo: “a escola seria realmente a continuação do lar se os pais, de acordo com o professor, investigassem e estudassem a criança procurando conformar o seu modo de educar com o do mestre” (MILANEZ, 1932, p. 38).

O objetivo central das propostas da *Revista do Ensino*, no que diz respeito à criança e ao jovem, era transformar a escola em um lugar onde a criança crescesse em inteligência, considerando o convívio familiar e educacional. O Ensino Primário deveria ajustar no centro de suas ações a criança, em um trabalho que só seria eficiente se caminhassem família e escola lado a lado. Por isso, eram comuns nas produções da *Revista do Ensino* textos sobre os “ciclos de pais e mestres”. Essas discussões consideravam que para a formação da criança como cidadão brasileiro era necessário conduzir uma preparação para a vida que incluiria além da mente o corpo, assim como além das crianças os pais.

Como a *Revista do Ensino* fundamentava-se nos preceitos da Escola Nova, uma outra grande inquietação nossa foi: haviam diretrizes definidas para executarem a proposta escolanovista representada na revista? Quem foi incluído ou excluído nessa proposta?

Seguindo o período em estudo, observamos que a educação brasileira naquele momento se inseria no discurso da Escola Nova, debatido pelos intelectuais da educação e difundido pelo Manifesto dos Pioneiros, em grande parte intelectuais liberais. Nesse processo também estava inserida a Igreja Católica, na disputa pelo espaço educacional e na procura de dar um novo formato às prescrições didáticas para a juventude cristã, sem, no entanto, perder de vista o doutrinamento econômico e educacional, estabelecido desde os jesuítas. Neste contexto, os discursos escolanovistas fluíram em diferentes esferas sociais e a modernidade eclodiu como um sopro de vida ou como perspectiva primaveril, aquela que decidiria os destinos do povo brasileiro e, por sua vez, paraibano.

Assim, o discurso dos escolanovistas da educação paraibana, ao desenvolverem uma revista pedagógica, difundia a ideia de que os periódicos acompanhariam a “marcha

evolutiva” da educação da Paraíba, em consequência da modernidade estabelecida como funcional a todo segmento da sociedade. Portanto, as mudanças firmadas na educação do estado seriam divulgadas na *Revista do Ensino*.

Desta maneira, assuntos referentes à Escola Nova, base da proposta educacional do Estado, e aos programas curriculares para o Ensino Primário foram divulgados pelos compêndios como sendo as primaveras de destinos para o povo paraibano, atreladas às necessidades da nação, como revela Sizenando Costa:

Por princípio, não posso querer para o Brasil aquela forma de governo, incompatível com os costumes e a tradição da nossa gente, mas invejo o cuidado que ali se dispensa à formação mental do povo, à sua eugenia, profunda e seguramente relacionada com as necessidades do país. (COSTA, 1934, p. 5).

Se, por um lado, essas primaveras alcançaram vários sujeitos, por outro, algumas questões foram silenciadas, sobretudo, as que dizem respeito aos conteúdos para o Ensino de História. No programa desta disciplina, várias questões da cultura brasileira, como as relacionadas aos povos indígenas e afrodescendentes foram emudecidas, uma vez que o negro, no contexto da História do Brasil, deveria ficar no anonimato. O objetivo era apagar a história colonial e seus antecedentes escravocratas e revelar apenas a história republicana como exemplo de modernidade e de nação leitora e industrializada.

Dos dezoito fascículos publicados, apenas uma revista faz referência aos indígenas, porém não trata da educação desse povo como matriz de referência. Por sua vez, questões sobre o negro no Brasil, por mais que fossem referendadas pelo programa curricular para o Ensino de História, não constam nos compêndios com uma abordagem segura e factual.

Também nos questionamos sobre quem produzia as revistas do ensino. Antes de tudo, é preciso entender que a produção desse material se dava pelo Departamento de Educação do Estado, assim como os Boletins de Educação, produzidos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, vinculado ao Departamento de Educação do Estado. Além do diretor do Ensino Primário e do grupo que compunha a fiscalização técnica, as revistas eram produzidas com contribuições de professores de escolas públicas do Estado e de algumas escolas particulares da capital.

A maioria dos professores da capital colaboradores das revistas atuava na Escola de Aplicação, anexa à Escola Normal, no Liceu Paraibano, na Escola Normal Oficial e em grupos escolares como Thomas Mindello, Epitácio Pessoa, Duarte da Silveira, Isabel Maria das Neves e D. Pedro II. Algumas contribuições advinham ainda de professores de outras

localidades como Campina Grande, Bananeiras, Caiçara e Itabaiana. Para melhor detalhamento, o *Boletim de Educação* de número 14 (1937) revela, além das escolas, os professores comprometidos com a educação paraibana através da produção de estudos sobre a educação escolanovista na Paraíba.

Também nos indagamos: quanto aos professores, como eles foram formados pelos impressos didáticos? De acordo com os dados fornecidos no quadro 4, na página 74, no segundo capítulo deste trabalho, percebemos que era bastante significativa a quantidade de professores que não tinha curso normal, mesmo essa formação sendo necessária para a habilitação no ensino das primeiras letras. Assim, instruir os professores que não possuíam a formação requerida, através da leitura da *Revista do Ensino*, seria um dos objetivos de seus organizadores, quando afirmam: “a título de prêmio às figuras representativas que, embora portadoras, muitas vezes, de bastante saber e ilustração, não possuíam, todavia, a técnica, a especialidade e, sobretudo, que só adquirem os que tiveram assento na cátedra humilde de mestre de escola.” (REVISTA DO ENSINO, nº 1, 1932, p. 3, grifos nossos).

No âmbito das percepções formativas e das práticas escolares, a Escola Normal e a Escola de Aperfeiçoamento (os respectivos órgãos estavam sob a orientação do Departamento de Educação) eram responsáveis pela formação e pela instrução dos educadores. Somada a essas formações, a leitura da *Revista do Ensino* prescrevia normas e condutas e auxiliava na construção do caráter moral dos educadores frente aos educandos, na ministração de suas aulas. Assim, os professores “buscavam construir sobre si mesmos, conformando identidades profissionais, (...) concepções, experiências e práticas de ensinar”. (SCHUELER, 2005, p. 388).

Os organizadores da *Revista do Ensino*, cientes das dificuldades dos educadores, apresentavam o material impresso como sendo um veículo de formação docente que os preparava para o cotidiano na sala de aula: “aos professores das mais ínvias regiões do Estado devemos apresentar questões práticas e imediatas.” (REVISTA DO ENSINO, nº 16, 1938, p. 3). Para os professores que não possuíam a cátedra, o departamento de educação afirmava que o professorado “deve ter, portanto, a sua revista pedagógica” (REVISTA DO ENSINO, nº 12, 1936, p. 8). Essa exigência advinha de um “órgão que tem como escopo precípua a defesa dos interesses do professor paraibano, a renovação de sua cultura e a ampliação de seus conhecimentos.” (REVISTA DO ENSINO, nº 12, 1936, p. 7).

Deste modo, para que o professorado paraibano se apresentasse como categoria profissional habilitada, sua formação, quando não pudesse ser assistida presencialmente, deveria acontecer pelas vias impressas ou, indo mais além, pelos boletins de educação, que

resumiam tudo o que foi produzido nas revistas do ensino, tendo seu conteúdo saído do papel e alcançado os lares por meio da radiodifusão.

Por sua vez, o Ensino de História, desde sua constituição como disciplina escolar e como fonte de variadas possibilidades didáticas, não teve de início em sua construção posicionamentos conflitantes que pudessem denunciar algumas (re)ações contrárias ao modo como era executado. Tanto que nas revistas do ensino os fatos históricos eram narrados de forma a elevar o ponto de vista do herói. Como o que se pretendia na época era afirmar uma identidade nacional, neste contexto, pode-se considerar que o Ensino de História na educação primária foi pensado por uma classe social detentora do poder com o objetivo de instruir para civilizar uma outra classe, subalterna.

Na disputa por espaço entre o ensino laico e o ensino religioso, a história ensinada foi conduzida nas revistas com a ideia de civilizar para formar indivíduos fortes. Verificamos que essa ideologia era muito presente nos periódicos, e para sua execução era preciso que os jovens tivessem corpos e mentes hígidos. Tanto que as revistas traziam sessões direcionadas ao trato da saúde do corpo, como, por exemplo, a saúde da boca e o cuidado com mazelas como verminoses, sarampo e impaludismo.

Por sua vez, a Educação Física seria uma importante disciplina aliada nos processos de higienização e de transformação do corpo. Para cuidar e manter uma mente sã, a criança deveria ser instruída também, desde cedo, a ser um bom sujeito e um cidadão atuante, ofuscando-se com o brilho dos “grandes homens”: os representantes da nação, do Estado ou do município. Cabia ao mestre deixar fluir os instintos e as atividades espontâneas das crianças, levando em consideração as “leis da aprendizagem” (ANISIO, 1936, p. 19).

A partir do currículo para o Ensino de História, observamos que a atuação do Estado frente à ação didática derivava de um discurso conjunto dos educadores paraibanos, dos historiadores tradicionalistas, dos liberais, que articulavam uma educação “nova” e que buscavam uma política governamental mais efetiva frente às transformações históricas e da igreja, que tentava cercear a liberdade do pensar e do agir, divulgando o discurso de que “o movimento renovador da pedagogia não se deve esquecer a finalidade da escola que é a educação do homem integral e desenvolvimento do espírito.” (REVISTA DO ENSINO, nº 14, 1936, p. 7). Assim, o Estado, desejoso de que a História de Brasil servisse para a formação da cidadania moral e cívica, buscou atribuir à História a condição de sustentáculo da “escola nacionalista”.

Já o Ensino Primário na Paraíba, a partir da abertura política educacional implantada durante a década de trinta, expôs algumas limitações, mesmo tendo um expressivo aumento

em suas matrículas naquele período. A instrução dos sujeitos paraibanos era de grande importância. Os professores, por exemplo, necessitavam das instruções didáticas para atuarem da melhor maneira possível no Ensino Primário. Seguindo os discursos da mudança e da modernidade, da moral e dos bons costumes, os docentes deveriam ainda despertar em si o sentimento de pertencimento ao Estado, à Igreja e à nação, cujas bases educacionais recaiam no patriotismo, no cristianismo e no civismo.

Ainda podemos perceber que, embora a proposta dos intelectuais escolanovistas fosse sugerir um Estado laico, na *Revista do Ensino* as ações intencionais da Igreja respingaram diretamente na educação paraibana. As publicações foram uma oportunidade para a igreja reatar sua relação com as ações pedagógicas. As interferências da religião nas revistas do ensino ficaram ainda mais claras quando, em 1936, o diretor da educação paraibana foi monsenhor Pedro Anísio, que, através de seu *Tratado de Pedagogia*, permeou grande parte da produção das revistas, ao seguir a pedagogia do “amor e da perseverança”.

Os educandos, por sua vez, eram vistos como indivíduos que necessitavam de perfeição para serem “grandes patriotas”, em uma construção da História brasileira que, segundo Bittencourt (1993, p. 218), foi sedimentada em heróis. Já os pais, por meio da instituição moderna, deveriam acompanhar e participar do círculo de pais e mestres, destinado a estabelecer uma conexão entre o lar e a escola, e constituir uma harmonia entre os mestres e a escola, atuando na instrução de forma a agenciar uma estreita relação entre professor e aluno.

Com base em tudo o que foi pesquisado, analisado, pensado e escrito dentro da História da Educação paraibana, percebemos que existem vários trabalhos que têm como objeto de estudo a *Revista do Ensino* e que buscam neste material trabalhar o Ensino Primário, a concepção de infância e a formação de professores. Porém, ainda não havia trabalhos produzidos sobre o currículo de História para o ensino de primeiras letras ou Ensino Primário. Dessa forma, existia uma lacuna a ser preenchida. Esperamos, portanto, que, a partir deste trabalho dissertativo, uma pequena parte desse espaço venha a ser ocupado e que novos sujeitos, dispostos a adentrar no mundo de representações históricas e obras didáticas pedagógicas, possam considerar a História da Educação como um caminho que desvela novas possibilidades, já que

achar o material para a aprendizagem dentro da experiência é, apenas, o primeiro passo. O segundo e os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo de forma mais global, mais rica e também

mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida. (DEWEY, 1971, p. 74).

Enquanto existirem fontes, existirão pesquisadores dispostos a empreender novas descobertas, uma vez que o conhecimento não se esgota. Ao contrário do que afirma Dewey (1971), de que a matéria se apresenta amadurecida, as fontes se apresentam ao pesquisador de forma bruta. E este, para validar suas intenções, deve percorrer um longo caminho para desvelar as elucidações decorrentes do estudo das fontes.

Assim, almejamos desenvolver novos trabalhos de pesquisa, tendo como certeza apenas que “os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista do imediato. Para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros necessitam ser suplementados por outros tipos de fontes.” (BURKE, 1992. p. 13). Confrontar as opiniões subjacentes às fontes e analisar onde, quando, como e quem as produziu sempre serão as novas possibilidades de busca. Que nossa abordagem, que, por ora, pausamos, seja a ponte para um novo título. Esperamos que este trabalho tenha de alguma forma, contribuído para a História da Educação paraibana, de maneira que outros pesquisadores depositem sobre a temática, novos olhares.

6 – REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **Os saberes históricos na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 28-41.

AIRES, José Luciano de Queiroz. **Inventando tradições, construindo memórias: A “Revolução de 30” na Paraíba**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

ALBUQUERQUE, Aurélio de. O problema dos problemas nacionais. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano IV, n. 14, dezembro. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1936. p. 39-43.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras histórias**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A moldura das nacionalidades: a construção imaginária da nação brasileira no século XX**. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12929463/a-moldura-das-nacionalidades-cchla/3>. Acesso em: 11 de Nov.de 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa : Presença, 1980. (Biblioteca Universal Presença).

ALVES, Cláudia Jean Francois Sirinelli. O político como terreno da História Cultural. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Orgs.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANÍSIO, Pedro Bezerra Dantas. Interesses pedagógicos. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 1, abril. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1932. p. 17-20.

ASSUNÇÃO, Albanisa Maria de. **As “primaveras de destinos” nas revistas do ensino da Paraíba: as prescrições na educação e o silêncio no Ensino de História.** In: X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – X ENPEH – UFS, outubro de 2013.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A Imprensa Periódica Educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista: A imprensa periódica e a História da educação.** São Paulo: Escrituras, 2002. p. 173-187.

_____. As revistas pedagógicas e as atualizações do professor: a revista do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista: A imprensa periódica e a História da educação.** São Paulo: Escrituras, 2002. p. 47-76.

_____. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2.

BICAS, Maurilane de Souza. **O Impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940).** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “Tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O Ensino de História e a criação do fato.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-92.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 193 -221, set. 1992/ago. 1993.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O poder Simbólico**. São Paulo: Difel, 1989.

_____. **Razões práticas: Sobre a Teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BREUEL, Alzira. Leitura Analítica. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano III, n. 8-9, março. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1934. p. 31-34.

CASPARD, Pierre; CASPARD, Penélope. Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista: A imprensa periódica e a História da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008..

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. **A História escrita**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

_____. **A Historia Cultural entre praticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.172~191, jan./abr. 1991.

_____. Pierre Bourdieu e a História: Debate com José Sérgio Reis Lopes. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 139-182, mar. 2002.

_____. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Liberdade, 1996.

CHAVES, Valéria da Conceição. **O Estado Novo entre textos e imagens**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2006.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, Maria Paulina dos Santos. Centro de Interesses. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 1, abril. João Pessoa: Imprensa Official, 1932. p. 16-20.

COSTA, Sizenando. (1941). **A Escola Rural**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE.

_____. O Escoteirismo na Paraíba. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano II, n. 6-7, setembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1933. p. 33-38.

DARTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter. (Org.). **A Escrita da História: Novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 199-236.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. cesso em: 04 de Abril de 2016.

DÂNGELO, Newton. Ouvindo Brasil: O Ensino de História pelo Rádio – décadas de 1930/40. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, p. 161-184, 1998.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DESAULNIERS, Julieta B. Ramos. A formação via impresso. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista**: A imprensa periódica e a História da educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

DUARTE, Débora. Vantagens do Estudo. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano III, n. 10, julho. João Pessoa: Imprensa Official, 1934. p. 20-30.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

_____. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, v. 2.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: EDIUPF, 2000.

_____. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. (Orgs.). **A memória e sombra**: A escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.117-135.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Imprensa pedagógica**: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores. 2000. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)**. 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.

_____. **Histórias do Ensino de História no Brasil**. Vol. 2. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2010. v. 2.

_____. **O que devemos ensinar às crianças de seis anos com o nome de história?**
Disponível em: <
http://www.academia.edu/12442418/O_QUE_DEVEMOS_ENSINAR_%C3%80S_CRIAN%C3%87AS_DE_SEIS_ANOS_COM_O_NOME_DE_HIST%C3%93RIA>. Acesso em: 04 de Fev. de 2015.

GASPARELLO, Arlete de Medeiros. A produção de uma disciplina Escolar: os professores, autores e seus livros. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 3(33), p. 147-177, set. 2013.

GEBRIM, Virginia Sales. A difusão dos saberes e práticas escolares na pedagogia nova: o livro como dispositivo estratégico. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Angela Maria de Castro. **História e Historiadores**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GOMES, Mário. Bons e maus escolares. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano X, n. 18, setembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1942.

_____. Cooperação que se impõe. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 1, abril. João Pessoa: Imprensa Official, 1932.

_____. Cruzada Infantil. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano II, n. 6-7, setembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1933.

GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A Instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBHE, 2004.

GUBERT, Paulo Gilberto. **Alteridade e reconhecimento mútuo em Ricoeur**. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2012.

GUERRA, Alexandre et al. (Orgs.). **Classe média: desenvolvimento e crise**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1. (Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil).

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 19-41.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da Escola Moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Renata de Almeida. **Os antecedentes do manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf>. Acesso em: 18 de Dez. de 20015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro e Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC, 2006.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A Pátria Educadora de Olavo Bilac**. Disponível em: <<http://www.pensaraeducacaoempauta.com/wojciech-27mar>>. Acesso em: 25 de Março de 2015.

_____. A Revolução de 30 e a Educação Popular na Paraíba. In: COSTA, Iveraldo Lucena da; MELLO, José Otávio de Arruda. (Orgs.). **A Paraíba no século XX**: Oligarquias, açudagem e resistência. Estudos sobre Argemiro de Figueiredo e Otacílio Queiroga. João Pessoa: Fundação Ulysses Guimarães, 2002. p. X10 de Jan. de 2016.

_____. Ensaio da escola Nova na Paraíba (1930 – 1942). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/>. Acesso em: 22 de Agosto de 2015.

_____. História da Pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 328-345, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 de Set. de 2015.

KULESZA, Wojciech Andrzej et al. O malogro da educação popular na Paraíba (1930-1945). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 5., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas, 2001. CD-ROM.

LAGES, Rita Cristina Lima. Sobre educação moderna no século XIX: Minas Gerais/Brasil. In: GIL, Natália; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Moderno, Modernidade e modernização:** a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2014. v. 2. p. 65-79.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

LEON, Adriana Duarte. Impressos católicos e Debate educacional: conexões com a modernidade na década de 30. In: GIL, Natália; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Moderno, Modernidade e modernização:** a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2014. v. 2. p. 123-139.

LOUREIRO, S. Verdadeiras Directrizes da Educação. In: **REVISTA DO ENSINO**, Organ da Directoria do Ensino Primário, ano II, n. 4-5, março. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1933.

MACHADO, Maria Gabinco. Lições de História Regional. In: **REVISTA DO ENSINO**, Organ da Directoria do Ensino Primário, ano IV, n. 14, Dez. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1936.

MAIOR, Maria Amália Souto. Bibliografia. In: **REVISTA DO ENSINO**, Organ da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 1, abril. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1932.

Manifesto dos Pioneiros da Educação. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.html>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

MANN, Horace. Revista do Ensino. In: **REVISTA DO ENSINO**, Organ da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 1, abril. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1932.

MANZINI, André. **A História da Imprensa no contexto da historiografia brasileira.** Apud: Comunicação & mercado, UNIGRAN – Dourados – MS – Vol. 01, nº 2 – Edição especial, Nov. 2012.

MATOS, Junqueira. Conselhos e Instruções. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano III, n. 10, julho. João Pessoa: Imprensa Official, 1934.

MELLO, José Baptista de. A instrução pública na Paraíba. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano II, n. 6-7, setembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1933.

_____. **Evolução do Ensino na Paraíba**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba; Secretaria da Educação e Cultura, 1996.

_____. Problemas do Ensino. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano III, n. 11, dezembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1934.

MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 37-52.

MILANEZ, Ezilda. A escola e o lar. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 2, junho. João Pessoa: Imprensa Official, 1932.

_____. A Escola Nova e o professor. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano II, n. 4-5, março. João Pessoa: Imprensa Official, 1933.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 - 1930. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 20: a presença de Francisco Campos. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 73, n. 17-4, p. 291-321, mai./ago. 1992.

MUELLER, H. I. A década de 30 e a educação: sistematização de saberes e ordem nacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

NADAI, Elza. O Ensino de História e pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 27-35.

NETO, Martinho Guedes dos Santos. Cultura política e poder: perspectivas para o ensino de História. In: _____. (Org.). **História Ensinada**: linguagens e abordagens para a sala de aula. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 76-90.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOVOA, Antônio. A Imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista**: A imprensa periódica e a História da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. O lugar do intelectual no prelúdio da modernidade: Experiência e tradição seletiva na obra de José Francisco da Rocha Pombo. In: GIL, Natália; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Moderno, Modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2014. v. 2. p. 37-64.

PESSOA, Sylvia. Cumprir o dever. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano II, n. 4-5, março. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1933.

PINSKY, Jaime. Nação e o ensino de História no Brasil. In: _____. (Org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 27-35.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

REIS, José Carlos. Entre o Ensino e a pesquisa: novos problemas na prática e na formação do Profissional de História. In: _____. **História Social e Ensino**. Chapecó: Argos, 2001.

_____. **Escola dos Annales**: a inovação em História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Matheus. Programas do Ensino – Directoria do Ensino Primário. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 2, junho. João Pessoa: Imprensa Official, 1932.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cad. CEDES**. [online]. 2000, v. 20, n. 52, p. 55-73. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000300005>>. Acesso em: 14 de agos. De 2015.

RODRIGUES, Elaine; FILHO, Geraldo Inácio. Educação moral e cívica e ensino de história, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado. In: **Revista HISTEDBR On-line**. [online]. 2012, v. 12, n. 45, p. 139-152. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v12i45.8640142>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RÜSEN, Jorn. **História Viva**: Teoria da História: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SANT'ANNA, Susan Brodhage; MIZUTA, Celina Midori Murasse. A Instrução pública primária no Brasil Imperial: 1850 a 1889. **O mosaico**. [online]. jul./dez. 2010, n. 4, p. 97-125. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/O%20Mosaico%204/OMosaico4_10_AInstrucaoPublica_SusanBrodhageSantAnna.pdf>. Acesso em: 03de fev de 2016.

SANTIAGO, Joaquim. Higiene Escolar. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 1, abril. João Pessoa: Imprensa Official, 1932.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. Os intelectuais e a eugenia. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA: SOCIEDADE E POLÍTICA EM TEMPOS DE INCERTEZA, 1., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-online/EixoI/intelectuais-eugenia-RicardoSantos.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2015.

SANTOS, Tatiana de Medeiros. **Maria Eulália Cantalice Cavalcante**: histórias e memórias de uma educadora Guarabirense/PB (1920-1999). 2016. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SENA, Fabiana. a escrita de professores na revista do ensino da Paraíba (1932-1942) como um projeto de nação. Universidade Federal da Paraíba - UFPB - Centro de Educação, João Pessoa, 2016.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na corte imperial: impasses e ambiguidades da cidadania na revista instrução pública (1872-1889). **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005.

_____. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 379-390, set./dez. 2005.

SCHWARTZMAN, S. et al. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Alômia Abrantes. **Paraíba mulher-macho**: Tessituras de gênero, (desa)fos da história. 2008. 252 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Helenice Rodrigues. **Fragments da história intelectual**: entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Luciandra Gonçalves da. **“Sob o símbolo da cruz”**: questão social, família e educação nas relações entre Estado e Igreja no Brasil (1930-1945). 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. As Diretrizes da escola Nova. In: **REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 3, junho. João Pessoa: Imprensa Official, 1932.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensino sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteira**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

XAVIER, Wilson José Félix. **As práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé**: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958-1964). 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FONTES

BOLETIM DE EDUCAÇÃO, Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade do Estado da Paraíba, ano 1, n. 1. João Pessoa: Imprensa Official, 1937.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO, Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade do Estado da Paraíba, ano 1, n. 2. João Pessoa: Imprensa Official, 1937.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO, Departamento Oficial de Propaganda e Publicidade do Estado da Paraíba, ano 1, n. 14. João Pessoa: Imprensa Official, 1937.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 1, abril. João Pessoa: Imprensa Official, 1932.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 2, junho. João Pessoa: Imprensa Official, 1932.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano I, n. 3, setembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1932.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano II, n. 4 e 5, março. João Pessoa: Imprensa Official, 1933.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano II, n. 6 e 7, setembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1933.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano III, n. 8 e 9, março. João Pessoa: Imprensa Official, 1934.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano III, n. 10, julho. João Pessoa: Imprensa Official, 1934.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano III, n. 11, dezembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1934.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano IV, n. 12, maio. João Pessoa: Imprensa Official, 1936.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano IV, n. 13, setembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1936.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano IV, n. 14, dezembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1936.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano V, n. 15, dezembro. João Pessoa: Imprensa Official, 1937.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano VI, n. 16, agosto. João Pessoa: Imprensa Official, 1938.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano X, n. 17, abril. João Pessoa: Imprensa Official, 1942.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, ano X, n. 18, maio, junho e julho. João Pessoa: Imprensa Official, 1942.