

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Charliton José dos Santos Machado
Eraldo Leme Batista
Meire Terezinha Müller
Organização

Educação e Trabalho na Paraíba



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucilí Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Charliton José dos Santos Machado
Eraldo Leme Batista
Meire Terezinha Müller
O r g a n i z a ç ã o

Educação e Trabalho na Paraíba

ALINE RODRIGUES ALMEIDA
ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO
CLÁUDIA ENGLER CURY
EDINAURA ALMEIDA DE ARAUJO
ERALDO LEME BATISTA
GABRIEL ALVES NASCIMENTO
ILANE FERREIRA CAVALCANTE (PREFÁCIO)
IOLANDA DE SOUSA BARRETO
JUSSARA NATÁLIA MOREIRA BELENS
LUCIANO CANDEIA
MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES
MEIRE TEREZINHA MÜLLER
MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES
NIÉDJA MARIA FERREIRA DE LIMA
PÂMELLA TAMIRES AVELINO DE SOUSA
RAMSÉS NUNES SILVA
VÍVIA DE MELO SILVA
WANDERLÉIA FARIAS SANTOS


UECE
1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2022

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PARAÍBA

© 2022 *Copyright by* Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Charliton José dos Santos Machado, Eraldo Leme Batista E Meire Terezinha Müller (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Maria Lúcia da Silva Nunes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e trabalho na Paraíba [livro eletrônico] / organização Antonio Carlos Ferreira Pinheiro... [et al.]. -- 1. ed. – Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022.

PDF. Outros organizadores : Charliton José dos Santos Machado, Eraldo Leme Batista, Meire Terezinha Müller.

ISBN 978-85-7826-830-5

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5>

1. Educação profissional 2. Educação – História 3. Paraíba (Estado) - História 4. Professores – Educação continuada 5. Relatos de experiências I. Pinheiro, Antonio Carlos Ferreira. II. Machado, Charliton José dos Santos. IV. Batista, Eraldo Leme. V. Müller, Meire Terezinha.

22-108363

CDD-370.98133

Índices para catálogo sistemático:

1. Paraíba : Educação 370.98133

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

SUMÁRIO

PREFÁCIO • 7

Ilane Ferreira Cavalcante

APRESENTAÇÃO • 23

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Charliton José dos Santos Machado

Eraldo Leme Batista

Meire Terezinha Müller

SEÇÃO I

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DA PARAÍBA

1 BREVE PANORAMA DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL • 33

Eraldo Leme Batista

Meire Terezinha Müller

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PARAÍBA: A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES • 60

Luciano Candeia

Cláudia Engler Cury

3 ESCOLA PROFISSIONAL PRESIDENTE JOÃO PESSOA (PINDOBAL): RELATOS DE UMA INSTITUIÇÃO HÍBRIDA NA PARAÍBA DO SÉCULO XX • 91

Gabriel Alves Nascimento

Aline Rodrigues Almeida

4 ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA: DA IDEALIZAÇÃO À CRIAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CAMPINA GRANDE-PB • 122

Jussara Natália Moreira Belens

SEÇÃO II
**A PRESENÇA FEMININA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E SEU INGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO**

- 5 ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO PADRE ROLIM E COLÉGIO NOSSA
SENHORA DE LOURDES: PRELÚDIOS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS SERTANEJAS (1916 – 1946) • 145**
Edinaura Almeida de Araujo
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
- 6 CURSO DE ECONOMIA DOMÉSTICA EM BANANEIRAS/PB (DÉCADA
DE 1950): PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO MODERNO-
CONSERVADORA • 175**
Wanderléia Farias Santos
Maria Lúcia da Silva Nunes
- 7 OFÍCIO: PROFESSORA – NOTAS SOBRE A ESCOLA NORMAL ESTADUAL
DE CAMPINA GRANDE • 204**
Vivia de Melo Silva
Melânia Mendonça Rodrigues
Niédja Maria Ferreira de Lima
Pâmella Tamires Avelino de Sousa

SEÇÃO III
SUJEITOS EDUCATIVOS

- 8 SENSIBILIDADES, TRAÇOS E PARÁBOLAS: OLIVIA DO VALLE VELLOSO
E A PRESENÇA FEMININA NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA
PARAÍBA (1921-1956) • 239**
Ramsés Nunes Silva
- 9 A PRÁXIS DE IRMÃ ANA, UMA EDUCADORA OCTOGENÁRIA DO
SERTÃO PARAIBANO • 263**
Iolanda de Sousa Barreto
Charliton José dos Santos Machado

PREFÁCIO

ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002). Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP).

E-mail: ilanecfc@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1783-9879>

Aspectos sobre trabalho e gênero na educação profissional: o olhar dos pesquisadores



livro **Educação e trabalho na Paraíba**, organizado pelos professores e pesquisadores Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Charliton José dos Santos Machado, Eraldo Leme Batista e Meire Terezinha Müller, traz o resultado de várias pesquisas realizadas acerca da educação profissional. A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional com a finalidade de, conforme o Artigo 39, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conduzir ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, podendo ocorrer em “articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). No Brasil existem diversas instituições voltadas para a oferta de educação profissional, tanto nas redes públicas quanto na iniciativa privada. Na rede pública se destacam, hoje, as instituições federais e as redes estaduais (com maior ou menor abrangência em cada estado). Portanto, o campo da Educação Profissional é amplo e tem se constituído como espaço de reflexões e pesquisas cada vez mais abrangentes e sob diversas perspectivas. Este livro se debruça sobre um eixo

fundante nesse campo, a história da educação, permeado, aqui, pela presença das mulheres. Dividido em três seções, o livro agrega olhares históricos, relatos e experiências de indivíduos ligados à educação para o mundo do trabalho na Paraíba.

A primeira seção, intitulada “Instituições de educação profissional do estado da Paraíba”, reúne estudos que traçam trajetórias históricas sobre a formação de instituições de educação profissional no estado, iniciando com um breve panorama apresentado pelos pesquisadores Eraldo Leme Batista e Meire Terezinha Müller. O artigo nos lembra que a educação, no Brasil, apresenta uma dualidade estrutural (KUENZER, 2007) que estabelece uma formação intelectual para uma elite dominante e uma formação para o trabalho braçal/manual voltado para as classes menos favorecidas. Essa dualidade estrutural é uma construção histórica que permanece reverberando em nossa sociedade atualmente, principalmente com os retrocessos vividos nos últimos anos.

A criação das escolas profissionais, mais precisamente as escolas de aprendizes artífices, por meio do decreto de 1909 (BRASIL, 1909), promulgado por Nilo Peçanha, expressa essa dualidade ao determinar o público-alvo das escolas entre aqueles “desvalidos da fortuna” e ao excluir, dentre estes, aqueles que sofressem de “moléstia infecto-contagiosa” ou os que tivessem “defeitos” que dificultassem o aprendizado dos ofícios.

Interessante ressaltar que a criação das escolas de educação profissional, a sua difusão, os locais onde eram instaladas, a legislação que as regia esteve sempre permeada pelo controle não só dos corpos dos trabalhadores, mas de suas práticas: desde o

cerceamento da vagabundagem, que se creditava às classes mais pobres e às minorias, até o controle de possíveis movimentos organizados em prol das próprias condições de vida e de trabalho.

O segundo capítulo do livro, intitulado “Educação profissional na Paraíba: a Escola de Aprendizes Artífices”, de autoria de Luciano Candeia e Cláudia Engler Cury, reitera os aspectos históricos trazidos pela pesquisa anterior e retoma a história da escola de aprendizes artífices no estado, lembrando que a presença dessa instituição se ampara na ideia de que a educação deveria estar associada ao trabalho na formação dos contingentes mais pobres da população como um meio não só de prover mão de obra para o mercado, mas com a ideia de retirar das ruas os indivíduos, prevenindo práticas de punição que porventura necessitariam ser ampliadas sem esse acesso a uma formação para o trabalho. Para prover essa educação, no entanto, não bastavam os recursos estaduais, posto que a pesquisa nos indica que uma escola similar, o Colégio de Educandos Artífices da Paraíba, de iniciativa do estado, havia sido fundado em 1866, mas sucumbira oito anos depois, por falta de recursos. Os esforços conjuntos e o suporte da esfera federal se fizeram predominantes na constituição desses espaços a partir da criação da Escola de Aprendizes Artífices.

Sob a perspectiva da história cultural se desenvolvem vários dos textos inseridos no livro. Entre eles, o terceiro capítulo, “Escola Profissional Presidente João Pessoa (Pindobal): relatos de uma instituição híbrida na Paraíba do século XX”, de autoria de Gabriel Alves Nascimento e Aline Rodrigues Almeida, que parte do método indiciário de Ginzburg

para analisar a representação da escola agrícola popularmente conhecida como Pindobal, na imprensa paraibana. Os autores apresentam Pindobal como uma escola híbrida, que ao mesmo tempo é espaço de aprisionamento e de formação profissional, associando cursos agrícolas e mecânicos.

Proposta como uma escola inovadora, no sentido de “menos livresca”, ela reitera a perspectiva de dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Pindobal é implantada com a intenção de desenvolver uma cultura do trabalho no campo entre os jovens delinquentes abandonados. Claramente influenciada pelas propostas escolanovistas, sua inovação se apresenta com um formato pragmático, voltado para atender a interesses mercadológicos, formando os menores para a lide no campo e, conseqüentemente, para o chamado “progresso” da sociedade.

O uso das imagens (nesse e em outros capítulos do livro) é significativo e nos traz fragmentos de uma sociedade e de uma época. No trato com os personagens representados nas fotografias, pode-se compreender e aprender como se vestiam, como aparentemente se sentiam diante do momento capturado, como desenvolviam seu aprendizado e, sob essa perspectiva, aprofundar os conhecimentos acerca do controle de seus corpos e seu treino para o trabalho.

No texto “Escola Técnica Redentorista: da idealização à criação e seus impactos na formação profissional em Campina Grande-PB”, de autoria de Jussara Natália Moreira Belens, a base teórico-metodológica é a história oral. A partir de relatos de egressos e de padres, o texto tece a história da escola redentorista de Campina Grande, instituição de ca-

ráter religioso que ministrava educação profissional. Também voltada para estudantes carentes, a escola demonstra a articulação do poder executivo do estado com lideranças religiosas da época.

Inicialmente entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros. Cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 1996, p.202).

A citação de Certeau, retirada do texto do livro, serve não só à reflexão acerca dessa escola religiosa, mas da educação profissional como um todo. Voltada para a formação da população mais pobre, dos desvalidos, desafortunados, abandonados, possíveis delinquentes, visando à construção do progresso do país a partir do trabalho dessa massa populacional que deveria ser mantida sob um regime de ordem, de organização, de moral e de submissão, mesmo quando a missão da escola seria “Educar é libertar”. O lugar dessa massa informe de menores desfavorecidos era dentro das oficinas, aprendendo profissões artesanais, o plantio, as manufaturas ou mesmo a manutenção dos instrumentos tecnológicos mais modernos, mas sempre o lugar do trabalho e da submissão a uma determinada ordem.

A seção II do livro caminha, dentro da mesma perspectiva de pesquisa histórica, para os estudos de gênero, analisando “A presença feminina em instituições de educação profissional e seu ingresso no mundo do trabalho”. As entradas e saídas das

mulheres do campo profissional (trabalhos fabris, trabalhos no campo, trabalhos urbanos) estiveram sempre conectadas às mudanças sociais e aos interesses de mercado, além, evidentemente, das reivindicações por educação e cidadania organizadas pelas próprias mulheres.

Jane Soares de Almeida, em seu livro “Mulher e educação: a paixão pelo possível” (1998), por exemplo, se debruça sobre a feminização do magistério, que ocorre em um momento de desvalorização da profissão e de saída do homem desse espaço de trabalho. É, ao mesmo tempo, um lugar conquistado pelas mulheres para o seu trabalho fora do ambiente doméstico, e um espaço abandonado pelos homens em função de outros espaços melhor remunerados e mais bem situados socialmente.

Esse espaço foi construído a partir da diferença que se estabelecia entre os papéis destinados a homens e mulheres na sociedade. Tanuri (2000) informa que as primeiras experiências de formação de professores no Brasil tinham uma perspectiva eminentemente prática. A lei de 1827, estabelecia que os professores deveriam:

[...] ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.” (BRASIL, 1827).

As professoras, no entanto, deveriam receber uma formação diferente, conforme preconiza o Artigo 12º: As mestras, além do declarado no art 6º,

com exclusão das noções de geometria e limitando a “instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica” (BRASIL, 1827). Assim, estabelecia-se no Brasil uma formação que excluía as mulheres da compreensão de noções de geometria, de estudos mais técnicos e racionais, devotando-as às prendas domésticas (professoras e alunas). Essas perspectivas se constituem a partir das primeiras experiências de formação e as mulheres foram pouco a pouco constituindo novos espaços e novas formas de aprendizado e de atuação. Os capítulos que constituem essa seção demonstram alguns desses movimentos. Chama a atenção a diversidade de fontes, desde aquelas retiradas dos impressos e dos arquivos àquelas orais, coletadas ao longo do desenvolvimento dos trabalhos.

O primeiro capítulo desta seção 2 se debruça sobre a formação de professoras no sertão paraibano e se intitula “A escola normal do Colégio Padre Rolim e Colégio Nossa Senhora de Lourdes: prelúdios para a formação de professoras sertanejas (1916-1946)”. O texto reflete sobre a criação e transformação dessa escola ligada à iniciativa religiosa, e o estudo parte de fontes documentais pesquisadas nos arquivos da Arquidiocese da Paraíba, do Instituto de Educação da Paraíba (ambos em João Pessoa) e no Arquivo da Casa Provincial do Nordeste (em Recife/PE).

A criação da escola normal em Cajazeiras/PB se deu a partir de um colégio fundado pelo Padre Rolim e se desenvolveu por meio de um projeto educativo destinado à formação e fixação de professoras no sertão paraibano. A escola passa ao domínio das irmãs Doroteias a partir de 1928 e ganha o nome de Colégio

Nossa Senhora de Lourdes, implantando propostas pedagógicas e metodologias de ensino na formação não só de professoras, mas de “boas mães”, “boas esposas” e “devotas”, conforme ressaltam os autores.

O segundo capítulo desta seção se volta para a oferta do “Curso de economia doméstica em Bananeiras/PB (década de 1950): práticas educativas para uma educação moderno-conservadora”, de autoria de Wanderléia Farias Santos e Maria Lúcia da Silva Nunes. O texto, que se debruça sobre um recorte histórico preciso: a década de 1950, reflete sobre a necessidade, à época, da mulher das camadas mais pobres se inserir nos espaços públicos de trabalho em prol de sua sobrevivência e da família. Nesse contexto, o curso de Economia Rural Doméstica, ofertado em Bananeiras, pauta-se no discurso da formação inovadora, abrindo espaço às mulheres para a formação para o trabalho, mas ainda com traços conservadores, porque às mulheres cabia aprender apenas aquilo que, na prática, já desenvolvia no ambiente doméstico.

Utilizando fontes orais e documentais, o trabalho apresenta um acervo de imagens que permite identificar o espaço da escola, projetado não como escola, mas como residência, o que reforça esse projeto de formação de “donas de casa”; já os relatos das entrevistadas permitem perceber que as mulheres encontraram no curso uma chance de sobrevivência, pois suas estudantes eram, prioritariamente, moças mais pobres que buscavam aprender alguma técnica artesanal que lhes permitisse produzir e vender o seu trabalho para adquirir uma renda mínima para contribuir com a renda familiar.

Os relatos também indicam que só eram admitidas mulheres nesse curso e elas não conviviam

com os estudantes de cursos ditos “masculinos”, ofertados pelo Colégio Agrícola mais próximo. Dessa forma, os espaços de formação de homens e mulheres eram distintos assim como os cursos e seus objetivos.

O terceiro capítulo, intitulado “Ofício: professora – notas sobre a escola Normal Estadual de Campina Grande, de autoria de Vivia de Melo Silva, Melânia Mendonça Rodrigues, Niédja Maria Ferreira de Lima e Pâmella Tamires Avelino de Sousa, apresenta a criação da escola Normal em Campina Grande, em 1960. Essa escola era a primeira no município voltada para a formação de professoras para o ensino primário e passou a contar com prestígio social muito rapidamente, atraindo estudantes de várias regiões do estado e de outros estados do Nordeste.

As autoras ressaltam os ideais religiosos e vocacionais que cercavam a formação de mulheres até esse momento da história e que estavam presentes na escola Normal de Campina Grande, valorizando características como castidade, abnegação, bondade e pureza. Novamente, há uma forte associação entre a educação e a igreja católica, cuja moral é elemento dominante mesmo no currículo das escolas laicas.

Novas diretrizes de formação, no entanto, também transparecem no currículo, a partir da influência dos teóricos da Escola Nova, com a formação de disciplinas voltadas para a didática, história da educação, sociologia, biologia, higiene e desenho. Além disso, como era um curso de nível secundário, havia a necessidade de realizar um exame para admissão na escola, com conteúdos de Português e Matemática, entre outras disciplinas. Dessa forma, apesar das diferenças de currículo em relação às formações vol-

tadas para o público masculino, as mulheres também acessavam novos conhecimentos e novos espaços de formação para o trabalho.

A terceira seção do livro se volta para os “Sujeitos educativos”, e traz o resultado de duas pesquisas que se debruçam sobre personagens representativos da história da educação na Paraíba. O primeiro capítulo, de autoria de Ramsés Nunes Silva, traça a história de uma educadora e se intitula: “Sensibilidades, traços e parábolas: Olivia do Valle Velloso e a presença feminina na Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (1921-1956)”.

A professora se destaca na constituição do quadro docente da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, pois se inseriu muito cedo como docente dessa escola, um espaço prioritariamente masculino, apesar da presença de mulheres docentes. Ela foi nomeada professora adjunta da cadeira de desenho da Escola de Aprendizes Artífices do estado no mesmo ano em que se formou, tornando-se professora titular em 1926 e atuando como docente até 1956 na instituição.

A trajetória da professora deixa evidente a inserção das mulheres na docência a partir das possibilidades formativas abertas pelas escolas normais que as levaram a constituir o corpo docente de escolas mais técnicas, caso da escola de Aprendizes Artífices, atuando em espaços antes impossibilitados à presença feminina.

O segundo e último capítulo desta seção também trata da trajetória de uma professora paraibana, religiosa, Maria Fernandes de Queiroga ou Irmã Ana, ligada à ordem das irmãs franciscanas de Dillingen, religiosas alemãs fundadoras de escolas no interior da Paraíba. A professora em foco fora aluna da escola

Normal Dona Francisca Henriques Mendes, em Catolé do Rocha, cidade onde sua família se fixara.

Após o curso Normal, a professora assume a docência, em 1955, como professora substituta na própria escola onde se formara. Aos 22 anos resolve candidatar-se à vida religiosa no convento da mesma ordem, Irmãs Franciscanas de Dillingen, no município de Areia/PB. A partir desse momento, sua trajetória é marcada por uma vida de estudos e de trabalho na docência, tendo cursado Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba e atuado em várias instituições do estado.

Os dois capítulos de caráter mais biográfico do livro demonstram como as trajetórias individuais estão mescladas às mudanças políticas e sociais que se desenvolvem ao longo da história, pois as duas professoras tiveram a possibilidade de uma formação para a docência oriunda de novas perspectivas formativas que se instauraram na sociedade a partir dos ideias republicanos de educação, o que ofereceu não só às camadas mais pobres da população uma educação voltada para o trabalho, mas abriu lugares para a educação feminina como parte da construção da sociedade ideal da República, aquela em que a família, célula central, é espaço de reverberação dos valores de ordem e progresso a partir da figura materna.

Nesse projeto, as mulheres estão presentes nas funções menos remuneradas, em atividades tidas como tradicionalmente afeitas ao feminino. As pesquisas indicam o quanto o caminho das mulheres na educação profissional tem sido árduo e cercado de estereótipos e obstáculos.

Hoje as mulheres são maioria no ensino superior, mas os dados demonstram que essa maioria

ainda se concentra em alguns nichos (INEP, 2019). Elas estão mais presentes em cursos de licenciatura e da área de saúde e bem-estar do que nos cursos de bacharelado. Evidentemente, esses dados são genéricos e não contemplam aspectos de raça, por exemplo, que geram variações, mas nos trazem elementos importantes de reflexão. Às mulheres, por exemplo, ainda é mais evidente a ligação com os cursos de educação de crianças e com o cuidado (Pedagogia, Serviço social, Nutrição, Enfermagem, etc). Elas ainda não estão significativamente presentes nas áreas de Tecnologias da Informação e nas engenharias.

Esse dado se complexifica ao chegarmos ao mundo do trabalho. Quanto maior a presença feminina na profissão, menor o salário médio. O rendimento bruto médio de profissionais do sexo masculino com ensino superior completo é 4,5 mil reais mensais, o das mulheres é de 2,9 mil reais mensais. Cerca de 29,5% dos empregados do sexo masculino com ensino superior completo ganham 5 salários-mínimos ou mais, enquanto apenas 13,7% das mulheres recebem rendimentos nessa faixa (SEMESP, 2020).

Os estudos históricos e os dados apresentados demonstram como ainda é necessária a luta e como ainda é necessária a discussão e os estudos acerca de gênero, sexualidade, etnia, diversidade. Temas fundamentais e que, infelizmente, têm sofrido uma tentativa de apagamento e invisibilização. Então, nunca foi tão necessário pesquisar sobre educação, trabalho, gênero e sobre as questões que atravessam esses temas: sexualidade, corpo, família.

Nesse sentido, esse livro contribui de forma significativa não só para a história da educação, mas para os temas que por ele são atravessados, sendo

contemplados pelas pesquisas apresentadas: a educação profissional e a presença das mulheres nesse campo de trabalho.

Natal, 01 de dezembro de 2021

Referências

BRASIL, *Decreto 7566*, de 23 de Setembro de 1909. Crea nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL, *Lei 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

INEP. Censo Escolar. Sinopses estatísticas 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documentos/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced-4c37d?version=1.0>. Acesso em: 20 nov. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização jus-

tifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 nov. 2021.

TANURI, Lenonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, mai/jun/jul/ago. 2000, n. 14, p. 61-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SEMESP. (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: Instituto Semesp. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-10/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

APRESENTAÇÃO

ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO

Doutor História da Educação pela UNICAMP. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: ferreirapineiroa96@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2146-8521>

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq/PQ 1-D.

E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4768-8725>

ERALDO LEME BATISTA

Doutor em Educação pela FE-UNICAMP; pós-doc em Educação pela UNIOESTE e também pela UEM. Atualmente está ligado ao HISTEDBR.

E-mail: eraldo_batista@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0462-5350>

MEIRE TEREZINHA MÜLLER

Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Atualmente é professora da UNIFACP – Centro Universitário de Paulínia e Secretária de Educação do Município de Paulínia.

E-mail: meire.muller@facp.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1170-0793>



Educação Profissional, nos últimos anos, tem sido motivo de interesse de variados pesquisadores, que despertaram para essa modalidade de ensino anteriormente considerada menos apropriada como tema de pesquisa. A percepção de que o ensino de ofícios e a própria dinâmica da criação de instituições escolares voltadas especificamente para ensinar a trabalhar contêm aspectos interessantes não apenas sobre a educação, mas também sobre a categoria “trabalho”, vem despertando reflexões em todos os que buscam compreender os vários aspectos envolvidos na criação de escolas, sua intrínseca relação com o tecido social, ideológico, político, econômico, cultural no qual se desenvolvem.

A partir dessa constatação, coletâneas têm sido lançadas, específicas a determinado período ou espaço geográfico, compondo um grande mosaico, ainda longe de ser completado.

Apresentamos aqui uma nova obra, também voltada à análise da Educação Profissional, desta vez tendo como recorte o estado da Paraíba, porém, inserida na totalidade da Educação Profissional do Brasil.

Para uma divisão temática dos artigos, a obra está organizada em três seções. Na primeira, serão apresentadas as *Instituições de Educação Profissional* mais significativas do referido estado, com a reconstrução histórica, social e política de sua criação e implantação, suas escolhas pedagógicas, os cursos ofertados e o tipo de alunos que pretendiam formar. Na Seção II – *A presença feminina em instituições de*

Educação Profissional e seu ingresso no mundo do trabalho – como o nome sinaliza, os artigos abordam instituições de educação profissional exclusivamente voltadas a mulheres. Refletindo sobre a especificidade dos cursos, os artigos convergem para um objetivo não declarado presente em sua grande maioria: delimitar o papel feminino na sociedade ofertando, no mercado de trabalho, oportunidades laborais muito parecidas com aquelas realizadas no lar, a reprodução das funções “femininas”, aquelas que, por serem ligadas aos cuidados com os filhos, com a organização da casa, com o mundo doméstico, os homens não desejavam realizar. Na Seção III – *Sujeitos educativos* –, a coletânea apresenta indivíduos que, egressos de cursos profissionais ou neles atuando, se notabilizam no exercício de sua função pela sua prática sociocultural.

A coletânea inicia com o capítulo assinado por Meire Terezinha Müller e Eraldo Leme Batista, que apresentam uma análise crítica sobre as principais iniciativas governamentais e privadas que resultaram na criação, instalação e manutenção de instituições profissionalizantes, desde o período colonial até o final do século XX. Uma constatação é que os instrumentos legais que criaram tais instituições, ao longo dessa trajetória extensa, mantiveram a mesma mentalidade (propagada em discursos e artigos de jornal) de se atribuir às escolas profissionalizantes o duplo papel – educar e retirar do mundo do crime, da mendicância, da ociosidade “os desvalidos da fortuna”, eufemismo para se referir aos filhos das classes populares, aos pobres e aos órfãos. Levando o leitor a análises de caráter mais amplo, o artigo traz para o centro do debate reflexões que serão retomadas – de modo mais específico – nos demais textos.

No segundo capítulo, “Educação Profissional na Paraíba: a escola de aprendizes artífices”, Luciano Candeia e Cláudia Engler Cury analisam, no contexto das transformações urbanas trazidas pela industrialização do país nos primeiros anos do século XX, o modo como o estado da Paraíba procurou legitimar-se montando uma estrutura educacional capaz de dialogar com os problemas decorrentes desse processo, com a mesma mentalidade vigente em iniciativas anteriores presentes naquele estado, de que as escolas profissionalizantes deveriam estar voltadas às frações mais pobres da população. Com a abertura das 19 escolas de aprendizes artífices nos vários estados brasileiros pelo então presidente Nilo Peçanha, em 1909, a Paraíba se insere nos problemas de formação profissional. Instalada em janeiro de 1910, com 33 alunos, num espaço adaptado em um porão do Quartel da Polícia Militar, a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba constitui-se como uma das principais políticas do estado para responder aos novos problemas advindos do desenvolvimento econômico e social que o Brasil experimentava, aliando-se às ideias de progresso e de modernização do país.

Dando sequência à Seção I, Gabriel Alves do Nascimento e Aline Rodrigues de Almeida apresentam a Escola Profissional Presidente João Pessoa – Pindobal- e analisam sua implantação e práticas educacionais. Criada em meados de 1930, tinha como principal objetivo a oferta de ensino agrícola e mecânico para jovens e crianças em situação de vulnerabilidade social, rotulados pelos jornais como “menores transviados”. Novamente, à educação profissional é dada a função corretiva, capaz de ajustar condutas anômalas e eliminar do meio social potenciais cri-

minosos. Considerada híbrida por articular o ensino agrícola e o mecânico como principais ferramentas para o mundo do trabalho, a escola se aproximava de instituições prisionais, com rígidas práticas disciplinares para o civismo e para a correção de possíveis desvios de condutas. Portanto, Pindobal se constitui em uma instituição pensada sob a ótica da segurança nacional, voltada a retirar do convívio social os “menores transviados” ou “criminosos” potenciais, ofertando-lhes um “ensino útil”.

O último capítulo dessa Seção, escrito por Jussara Natália Moreira Belens, discorre sobre a idealização e criação da Escola Técnica Redentorista (ETER) em Campina Grande-PB, nos anos de 1975. Apresentando o tipo de educação ali realizada, a autora discorre sobre as estratégias de disciplinamento presentes na instituição e que influenciaram a formação dos alunos que por ela passaram. Ancorado metodologicamente na História Oral, o artigo apresenta o percurso histórico da criação dessa instituição de ensino cujo lema era “Educar é Libertar” e que contribuiu, por quarenta e três anos, para a expansão econômica, cultural e social de Campina Grande por meio da formação técnica profissional.

O primeiro capítulo da Seção II, escrito por Edinaura Almeida de Araujo e Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, analisa a trajetória histórica dos cursos de formação de professores da Escola Normal do Colégio Padre Rolim e do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, debruçando-se sobre a formação de professoras sertanejas no período de 1916 a 1946, no alto sertão paraibano, cuja constituição está assentada em dois pilares circunstanciais: a implantação de projetos que objetivavam o progresso local e a erradicação do

analfabetismo que nas primeiras décadas da Primeira República era considerado um entrave ao desenvolvimento econômico buscado nas propostas governamentais. Na Paraíba, o índice de analfabetismo era extremamente alto, o que levou o poder político em consonância com a Igreja Católica a consolidar um projeto que viesse ao encontro das necessidades educacionais paraibanas, principalmente no município de Cajazeiras, criando cursos de formação de professoras sertanejas, oriundas da elite e da classe média, seguindo padrões culturais europeizado e religioso, voltadas a atender as demandas de escolarização do próprio alto sertão paraibano.

No segundo texto, Wanderléia Farias Santos e Maria Lúcia da Silva Nunes apresentam elementos significativos sobre a criação e funcionamento do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB, criado em 1947 e que teve suas práticas desenvolvidas com maior intensidade na década de 1950, contexto em que a educação assumia uma tendência moderna e conservadora no sentido de contraposição de um discurso propalado – proporcionar oportunidades às mulheres – e o verdadeiro – mantê-las nas atividades oriundas do universo feminino. Na referida década, o pensamento de que a mulher honesta deveria ser totalmente dedicada ao matrimônio, ao lar, aos filhos continuava sendo defendido mesmo com a entrada do país no capitalismo industrial e com as conquistas femininas como o voto e o direito à escolarização. É nesse contexto que o Curso de Economia Rural Doméstica, em Bananeiras/PB, difundia o papel da mulher através de uma educação conservadora que se queria mostrar moderna, ao assumir o discurso de que a mulher estava acessando mais o espaço públi-

co, por meio do trabalho e da educação escolar, sem se referir ao tipo de curso e de trabalho que a ela estavam destinados.

No último capítulo desta Seção, denominado “Ofício: professora – notas sobre a Escola Normal Estadual de Campina Grande”, Vivia de Melo Silva, Melânia Mendonça Rodrigues, Niédja Maria Ferreira de Lima e Pâmella Tamires Avelino de Sousa discorrem sobre a formação de professoras a partir da experiência da citada escola. Criada em março de 1960, a primeira escola pública estadual voltada à formação de professoras, rapidamente se constituiu como modelo educacional, para a qual convergiam não apenas alunas da Paraíba, como também de vários outros estados do nordeste. A partir da reconstrução histórica da escola, as autoras abordam as características, as possibilidades e limites da função docente na escola primária, bem como os processos de formação, considerando as disciplinas e os saberes que integravam o currículo da ENECG.

A parte III inicia com o capítulo de Ramsés Nunes Silva, que apresenta a trajetória pessoal e profissional da professora Olívia do Valle Velloso inserida num estudo crítico sobre a presença feminina na escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, no período de 1921 a 1956. A partir da biografia da professora, o autor discorre sobre as circunstâncias históricas que produziram uma nova configuração do magistério público na então província da Parahyba do Norte, no período de transição entre o Império e a República. Refletindo sobre a feminização do magistério – circunstância que projetaria nas mais diversas áreas profissionalizantes do magistério a presença da mulher –, o autor estabelece um interessante diálogo

entre a trajetória profissional de uma professora e a realidade social, cultural, política e econômica que culminaram com a criação, implantação e desenvolvimento do curso normal da Escola de Aprendizizes Artífices, que produziria toda uma geração de educadoras responsáveis pela formação de parte considerável dos profissionais de ofícios, principalmente os advindos das camadas desassistidas.

Para encerrar a coletânea, Iolanda de Sousa Barreto e Charliton José dos Santos Machado apresentam o artigo “A práxis de Irmã Ana, uma educadora octogenária do sertão paraibano”, que desvela a narrativa de vida e a prática educativa da religiosa e educadora paraibana Maria Fernandes de Queiroga (Irmã Ana, da Ordem de São Francisco). Assentado metodologicamente na Nova História Cultural e História Oral, convergindo para um trabalho historiográfico pautado na Micro-História, o texto descortina a história construída pela religiosa desde 1941, quando chegou ao município de Catolé do Rocha, as especificidades de sua práxis educativa e sua constituição identitária pessoal e profissional que se pautaram numa prática sociocultural com marcante representação naquela região.

Assim, com os textos escolhidos para este livro, esperamos contribuir para novas e importantes reflexões sobre o papel da educação profissional no país, os avanços já conquistados e as permanências que ainda carecem de mudanças.

*Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Charliton José dos Santos Machado
Eraldo Leme Batista
Meire Terezinha Müller*

SEÇÃO I

Instituições de Educação
Profissional do Estado da Paraíba

1 BREVE PANORAMA DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap1>

ERALDO LEME BATISTA

Doutor em Educação pela FE-UNICAMP; pós-doc em Educação pela UNIOESTE e também pela UEM. Atualmente está ligado ao HISTEDBR.

E-mail: eraldo_batista@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0462-5350>

MEIRE TEREZINHA MÜLLER

Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Atualmente é professora da UNIFACP – Centro Universitário de Paulínia e Secretária de Educação do Município de Paulínia.

E-mail: meire.muller@facp.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1170-0793>

Introdução



formação profissional no Brasil, desde a atuação dos jesuítas, sempre foi entendida como uma modalidade reservada aos caboclos, portugueses pobres, escravos e índios, que deveriam ocupar-se do “saber-fazer” e de quem dependeria a normalidade da vida cotidiana.

Tal pensamento é uma característica da cultura ocidental, herança dos antigos gregos, que teriam inaugurado a crença de que a contemplação era própria dos sábios, enquanto a ação seria função dos tolos. Conforme Aristóteles (s/d. apud Cunha, 2005a p.9), “[...] os cidadãos não devem exercer as artes mecânicas e nem as profissões mercantis, porque este gênero de vida tem qualquer coisa de vil, e é contrário à virtude”.

O Brasil-colônia, considerado por Portugal como um espaço meramente produtor de recursos naturais convenientes ao mercantilismo, se constituirá, à luz da dicotomia homem-que-pensa/homem-que-trabalha, numa sociedade “[...] demarcada por um apartheid entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos. O poder era supostamente predestinado e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes.” (FRIGOTTO, 1999, p. 08).

Assim, este texto faz uma sintética reconstrução histórica das principais e mais significativas iniciativas, tanto governamentais quanto particulares, de implantação e manutenção de instituições de ensino profissional em nosso país, desde o descobrimento até meados do século XX.

Primeiros anos

Logo após o descobrimento do Brasil, a representação social das atividades laborais braçais criou um preconceito tão acirrado contra esse tipo de trabalho que mulatos, brancos pobres e ex-escravos também desejavam se afastar dele. Quem podia escolher, enveredava pelos caminhos da educação intelectual ou pelos do comércio, sendo que o trabalho braçal, “[...] quando exercido por indivíduos livres (não escravos), contaminava-se pelo fato de predominantemente ser executado pelos escravos.” (CASTANHO, 2003, p.3). Portanto, é possível concluir que, nos primeiros anos de nossa colonização, a educação e o acesso ao saber eram destinados a uma pequena minoria representada pelas elites agrárias, existindo, em paralelo, enormes contingentes de analfabetos advindos dessa visão excludente da sociedade escravista, a quem restava o trabalho indesejado.

No período colonial os jesuítas, nas palavras de Fonseca (1986, p.65), “[...] se improvisavam em mestres de ofícios e ensinavam serralheria, sapataria, técnicas de construção ‘sem mais conhecimento do ofício’”. Porém, no final do período jesuítico, como parte das Reformas impostas pelo Marquês de Pombal – incluindo a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias em 1759 –, foram instituídas as “au-

las régias” de Latim, Grego e Retórica, suprimindo todo o modelo escolar implantado pela Companhia de Jesus. Como eram disciplinas estanques e ministradas por professores despreparados, a educação no Brasil entrou num período de franca decadência (SAVIANI, 2007).

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, fugindo das invasões napoleônicas na Europa, fez-se sentir a necessidade de adequação da colônia às exigências impostas pelo novo modelo econômico e político então desencadeado, sendo a primeira a necessidade de formação de mão de obra para suprir não apenas o modo de vida e o conforto dos cortesãos, bem como o mercado recém-aberto. Assim, já em 1809, o Príncipe Regente e futuro rei D. João VI criou o “Colégio das Fábricas”, no porto do Rio de Janeiro, “para formação de artífices e aprendizes” e que parece ser “a primeira intervenção governamental em direção à profissionalização de jovens” (BRASIL, 2000, p.67-68).

Segundo o decreto de criação, de 23/03/1809, os artífices seriam pagos com o valor da venda dos produtos ali fabricados. Dois anos depois, o decreto de 31 de outubro de 1811 deixou claro que sua criação visou “[...] socorrer à subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, enquanto se não empregassem nos trabalhos das fábricas que os particulares exigissem.” (BRASIL, 1890, p. 131).

Na verdade, o “Colégio das Fábricas” era um nome genérico, que compreendia dez unidades escolares, em diferentes endereços, com oficinas nas áreas de tecelagem, serralharia e carpintaria e duas aulas obrigatórias – desenho e música. Porém, o Colégio não prosperou porque “[...] parece que a existência de

um estabelecimento de aprendizagem manufatureira desligada da produção dificultava o cumprimento de sua função formativa.” (CUNHA, 2005a p. 76). Desativado em 1812, o Colégio das Fábricas teve sua maquinaria vendida ou cedida a particulares.

Em 1822 a independência do Brasil, mantendo o trono nas mãos da família real portuguesa, significou apenas uma mudança política, não acarretando nenhuma transformação na estrutura econômico-social, que continuou centrada no trabalho escravo e na manutenção dos privilégios aos grandes proprietários rurais. O ensino profissionalizante, incipiente na colônia, continuava a sê-lo nos primeiros anos do Império, sendo a formação profissional reservada às classes trabalhadoras e pobres, que continuavam longe do sistema de ensino regular, voltado para as ciências.

Em 1823, a formação profissional quase se tornou uma modalidade legalmente destinada aos marginalizados. Pelo artigo 124 do Projeto de Constituição para o Império do Brasil, retirado da primeira Carta promulgada em 1824, o império teria “[...] igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua **educação religiosa e industrial**” (grifo nosso). Se aprovado, a representação social dos trabalhos manuais, já comprometida, ficaria ainda pior, pois a letra da lei distinguiria os indivíduos que deveriam atender aos cursos específicos para formação profissional: os escravos e os indígenas.

No período, as academias militares também ofereciam cursos de formação profissional, utilizando a mão de obra infantil para manutenção de seus arsenais. Ali a disciplina era rigorosa, nos moldes da ca-

serna, embora os cursos profissionalizantes por elas mantidos não tivessem caráter correccional. Em 1834, o Arsenal da Guerra contava com mais de “[...] duzentos jovens praticando os mais diversos ofícios” (CUNHA, 2005a, p.110), o que sinaliza que, no tocante ao ensino profissional, nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político ou com as discussões ocorridas na Assembleia Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, aos pobres, aos desvalidos, continuava a imperar (FONSECA,1986).

Um primeiro ponto de reflexão acerca dos períodos colonial e imperial é a visão das escolas profissionalizantes como espaços de assistência social, fato recorrente na história da educação brasileira. A filantropia e a caridade encontram brechas e se infiltram na desigualdade e na tentativa de disfarçar a má distribuição dos produtos sociais que deveriam ser de todos. Exercida pela igreja ou por representantes das elites, preocupados com o agravamento dos problemas sociais, a filantropia mescla as esferas de responsabilidade, confundindo aquilo que caberia ao Estado e o que seria iniciativa da sociedade civil, servindo para tentar, através do socorro aos miseráveis, esconder a aparência feia e deprimente da desigualdade social, garantindo a paz de consciência às classes dominantes.

Nesse sentido, em 1840, ocorreu a implantação da primeira Casa de Educandos Artífices em Belém do Pará, visando o atendimento de crianças desamparadas e “outros desvalidos da fortuna” sendo que, a partir daí, escolas similares foram sendo espalhadas pelas demais províncias. Até 1865, há notícias de dez casas nesses mesmos moldes, todas com o objetivo

nada inédito de “diminuir a criminalidade e a ociosidade, advindas do desamparo dos menores” (RIZZINI, 1995)¹. O pensamento então enraizado na Europa e nos Estados Unidos, vinculando a educação e o trabalho à manutenção da ordem social, encontrou eco no território brasileiro, cabendo às instituições voltadas à formação profissional, ao retirar os jovens desocupados das ruas, uma função dupla: ensinar-lhes um ofício e livrá-los da prisão. Esperava-se das escolas profissionalizantes a total participação na tentativa de sanar, ou ao menos minimizar, o problema.

Em 1857 um regulamento autorizava a presença de aprendizes junto aos arsenais da Marinha, refletindo mais uma vez o caráter assistencialista próprio do período. Para o ingresso, os jovens aprendizes precisavam “[...] ser necessariamente órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres.” (CUNHA, 1978, p.3-4). Nas próprias academias lhes eram ensinadas as primeiras letras, em paralelo aos diversos ofícios. Percebe-se claramente que as escolas criadas para atender aos “desfavorecidos da fortuna” – quer as mantidas pelo Estado, quer pela sociedade civil – assumem o importante papel de confinar ou reduzir marginalizados, tirando-os do convívio social, equalizando as diferenças, fruto da exploração e das desigualdades sociais. Ao confiná-los, a pretexto de educá-los, retiram-nos das ruas e espaços livres, não apenas para esconder os efeitos da nova ordem social, como também para preservá-la.

Outro acontecimento relevante foi a criação, ao longo de praticamente todo o século XIX, das Socie-

¹ Sobre o tema, ver RIZZINI (1995).

dades Propagadoras de Instrução Popular, cujo objetivo era ministrar cursos de artes e ofícios, oferecendo a filhos de camponeses e operários “[...] um ensino prático, teórico e de iniciação ao ensino industrial” (BRASIL, 2000). Organizadas pela sociedade civil, e mantidas por burocratas, fazendeiros e comerciantes, foram criadas unidades por todo o Brasil, sendo que as que mais se destacaram foram a do Rio de Janeiro (criada em 1858), da Bahia (1872) e a de São Paulo² (1873).

Em 1883, num período de grande agitação política e social, com movimentos que desembocariam na proclamação da República e na abolição dos escravos, chegava ao Brasil a primeira missão salesiana, vinda do Uruguai. Seguidores dos ensinamentos de D. Bosco, os salesianos eram vistos como praticantes de uma modalidade atualizada da educação jesuíta. Dom Bosco³ havia iniciado um trabalho de profissionalização de meninos pobres em 1853, na Itália, cujo principal objetivo era retirá-los das ruas, dando-lhes instrução e preparando-os para o trabalho, através da “educação preventiva”, nomenclatura criada por ele para designar o método pedagógico a ser utiliza-

² A Sociedade Propagadora da Instrução Popular de São Paulo foi a que mais rapidamente se desenvolveu. Além dos interesses das elites agrário-industriais que a administravam e mantinham, há que se levar em consideração que, tanto nos quadros dirigentes, quanto no corpo docente, havia membros da Escola Politécnica de São Paulo, o que propiciou destinação de recursos públicos e privados à Propagadora que pôde, assim, abrir e manter várias oficinas (CUNHA, 2005b).

³ Giovanni Melchior Bosco (Becchi, Itália - 16 de agosto de 1815 - Turim, 31 de janeiro de 1888) foi um sacerdote católico italiano, considerado grande protetor da juventude. Em 1859, Dom Bosco formou a primeira turma de jovens educadores. Esse grupo deu origem à “Congregação Salesiana”. Em 1861, o internato do Oratório de Valdocco reunia cerca de 800 jovens.

do nas escolas. Em oposição à “educação repressiva”, inspirada nos opressivos regimes correcionais e carcerários italianos, Dom Bosco pregava a brandura, o diálogo e “[...] uma amorosa assistência nos recreios, nas aulas e nos trabalhos” (SALESIANOS, 1987, p.31). Em 1904 os salesianos já haviam inaugurado dezesseis escolas no Brasil, espalhadas por todos os estados da federação.

Portanto, em síntese, no período Imperial podemos perceber a criação de cursos e instituições de ensino profissionalizante mantidas pelo Estado, pela sociedade civil ou igreja, quase sempre com características próprias da filantropia, na maioria das vezes voltadas às camadas pobres da população, determinando sua fixação numa vida de submissão e obediência. Havia, também, cursos propedêuticos voltados às elites, que dariam continuidade aos estudos, frequentando cursos superiores e a quem estavam destinados os títulos de “doutor”.

Essa discrepância, percebida desde as primeiras iniciativas, caracteriza nosso sistema dual de ensino, oficializado pelo Ato Adicional de 1834 que, dentre outras coisas, atribuiu às assembleias legislativas a função de organizar a educação primária e secundária, o que significa que caberia às províncias zelar pela educação básica ofertada às massas populares enquanto o governo central tomaria para si a responsabilidade pelo ensino superior, em atendimento às demandas das elites. Não é preciso destacar, porque salta aos olhos, que o dualismo é marca do sistema educacional brasileiro até os dias atuais.

Iniciativas estatais pós-República

Em 15 de novembro de 1889 foi proclamada a República após um golpe de Estado político-militar, com a imediata implantação do Governo Provisório.

Já em 1906, o então Governador do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, criou três escolas profissionais (em Campos, Petrópolis e Niterói) e duas escolas agrícolas (em Paraíba do Sul e Resende), através do Decreto 787 (de 11/09/1906), estabelecendo uma política de incentivo ao ensino profissional nas modalidades industrial, comercial e agrícola, porém, desvinculado de qualquer formação teórica, voltado apenas a um “adestramento” para o trabalho nas manufaturas.

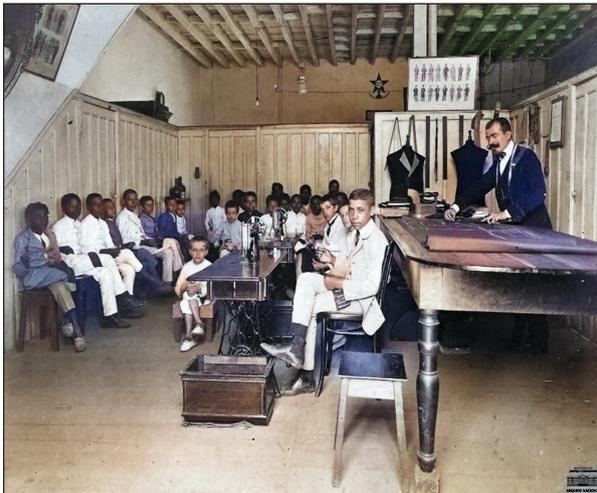
No governo do presidente Afonso Pena (1906-1909), foi criado o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual deveriam se subordinar as instituições voltadas à formação para o trabalho criadas a partir de então; entretanto, as escolas de instrução pública continuariam ligadas ao Ministério da Justiça. A educação profissionalizante nascia com um status diferente, um trato separado das outras escolas, com objetivos completamente voltados aos setores agrícola, industrial e comercial, como o nome do ministério esclarece. Após a morte de Afonso Pena, ainda em exercício, Nilo Peçanha (que, tendo deixado o Governo do estado do Rio de Janeiro, assumira como vice-presidente) tomou posse como presidente da República para o curto período de 1909 a 1910. Ainda acreditando na educação como ferramenta para alavancar o progresso do país, apresentou à Câmara dos Deputados, em 20/12/1906 a proposição 195, que tratava da criação de escolas téc-

nicas de nível intermediário, com dotação orçamentária própria.

Pela primeira vez, o Estado designava verbas exclusivas para a abertura e manutenção de escolas profissionalizantes federais.

Nilo Peçanha mostrara-se também favorável à criação de escolas de formação profissional em nível primário, consciente de que esse era o único nível acessível às classes populares. Assim, quase no final de sua gestão, através do Decreto 7.566 de 23/09/1909, criou a Rede Nacional de Escolas de Aprendizes Artífices, inaugurada em 1910. Político fortemente influenciado pelo industrialismo e pela maçonaria, Peçanha acreditava que “[...] o Brasil da bela época sairá das academias, mas o Brasil do futuro sairá das oficinas.” (LAURINDO, 1962, p.21).

Figura 1 – “Oficina de Alfaiataria. Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo”, 1910



Fonte: Acervo Index Arquivo Nacional 150 anos, p.94.

Os “considerandos” para a criação das escolas, entretanto, apresentava a antiga mentalidade assistencialista de iniciativas anteriores, além de escancarar a visão preconceituosa contra os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” ou seja, os filhos das classes proletárias a quem as escolas ofereceriam não só “[...] o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime” (LAURINDO, 1962, p.21).

Por essa visão, os filhos das massas eram mais facilmente cooptados pelo crime, mais propensos à mendicância e ao ócio.

Entretanto, nem todos os “desfavorecidos da fortuna” poderiam ter acesso aos cursos profissionalizantes oferecidos pelas Escolas de Aprendizes Artífices, uma vez que no Decreto de criação da Lei aparecem critérios de exclusão explícita a indivíduos deficientes ou acima de determinada faixa etária. O Artigo 6º do mesmo Decreto também estabelece a inadmissão de postulantes sem a apresentação de “certidões” quer expedidas por “autoridades competentes”, quer por “pessoas idôneas”; ou seja, os representantes da burguesia, os “homens-bons”.

Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o apprendizado de officio.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idoneas, a juízo do director, que poderá dispensar-a quando conhecer pessoalmente as condições do requerido á matricula.

Durante a Primeira República, com o aumento das populações das cidades em decorrência da implantação de indústrias, tentou-se acirradamente evitar que os marginalizados pudessem se expressar ou mesmo se reunir. Os agrupamentos estranhos à burguesia passaram a ser tratados como caso de polícia, reflexo do aumento do poder dos setores dominantes rurais e urbanos. Em 1890, o primeiro Código Penal do período republicano criminalizava as coligações operárias, as greves e as organizações de trabalhadores, num caminho inverso ao que vinha ocorrendo nos países da Europa.

A eclosão da Primeira Guerra Mundial, ainda na primeira década do século XX, veio contribuir para que a situação do operariado brasileiro piorasse ainda mais, com aumento da jornada de trabalho, racionamento de combustível, falta de alimentos, vestuário e moradia. Tal situação levou a manifestações que culminaram com a Grande Greve Geral, ocorrida em São Paulo em 1917. No setor educacional, criam-se, no período, escolas e centros voltados à seleção de jovens operários⁴, que podem ser compre-

⁴ Como o Centro Ferroviário de São Paulo – CFESP, por exemplo. Tal centro ferroviário tinha como premissa a formação para o trabalho nas estradas de ferro; por isso, justificou-se que os alunos selecionados para essa modalidade de ensino eram filhos de ferroviários, sendo que o ensino ferroviário orientado, coordenado e controlado pelo CFESP tinha por finalidade “[...] o fornecimento de conhecimentos técnicos específicos vinculados diretamente à organização do processo de trabalho nas ferrovias. Aí, o ofício já apresentava-se bem parcializado e o conjunto de operações exigidas para a reali-

endidas como uma tentativa de esboçar uma resposta aos avanços dos movimentos operários. Roberto Simonsen, ao publicar o seu “Trabalho Moderno”, em 1919, salientava que o controle sobre a formação de operários seria um recurso eficiente na repressão de movimentos operários.

Portanto, segundo Antonacci (1993, p.10), na década de 1920, tornou-se objetivo dos empresários a busca de três questões básicas: organizar o trabalho, promover a saúde e propiciar a educação, sendo que o domínio patronal materializa-se na divisão do trabalho, na hierarquização das funções, na formação ou requalificação do trabalhador.

Alinhado com o pensamento de seu tempo, o presidente Wenceslau Brás (1914- 1918) foi o político que mais clara e abertamente assumiu serem as instituições de formação profissional portadoras de uma missão filantrópica e correccional. Em discurso proferido no Senado, defendia a implantação de escolas por todo o país, justificando que essa medida era necessária uma vez que:

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime (BRÁS, 1914 apud FONSECA, 1986, p.187).

Apesar do discurso, Wenceslau Brás pouco fez pela implantação de escolas em sua gestão, uma vez

zação do produto apresentava-se já codificado em operações bem definidas e distintas uma das outras, possibilitando a sua reconstrução ‘científica’ pelos responsáveis administrativos das empresas.” (CAETANO, 1986, p. 271).

que as dificuldades econômicas impostas pela diminuição na exportação do café, as consequências da Primeira Guerra Mundial e o receio do que, de fato, os movimentos populares poderiam significar, tornaram-se prioridade do seu governo, deixando para um segundo plano a implantação das escolas tão abertamente defendidas. Em 1918, no final de sua gestão, o Congresso aprovou, pelo Decreto 13.064 de 12 de junho, o novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, sendo a principal alteração a forma de nomeação de diretores e professores, feita, a partir dali, por meio de concurso público. Essa medida inédita demonstrava uma preocupação com a sistematização administrativa e burocrática das escolas profissionalizantes.

Em 27 de dezembro de 1919, foi promulgada a lei estadual 1.711 em São Paulo, estabelecendo que escolas profissionalizantes ou novos cursos nas escolas já existentes apenas poderiam ser abertos com autorização governamental. A lei destacava a necessidade de se oferecerem cursos voltados às atividades agrícolas no interior do estado, na tentativa de evitar o êxodo rural, uma vez que empregos compatíveis aos egressos de cursos industriais somente seriam conseguidos na capital. Portanto, seria mais seguro manter os imigrantes e os camponeses afastados dos centros urbanos, onde poderiam mais facilmente se agrupar e oferecer resistência às condições de trabalho, ou à falta dele.

No governo de Epitácio Pessoa, eleito para o período 1919-1922, as escolas profissionalizantes ficaram marcadas pela precariedade, quer nas instalações físicas, quer nas diferenças de conteúdos, objetivos e duração dos cursos: faltava planejamento

pedagógico, não havia pessoal técnico para ministrar aulas nas oficinas e, principalmente, não se encontravam meios para evitar a grande evasão dos alunos. Na tentativa de minimizar esses problemas, o ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, nomeou, em 1920, uma Comissão Técnica, composta principalmente por administradores e mestres do Instituto Parobé, do Rio Grande do Sul, por acreditar que este fosse o único instituto de ensino profissionalizante que vinha funcionando a contento. A chefia da Comissão coube ao diretor do Instituto, o engenheiro João Lüderitz. Os cursos oferecidos no Instituto Parobé eram de dez anos. Nos quatro primeiros, eram ministrados conteúdos das escolas regulares e nos quatro seguintes – portanto a partir do 5º ano de permanência na escola – era ensinada a formação para o trabalho propriamente dita. O aluno passava então por várias oficinas da mesma “família ocupacional”, sendo que, no décimo ano, optava por uma das profissões e nela se especializava.

Nos meses finais daquele mesmo ano (1920), foi apresentado um primeiro relatório, com propostas para se tentar estabelecer um caráter orgânico às escolas profissionalizantes do país, contratando, se necessário, profissionais especializados no exterior. A Comissão Técnica foi então transformada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, basicamente composta pelos mesmos membros, para colocar em prática as sugestões apresentadas. Desta forma, Lüderitz conseguiu disseminar por todo o país sua concepção de educação profissional, diferente daquela aplicada nas Escolas de Aprendizes Artífices que, para ele, eram ineficientes por terem abrangência regional e, por isso, esbarravam em vários limites

na formação do operariado. Segundo Brandão (2003, p. 9), em suas críticas sobre essas escolas, Lüderitz chamava a atenção,

[...] para o fato de que as indicações dos ofícios a serem ensinados nas diversas escolas [de Aprendizes Artífices] não obedeceram a nenhum critério industrial, nem tampouco visavam adaptabilidade às indústrias locais, tornando-se escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais e onde, havendo alunos dedicados e caprichosos, tinha-se podido conseguir, à force de faire e muito boa vontade, adestrar alguns operários.

Porém não podemos nos esquecer de que, embora restritas à aprendizagem de trabalhos manuais e segundo Lüderitz, o “adestramento” de alguns operários, as Escolas de Aprendizes Artífices foram uma iniciativa importante, por se constituírem numa rede pensada para esse determinado fim, com dotação financeira específica. Evidentemente, essas escolas eram reflexo dos anos vinte, marcados pela oposição entre a resistência e a aceitação das ideias de esquerda que, no período, grassavam no mundo todo.

Não se pode negar que o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico tenha trazido importantes contribuições ao ensino profissionalizante. Além de se constituir numa tentativa de implantação de cursos no âmbito do governo federal, promoveu a tradução de livros técnicos, inexistentes no Brasil até aquela época, e propôs a uniformidade nos currículos e no tempo de duração dos cursos, que ficou estabelecido em seis anos: os três primeiros destinados à alfabetização e trabalhos manuais e os três últimos a uma especialização, que poderia ser nas áreas de marcenaria, entalhe, funilaria, carpin-

taria, serralheria, mecânica, fundição, artes gráficas ou artes decorativas.

Em 1922 o deputado mineiro Fidélis Reis propôs a criação de uma lei que tornasse obrigatória a profissionalização em todas as escolas do país, independente da classe social dos alunos atendidos. Retorna à pauta um direcionamento mais abrangente, não voltado apenas à formação profissional dos “pobres, órfãos e desvalidos da sorte”, pois, segundo ele, “[...] todos os rapazes devem saber um ofício; qualquer que seja a escolha, devem alcançar qualquer habilitação técnica, de carpinteiro ou de marceneiro, encadernador, serralheiro, etc.” (apud SOARES, 1995). Pelo projeto, apenas poderiam continuar estudos em nível superior ou ocupar cargos públicos os indivíduos que apresentassem certificado de habilitação profissional. Embora recebesse apoio de muitos parlamentares, o projeto sofreu severas críticas, porque a exigência da apresentação de diplomas profissionalizantes causaria “a valorização do título pelo título” (apud CUNHA 2005b). O projeto ficou tramitando no Congresso por cinco anos, sendo aprovado em 22/08/1927, porém alterado, sem a obrigatoriedade da formação profissional, oferecendo aos alunos das escolas primárias aulas de desenho, trabalhos manuais, rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias, [...] “conforme as conveniências e necessidades da população escolar” (art. 1º Decreto 5.241 de 22/08/1927). Já para os “estabelecimentos de instrução secundária”, seriam obrigatórias “disciplinas de artes e ofícios” escolhidas pela escola (SOARES, 1995). Essa iniciativa nos remete à Lei 5692/71 que, quase cinquenta anos depois, teve caminho similar, tanto na tentativa frustrada de profissionaliza-

ção compulsória quanto pelas críticas e lentidão nos trâmites.

Com o fortalecimento do capitalismo industrial, novas exigências foram sendo feitas ao sistema educacional. Se durante o período agrário as necessidades de educação não eram sentidas por todas as classes sociais, a nova realidade econômica veio modificar o quadro das aspirações populares com relação a ela. Assim, cresceu a demanda social pela educação, que se reflete numa pressão cada vez mais forte sobre o Estado por novas oportunidades de acesso. Porém, assim como a industrialização não se desenvolveu em todos os estados ao mesmo tempo, a criação de novas escolas também foi mais rapidamente efetivada no distrito federal e em São Paulo.

Vargas, então, separou o sistema educativo do ocupacional com a criação de dois ministérios distintos em 1930: o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro, Francisco Campos, afinado com o presidente, promoveu uma política educacional autoritária e conservadora, inspirada no fascismo italiano; e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Para adequação da educação à nova realidade advinda das mudanças do período, foi extinto o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e criada, pelo Decreto 19.560 de 05/01/1931, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (que após três anos passou a Superintendência), ligada ao Ministério da Educação e Saúde. Atendendo aos debates ocorridos na Câmara dos Deputados, a Superintendência tentou unificar a educação profissionalizante, estabelecendo que os cursos ministrados em escolas públicas ou particulares poderiam obter reconheci-

mento oficial, desde que fossem adotados currículos e organização didática das escolas federais.

Em 1931, o governo provisório sancionou seis Decretos efetivando uma ampla reforma educacional no país, conhecida como “Reforma Francisco Campos”, cuja justificativa era que “[...] o mundo vive hoje sob o sinal do econômico, como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político [...]” (A ERA VARGAS..., s/d), o que tornaria necessária uma reformulação do ensino, de forma que os indivíduos se preparassem técnica e profissionalmente para uma sociedade das profissões. O Ensino Comercial foi reorganizado, passando a ser constituído por três níveis (pós-primário, técnico e superior), o que o configura num sistema paralelo de educação. Os cursos tinham duração de um a três anos, por nível, em grau crescente de dificuldade. Como destaca Cunha (2005c), pela primeira vez utilizou-se o termo “técnico” numa legislação educacional “[...] designando um nível intermediário na divisão do trabalho” (p.23). Pela primeira vez, também, o ensino profissionalizante era normatizado para todo o território nacional, com o objetivo declarado de formação de mão de obra especializada e não apenas ao atendimento assistencial aos “filhos das classes menos favorecidas”.

Em 1937, Gustavo Capanema, que havia assumido a pasta de Ministro da Educação e Saúde Pública em 1934, através da Lei 378 de 13/01/37 realizou profundas mudanças naquela pasta, começando pelo nome: Ministério da Educação e Saúde. Suprimia também a Superintendência do Ensino Profissional, seguindo à risca os preceitos da Constituição daquele ano (a “Polaca”), que, em seu artigo 129 reafirmava legalmente a dicotomia social, fixando cada qual em

seu lugar no processo produtivo. Era preciso atender à demanda da industrialização desencadeada na década de 1930, devendo os operários – novamente – sair das ditas classes “menos favorecidas”:

[...] à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e *tendências vocacionais* (grifo nosso). O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado (BRASIL, 1937, s/p).

Assim, em 1940, foi promulgado o Decreto lei nº 6.029 de 26 de julho, em que o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio estabelecia que os cursos de formação profissional deveriam ser instalados nas próprias empresas ou nas proximidades destas, podendo ser comuns para operários de várias indústrias. Segundo Schwartzman et al (2000), esse decreto recebeu severas críticas de Gustavo Capanema, que entendia que, ao delegar às indústrias a responsabilidade pela educação de aprendizes, o Estado permitia a criação de um forte vínculo entre eles, já que muitos dos aprendizes continuariam como funcionários efetivos após o período escolar. Capanema defendia veementemente que o Ministério da Educação deveria ser o único responsável pela implantação de cursos no país, sem a interferência da indústria. Porém, a presença do empresariado já era constante e se fazia frequente nos assuntos educacionais.

É neste cenário que em 1942 Gustavo Capanema – Ministro da Educação e Saúde Pública – imple-

menta uma série de significativas mudanças educacionais através de decretos-leis conhecidos como “Reforma Capanema”, flexibilizando e ampliando as reformas iniciadas na gestão de Francisco Campos. Pelo Decreto-lei nº 4.048 de 22/01/1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)⁵ (mais tarde renomeado como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) que, sendo um órgão híbrido, despertou - ao mesmo tempo - questionamentos e admiração, atravessou o século XX e se encontra em atividade até a atualidade. Por esse mesmo conjunto de leis, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais de nível pós-primário, já que o interesse pelos cursos ali oferecidos era mínimo, não se justificando investimentos para continuidade de operação com número tão reduzido de alunos (CUNHA, 2005b).

Outra iniciativa de destaque para a educação profissional foi a LDB 5692/71, que instituía a profissionalização compulsória que, na realidade, minimamente saiu do papel. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas do então chamado Ensino de Segundo Grau deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações de formações variadas como auxiliar de escritório, enfermagem, técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. Caberia aos governos estaduais a implementação das medidas para que a profissionalização ocorresse. Porém, as escolas não estavam preparadas, nem com recursos humanos e nem com

⁵ Sobre o SENAI, ver MÜLLER, M.T. **A lousa e o torno** - a escola SENAI Roberto Mange, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2009.

recursos materiais para que a intenção se concretizasse, e logo chegou-se à conclusão de que os sistemas de ensino não tinham condições de colocar a lei em prática. Em meio às críticas, a ditadura permitiu flexibilizações na Lei ao longo dos anos. “Por fim, em 1982, o Congresso recebeu do governo militar o projeto que extinguiria a exigência de habilitação profissional.” (BELTRÃO, 2017, s/p.).

Enfim, o século XXI trouxe consigo um avanço tecnológico sem precedentes e um novo modelo social, chamado de “sociedade do conhecimento”, na qual os conceitos de emprego, de trabalho, de empregabilidade vêm sendo constantemente questionados.

Em 2008 foi promulgada a lei 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com um conceito inovador em termos de proposta político-pedagógica e também do próprio conceito de educação profissional. Foram criadas trinta e oito unidades espalhadas por todo o país, ofertando cursos técnicos integrados ao ensino médio regular (50% das vagas); licenciaturas (20%) e cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos (30%). Com um olhar inovador sobre a demanda que deseja atender, deixando definitivamente no passado o velho pensamento de atender aos “desvalidos da fortuna”, segundo Pacheco (2000, p. 12), “[...] com os Institutos, o Brasil está abandonando o hábito de copiar e ousando inovar”.

Outra ação governamental foi a criação, pelo decreto 6302 de 12 de dezembro de 2007, do Programa Brasil Profissionalizado, uma iniciativa de repasse financeiro na casa dos R\$ 900 milhões para a construção, ampliação ou reforma de escolas públicas estaduais de ensino médio e profissional; aquisição de equi-

pamentos, laboratórios, compra de livros e formação de professores na área de ciências. De 2007 até janeiro de 2016, segundo o site do MEC, o Programa atendeu instituições de educação profissional de 24 estados.

Portanto, gradativamente, a educação profissional foi se constituindo numa modalidade de ensino que, embora existindo desde o Brasil colonial, passou por diversas mudanças, dependendo da ideologia política, do cenário social, cultural e econômico pelo qual transita.

Considerações finais

Percebe-se, ao longo de toda a história da educação brasileira, uma visão distorcida do ensino profissional, como se essa modalidade de ensino tivesse sido pensada e implantada visando apenas aos cidadãos de segunda classe, aos desvalidos, aos pobres, àqueles a quem não restam outras opções.

Vista no âmbito da filantropia, da caridade ou da prevenção à mendicância, à ociosidade e ao crime, a educação profissional esteve, na maior parte do tempo, voltada à formação de indivíduos que se mantiveriam em ofícios pouco desejados por toda a vida. Às elites, a educação propedêutica, em escolas regulares, a continuidade de estudos, os títulos acadêmicos, o trabalho intelectual. Às massas proletárias, a formação de ofícios como sucedâneo à vida nas ruas, ao desemprego e à pobreza, nos moldes da caridade ou da caserna.

Com a Reforma Capanema, o Brasil inaugura um modelo híbrido de educação profissional, único no mundo, o SENAI – pensado, criado e mantido pelo empresariado ligado à Confederação Nacional da In-

dústria (CNI), sem a participação do Ministério da Educação.

Apenas na virada do século XXI, talvez devido a tantos debates sobre o tema e a um avanço tecnológico sem precedentes, a educação profissional começa a trilhar um caminho diferente, mais democrático, mais voltado à formação tecnológica, desviando-se dos cursos que, por anos, compuseram o catálogo de oferta da formação profissional.

Referências

A ERA VARGAS: dos anos 20 a 1945. *CPDOC, FGV*, s/d. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez. *A vitória da razão* (?). São Paulo: Marco Zero, 1993.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971.03 de 03 de 2017. *Agência Senado*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRANDÃO, Marisa. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da Educação Profissional. *Boletim Técnico do SENAC* (online) nº 25, p. 15 a 28, 2003. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/74>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL, *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <https://pres-republica.jusbrasil.com.br/legislacao/92067/constituicao-dos-estados-unidos-do-brasil-37#art-129>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL, Decreto de 31 de outubro de 1811. Compete à Real Junta do Comércio do Estado do Brasil a inspeção do Colégio das Fábricas. *Coleção das leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1890. p. 131-132.

BRASIL, *Educação Profissional*: Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: Ministério da educação e Cultura, 2000.

CAETANO, Coraly Gará. Qualificação e ferrovias: a experiência das Escolas ferroviárias (1920-1945). In: RIBEIRO, Maria Alice Rosa. (Org.). *Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1986. p. 270 - 281.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In LOMBARDI, José Claudinei (Org). *Globalização, pós-modernidade e educação*: História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. p.13-38.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil-Colônia. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, n. 04, p. 31- 65, out./dez., 1978.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. 5 vols., 2 ed. Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Modelos ou modos de produção: dos conflitos às soluções. *Revista Tecnologia Educacional*, Universidade Federal Fluminense, RJ, v. 29 n. 147, p. 7-14, out/nov/dez.1999.

LAURINDO, Arnaldo. *50 anos do ensino profissional no estado de São Paulo (1911- 1961)*, v. 1. São Paulo: Editores Gráficos Irmãos Andrioli S/A, 1962.

MÜLLER, M.T. *A lousa e o torno - a escola SENAI Roberto Mange*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2009.

PACHECO, Eliezer, *O novo momento da educação profissional brasileira*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf, 2000. Acesso em: 12 maio 2020.

RIZZINI, Francisco. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, Francisco, RIZZINI, Irene (org.). *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: IIN/ EDUSU/ Amais, 1995. p.121-131.

SALESIANOS (Org). *A pedagogia de Dom Bosco através de seus escritos - compêndio*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1987.

SAVIANI, *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOARES, Manuel. Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 - Projeto Fidélis Reis. *Revista Relatos de Pesquisa*, n. 33, v. 4, jul. 1995. Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/issue/view/395>. Acesso em: 15 jul. 2020.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PARAÍBA: A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap2>

LUCIANO CANDEIA

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB – Campus João Pessoa).

E-mail: luciano.candeia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1634-4196>.

CLÁUDIA ENGLER CURY

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Professora Titular do Departamento de História da UFPB – Campus João Pessoa.

E-mail: claudiaenglercury73@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2540-2949>.

Os primórdios da educação profissional na Paraíba

 primeiro registro historiográfico da história da educação profissional na Paraíba data de 1854, quando teria sido criada, na então Província da Parahyba, uma escola de agricultura theorica e pratica¹. Em 1859, o então Presidente da Província, Ambrosio Leitão da Cunha², sancionou a Lei nº 6, de 1º de outubro daquele ano. Vinda da Assembleia Legislativa, essa Lei – conforme registro feito por um estudioso da história da educação na Paraíba – autorizava “[...] a criação de uma escola de aprendizes artífices nesta capital.” (MELLO, 1956, p. 46). O mesmo registro foi feito anos depois por um especialista em educação profissional. Para Celso Suckow da Fonseca, a Lei nº 6 autorizava o governo “[...] a organizar, na

¹ Não temos registros que indiquem a prosperidade dessa escola. Todavia, Henrique Beaurepaire Rohan (presidente da Província da Parahyba entre dezembro de 1857 a junho de 1859) fez alusão ao fato no seu relatório “[...] informando ao Governo Imperial e à Assembléa Legislativa local sobre diversos assumptos constitutivos de sua administração” [para o ano de 1858], conforme o trecho seguinte: “Quanto ao ensino industrial eu devo felicitar a provincia da Parahyba pela idéa que tiverão os seus legisladores autorisando a creação de uma escola de agricultura theorica e pratica, como se expressa na lei n. 24 de 4 de julho de 1854.” (PINTO, 1977, p. 265).

² Ambrósio Leitão da Cunha foi Presidente da então Província da Parahyba, de junho de 1859 a abril de 1860.

capital, uma escola de aprendizes artífices, destinada aos órfãos desvalidos e aos filhos de pais pobres [...]” (FONSECA, 1962, p. 89).

Do ponto vista econômico, a situação da então Província da Paraíba “não era das mais risonhas”, na expressão de Fonseca (1961, p. 77). De economia baseada em atividades localizadas no campo, vivia-se, além da pecuária, em função do açúcar e do algodão e, claro, dependente das alterações nos preços desses produtos no mercado externo. Assim, a década de 1860 é assinalada como de crise, problema que se arrastava desde 1828-30, quando a Inglaterra começou a abastecer suas fábricas com algodão norte-americano, levando os preços desse produto a caírem vertiginosamente. O “Norte”, desde então em crise, experimentou uma recuperação apenas depois de 1860, quando da Guerra Civil nos Estados Unidos e da consequente dificuldade daquele País em abastecer o mercado inglês de algodão. Foi naquele contexto de “final” de crise e início de recuperação que

[...] o govêrno da Paraíba sentiu-se com fôrças para dar cumprimento ao que a Lei de no 6, de 1º de setembro de 1859, estatuíra ao autorizar a criação de uma escola de aprendizes artífices. Assim, em [...] 1865, o Vice-Presidente da Província, Felizardo Toscano de Brito³, assinava o Regulamento do Colégio de Educandos Artífices (FONSECA, 1962, p. 90).

O objetivo, naquele momento, não era exatamente formar ou preparar operários, mas socorrer meninos pobres, órfãos, desvalidos “da sorte”, assumindo-se um caráter eminentemente assisten-

³ Felizardo Toscano de Brito, Vice-Presidente, no exercício da Presidência de julho de 1865 a agosto de 1866.

cialista. Tal objetivo aparece no Relatório enviado à Assembleia Legislativa, pelo Presidente da Província Sinval Odorico de Moura que, justificando a criação do Colégio de Educandos Artífices justifica-a como “útil, quão caritativa; tão cheia de bons resultados morais” (MELLO, 1956, p. 46). No mesmo Relatório, acrescenta o Presidente da Província da Paraíba: “A guisa de um Liceu de Artes e Ofícios, empreendemos a realização dessa obra, amparo para o desvalido e manancial de prosperidade industrial para a Província.” (MELLO, 1956, p. 46). Portanto, desde o século XIX, já se apresentava a preocupação do poder instituído com as crianças que viviam nas ruas e praças (locais esses vistos como escolas de infratores), que formavam uma massa indesejável, um incômodo social. Estudando a questão do menor e sua relação com os múltiplos espaços urbanos, Londoño (1991, p. 136) afirma que:

[...] A falta de autoridade deixava as crianças entregues a sua própria vontade, totalmente dispostas para serem levadas fora da lei, do convívio social, além de ficarem habilitadas para o crime. Tal habilitação provinha do fato de os juristas acharem que nas novas condições de crescimento das cidades o lugar natural das crianças abandonadas era a rua; por sua vez esta era apontada como o lugar do crime. Os juristas faziam eco às vozes que apontavam a rua como o lugar da desagregação, onde floresciam e se multiplicavam todos os vícios que ameaçavam a sociedade.

A criação dessas escolas significou a disposição do Estado brasileiro em enfrentar o que considerava como um problema, ou seja, “as crianças desvalidas e pouco afeitas ao trabalho”. Era preciso resolvê-lo, ainda mais quando, para além “do problema social

(crianças nas ruas e praças)”, começava a anunciar-se, timidamente no início, mas crescentemente com o decorrer do tempo, a preocupação do Estado com a formação de mão de obra para atender a um mercado de trabalho que indicaria suas exigências, apontando para a necessidade de trabalhadores minimamente qualificados. Assim, tirar crianças das ruas foi o objetivo perseguido pelo Estado que, para além da repressão pura e simples, aos poucos procurou aperfeiçoar as ações e assimilar outras ideias, dentre as quais o recurso pedagógico da qualificação para o trabalho. Tais ideias, entre encontros e desencontros, apresentam trajetórias que as mantém ligadas ao longo da segunda metade do século XIX, unidas pelo princípio de que era esse um meio de civilizar aquelas crianças. Nesse sentido,

Como uma forma de sanar este problema, os gestores públicos passaram a desenvolver ações com o objetivo de atender às necessidades do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, retirar das ruas esses indivíduos. Para o desenvolvimento dessas ações, os administradores locais se apóiam na idéia de que a educação seria o melhor meio para civilizar essas crianças associada à idéia de que essa educação deveria estar vinculada a uma formação profissional. Além disso, via-se na retirada desses indivíduos das ruas e a sua colocação em instituições educacionais, uma forma de prevenção mais barata do que as formas de punição adotadas até então (LIMA, 2008, p. 21).

A partir dessa premissa, várias instituições foram criadas no país com o objetivo de civilizar, sobretudo os menores, por meio de uma política que, se não era ainda de formação profissional, era de orientação e de estímulo para o trabalho. O poder

público assumiu a infância como preocupação, associando a necessidade de tirar as crianças das ruas, com a exigência de formação de mão-de-obra que já se anunciava. Na então Província da Parahyba do Norte desde, pelo menos 1837, o problema vinha sendo discutido. Em estudo sobre Colégio de Educandos Artífices, Lima (2008) identificou em mensagens dos Presidentes dessa Província essas preocupações, ou seja, a instrução tomada como problema. Era esta a preocupação de Joaquim Teixeira Peixoto de Albuquerque⁴, que afirmou ser a instrução necessária, inclusive na perspectiva de moralização da população e da felicidade do país, conforme podemos perceber no trecho abaixo:

Sendo inegável Srs. Que da maior soma dos conhecimentos é que resulta o melhoramento, e perfeição da moral, base fundamental de toda civilização, e felicidade de hum País, é também inegável que a Instrução Pública é justamente aquelle ponto para o qual os Legisladores devem convergir todas as suas vistas. Seria para desejar que hum Sistema Nacional de educação regulasse todo o Império, mas em sua falta de conveniente que o maior grau de instrução e moralidade sirva de termômetro para a escolha dos empregados, não se devendo só regular por essas formalidades de habilitação que nem sempre comprovam a conduta moral (apud LIMA, 2008, p. 29).

É nesse contexto que foi criado o Colégio de Educandos Artífices da Paraíba, inaugurado em 27 de outubro de 1866, “[...] funcionando em um sobrado da Cruz do Peixe, onde hoje está o Hospital de San-

⁴ Joaquim Teixeira Peixoto de Albuquerque foi Presidente da Província da Parahyba do Norte entre abril e dezembro de 1838.

ta Isabel [...]” (MELLO, 1956, p. 46)⁵. Seu primeiro diretor foi um Padre, Joaquim Vitor Pereira e, seus primeiros alunos, “[...] 9 alunos pobres iniciaram ali seus estudos que consistiam nas matérias do curso primário e nos ofícios de alfaiate e sapateiro [...]” (MELLO, 1956, p. 46). O objetivo parecia ser mesmo cuidar de crianças desvalidas, ou diminuir a criminalidade e combater a vagabundagem. Ademais, segundo Fonseca, as estatísticas indicam que na época da fundação do Colégio de Educandos Artífices existia “[...] apenas um estabelecimento industrial [...] na Paraíba, destinado ao ramo de edificações”. Por outro lado, as oficinas colocadas em funcionamento indicam que, pela própria natureza de seus serviços, a procura por profissionais (mão de obra especializada nos ofícios ensinados) deveria ser muito pequena, ou mesmo nula.

Não tinha, entretanto, aquêlo Colégio a finalidade pròpriamente de preparar operários para a indústria, porém, a de socorrer os meninos pobres e desvalidos, os que fôssem órfãos, ou filhos naturais de mães desvalidas. Também a indústria não estava a reclamar pessoal para as suas necessidades. As estatísticas mostram que até à época do aparecimento do Colégio de Educandos Artífices apenas um estabelecimento industrial existia na Paraíba, destinado ao ramo de edificações. As oficinas que foram postas a funcionar naquela escola também demonstram, pela natureza de

⁵ Esta localização é confirmada por Coriolano de Medeiros em livro de memórias originalmente publicado em 1941. Citamos aqui uma passagem da última publicação: “No sítio Cruz do Peixe, na área hoje ocupada pelo hospital de Santa Izabel, a Província construiu e inaugurou o Colégio de Educandos Artífices, fechado e extinto, por medida econômica, depois de alguns anos de funcionamento” (Cf. O Tambiá da Minha Infância. João Pessoa: A União Editora, 1994, p. 25).

seus serviços, que a procura de mão-de-obra especializada para os ofícios era nula. Em 1869, os 36 alunos do Colégio estavam divididos em dois grupos: 21 aprendiam alfaiataria e 15 dedicavam-se à sapataria. Ao Padre Joaquim Vítor Pereira, primeiro diretor da casa, não acudira a necessidade de instalar outras oficinas, que não eram reclamadas pelo meio ambiente, apesar do regulamento lhe permitir fazer funcionar tantas quantas fôssem necessárias (FONSECA, 1962, p. 90).

O Colégio de Educandos Artífices não sobreviveu às dificuldades do seu tempo. Oito anos depois de sua fundação, em 1874, foi extinto. Segundo o Barão de Abiahy⁶, as despesas eram pesadas demais para as condições financeiras do Estado. Parte de seus alunos foi transferida para a Companhia de Aprendizes Marinheiros.

Transcorridos oito anos desde a sua inauguração, o Collégio não estava conseguindo atingir seus objetivos, causando ao mesmo tempo uma grande despesa para a Província da Parahyba do Norte, que já vinha com seus recursos bastante abalados pelas constantes secas e epidemias. A fome assolava várias cidades da província, e estas buscavam ajuda do governo provincial. A manutenção desta instituição passou a ser um problema, agravando-se a cada ano. As oficinas que deveriam, dentro de determinado tempo suprir, parcial, ou totalmente as despesas do Collégio se mostravam ineficientes, e davam mais gastos que receita (LIMA, 2008, p. 77).

Três anos antes do fechamento do Collégio de Educandos, em 1871, outra Escola fora criada. Trata-se da Escola de Aprendizes Marinheiros que, por sua vez, foi fundada, segundo Mello, pelo Decreto 4.680,

⁶ Silvino Carneiro da Cunha, Barão de Abiahy, foi Presidente da Província da Parahyba do Norte entre outubro de 1873 e abril de 1876.

de 17 de janeiro daquele ano. Ministrando um curso de primeiras letras, funcionou inicialmente na Fortaleza de Santa Catarina, em Cabedelo, sendo depois transferida para a capital do Estado, localizando-se no Convento de São Francisco. Nessa capital, a Escola de Aprendizes Marinheiros “[...] ocupou ainda um edifício à Praça Álvaro Machado; o antigo ‘Quartel de Polícia’, à rua Maciel Pinheiro, e depois o próprio federal da praia de Tambaú, e, finalmente, o da Avenida João Machado” (MELLO, 1956, p. 201). Em 1885 é fechada a Escola da Província do Rio Grande do Norte e seu contingente de alunos foi transferido para a Escola de Aprendizes Marinheiros na capital da Província da Parahyba do Norte (CURY, SOARES, 2019).

A criação de Colégios de Educandos na Província da Paraíba é parte da ação do Estado que se fez presente em nível nacional. Insere-se naquilo que Cunha chamou de formação compulsória da força de trabalho. Nesse caso, agindo sobre determinados segmentos sociais incapazes de, politicamente, apresentar reações. Desde 1840 os governos provinciais vinham adotando esse modelo de aprendizagem de ofícios.

Para cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho foram criadas casas de educandos artífices por dez governos provinciais, de 1840 a 1865, que adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, até mesmo a hierarquia e a disciplina. O mais importante dos estabelecimentos desse tipo, o Asilo de Meninos Desvalidos, foi criado na cidade do Rio de Janeiro em 1875. Os ‘meninos desvalidos’ eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, viviam na mendicância (CUNHA, 2005b, p. 3-4).

No conjunto das iniciativas patrocinadas pelo Estado, registre-se, no Rio de Janeiro, por exemplo, a criação, em 1874, do Asilo de Meninos Desvalidos, “[...] destinado a recolher e educar menores do sexo masculino de 6 a 12 anos de idade” (SOARES, 1981, p. 73). Além das iniciativas do Estado, havia também ações desenvolvidas por particulares, embora nenhum registro dessa natureza possa ser feito na Paraíba. Todavia, na Capital do País, registre-se uma fundação, pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fato ocorrido em 1858. As iniciativas de particulares eram destinadas “[...] ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham uma disposição positiva para receber o ensino oferecido. Os particulares formavam escolas para artesãos e operários, com subsídio governamental.” (CUNHA, 2005b, p. 4).

Essas iniciativas, do Estado e de particulares, eram legitimadas por *discursos* que, ao mesmo tempo em que justificavam tais ações, construía a ideia de um tipo de ensino para determinados trabalhadores, afirmando, portanto, a dualidade da educação brasileira, no sentido da existência de uma escola para trabalhadores e outra para a elite, supostamente com missões diferentes e predeterminadas. Então, era preciso, estimular as classes menos favorecidas para o trabalho e, com isso, dificultar o desenvolvimento de ideias contestadoras da ordem política posta. Cunha resumiu isso em quatro premissas, a saber:

- a) imprimir neles a motivação para o trabalho;
- b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política que estava sendo contestada na Europa;
- c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e or-

deira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados (CUNHA, 2005b, p. 4).

Esse conjunto de iniciativas significa que, aos poucos, o Estado passou a dedicar mais atenção aos problemas sociais (menores nas ruas, qualificação para o trabalho). A instrução pública foi assunto que, cada vez mais, apareceu na pauta educacional do recém Estado Republicano, motivado por um misto de preocupações assistencialistas e um crescente entendimento da instrução como aliada do desenvolvimento industrial do país que se desenhava.

O ensino profissionalizante em tempos republicanos

Uma nova fase na estrutura de formação da mão de obra foi se configurando, assim como foram se construindo políticas públicas típicas de um Estado que começava a eleger, entre os seus desafios, a questão da qualificação de trabalhadores, tendo em vista o desenvolvimento econômico (e industrial) cada vez mais próspero no país. Quando da Proclamação da República, por exemplo, tinha o Brasil 636 estabelecimentos industriais. Vinte anos depois, em 1909, ano em que foram criadas as Escolas de Aprendizizes Artífices, já contava com cerca de outros 3362 estabelecimentos da mesma natureza. Para Fonseca (1961, p. 162), “a Nação parecia despertar” e o “[...] desenvolvimento da indústria indicava a necessidade do estabelecimento do ensino profissional. Urgia, ao Governo, tomar providências.”⁷

⁷ Segundo Caio Prado Júnior (1978), o primeiro censo geral das indústrias brasileiras foi realizado em 1907: “Serão encontrados 3.258 estabelecimentos industriais com 665.663\$000 de Capital, e empregando 150.841 operários” (p. 260).

Claro que nas ações do Estado Republicano estava presente também um forte viés assistencialista, cuja intervenção quase sempre foi caracterizada pela repressão sobre a infância empobrecida. O Estado, que tinha atraído desde a segunda metade do século XIX para sua pauta de preocupações questões de ordem social e de segurança pública, adota como metodologia de ação o uso de mecanismos repressivos com o objetivo de salvaguardar a ordem pública. As crianças, pobres e abandonadas, passam então a compor as chamadas políticas públicas de combate aos crimes, tempo em que mecanismos de repressão foram cada vez mais praticados. Santos percebeu esse fenômeno ao afirmar que o “[...] aumento da ocorrência de crimes é acompanhado pelo aumento e especialização dos mecanismos de repressão, gerando uma maior incidência de conflitos urbanos, numa clara manifestação do agravamento das tensões sociais” (SANTOS, 2000, p. 214). Portanto, numa combinação de preocupação com mão de obra para a nascente indústria, assistencialismo e repressão, surgem, nesse período, leis e decretos para regulamentar a vida das crianças identificadas como problema e cuja solução associada à ideia de civilização da nação passava pela construção de caminhos que as afastassem do vício e da criminalidade. Nesse sentido, escreve Rizzini (1997, p.28) que

[...] a criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. Descubrem-se na alma infantil elementos de crueldade e perversão. Ela passa a ser representada como delinquente e deve ser afastada do caminho que conduz à criminalidade das “escolas do crime”, dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção.

O projeto político republicano (e sua consolidação nas primeiras décadas do século XX) acelerou processos de industrialização e de urbanização que trouxeram impactos para as questões educacionais, incluindo a educação profissional. Para Kunze (2009, p. 22), esse é o momento em que “[...] a economia nacional já sinalizava a exaustão do modelo agrário-exportador e começava a sentir as pressões do capitalismo lhe impondo um ajustamento para o modelo de produção industrial.”⁸ Nessas circunstâncias, o ensino profissional ganhou outros contornos ante o esforço do Estado republicano de “pedagogização do social”, ou de fazer isso para um determinado segmento social. Nesse sentido, alinhamo-nos à ideia de forma escolar⁹, uma vez que no nosso entendimento, ao aco-

⁸ Ao concordarmos com a ideia de que a “economia nacional já sinalizava a exaustão do modelo agrário exportador”, estamos fazendo alusão a um movimento que “aos poucos” vai fundando condições para a industrialização no Brasil. Claro que, concordando com Octávio Ianni (1971), temos em mente que, nesse período, início do século XX, a economia ainda era permeada, basicamente pelo modelo agro-exportador. Para esse autor, o capitalismo industrial no Brasil veio a se concretizar a partir dos anos 30, com a “derrota, ainda que parcial, das oligarquias dominantes até então” (p. 13). A Revolução criou “condições para o desenvolvimento do Estado burguês” quando o poder público passou então “[...] a funcionar – mais adequadamente – segundo as exigências e as possibilidades estruturais estabelecidas pelo sistema capitalista vigente no Brasil” (IANNI, 1971, p. 14).

⁹ Pensamos o conceito de forma escolar na perspectiva de Vincent, G.; Lahire, B. & Thin, D. (2001). Em *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, esses autores a apresentam uma forma peculiar de socialização, a escolar. Tomando como referência “a França urbana do fim do século XVII à primeira metade do século XIX” (p. 27-28), afirmam, portanto, que a forma escolar está diretamente relacionada com o contexto. Sua finalidade mais ampla seria a pedagogização do social. Para demonstrarem de modo mais concreto o significado de “forma escolar”, analisam uma configuração social de conjunto, uma vez que, segundo os autores, há uma relação entre a forma escolar e as outras formas sociais, principalmente, políticas e, a “[...] forma escolar de relações sociais só se capta completa-

lher crianças (no caso específico, crianças pobres) em um ambiente escolar dotado de regras e, portanto, perante um disciplinamento das relações pedagógicas (resultando no represamento de elementos considerados espontâneos no cotidiano dessas crianças), ocorreu um tipo de relação em que o governo dos alu-

te no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício do poder” (p. 17). Para explicarem a sua compreensão de forma escolar, os autores apontam cinco características relativamente invariantes (ou recorrentes, segundo os autores) de algumas formas escolares de relações sociais. São elas: 1) “A escola como espaço específico, separado das outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados” (p. 28); 2) “A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres.”; “A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir” [...]. “Historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem, é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas” [...]. “O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (p. 28-29); 3) “A codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma sistematização do ensino e, deste modo, permite a produção de efeitos de socialização duráveis, registrados por todos os estudos elaborados sobre os efeitos cognitivos de escola. A forma escolar de aprendizagem se opõe então, ao mesmo tempo, à aprendizagem no âmbito de formas sociais orais, pela e na prática à escrita [...] e à aprendizagem do “ler” e do “escrever” não sistematizado, não formalizado, não durável” (p. 30); 4) “A escola – como instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação – é o lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres” (p. 30), e 5) “Enfim, para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a “língua escrita” [...]. A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (p. 34-35 – grifos dos autores).

nos passa a ser conduzido pelas chamadas “[...] regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres” (VINCENT; LAHIRE & THIN, 2001, p. 30). Foi o momento em que instituições acanhadas, que se dedicavam ao ensino de ofícios, foram substituídas por escolas com projetos mais consistentes, uma vez que a necessidade de formar trabalhadores assalariados foi se impondo como ideia associada ao progresso e à modernização do País e consorciada com a motivação de construção da unidade política republicana. Desse modo, questões de ordem política, social e econômica se misturaram, se completaram e se explicaram. A escola que surgiu também teve os seus objetivos e destinatários redefinidos:

Os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir [...] um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos (MANFREDI, 2002, p. 80).

Para atender aos desvalidos da sorte: as escolas de aprendizes artífices

A preocupação com o controle social foi, portanto, elemento dos mais importantes nas ações desenvolvidas pelo Governo Federal. Ademais, em Estados onde a indústria era incipiente e a necessidade de pessoal qualificado para trabalhar nas fábricas era muito pequena (caso da Paraíba), o controle social parecia mesmo nortear tais ações, significando assim a presença do Estado e seu esforço de afirmação, de unificação e de civilização. Assim, o ensino profissio-

nalizante na Paraíba republicana parece nascer com esse viés acentuado, com essa “missão histórica” de atender aos desvalidos da sorte, aos pobres de modo geral. Desse modo, mantém o fôlego da ideia construída desde a época em que o trabalho escravo existiu, e que identifica determinados segmentos sociais como “destinados” ao trabalho e a uma escola preparatória para tal; enquanto que outros, ao contrário, seriam portadores de um “outro destino” e, portanto, deveriam receber outro tipo de educação. Esta associação do trabalho às classes menos favorecidas não era privilégio das camadas dirigentes. Para Romanelli, (1989, p. 44), “[...] era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão”, marcando negativamente a ideia do trabalho como atividade social e humana¹⁰. Nessa perspectiva, Fonseca, refletindo sobre o decreto de criação das escolas de aprendizes e da percepção de seu idealizador, o Presidente Nilo Peçanha, percebeu o problema e o criticou nos seguintes termos:

Pena é que a penetração de seu espírito e a clareza de seus atos [de Nilo Peçanha] viessem ainda imbuídos do velho preconceito que emprestava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes e

¹⁰Sobre esse tema, escreveu Manfredi: “O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’ (2002, p. 71).

não evitasse, no decreto que o ligaria à história da educação no Brasil, aquela preferência aos candidatos “desfavorecidos pela fortuna” (FONSECA, 1961, p. 163).

Foi neste contexto, portanto, que surgiram as Escolas de Aprendizes Artífices, em 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente da República Nilo Peçanha (1909 - 1910) sancionou o Decreto nº 7.566, que criou “[...] nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario gratuito”¹¹. Em execução da Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906¹², e diante do aumento populacional das cidades que traziam dificuldades para as classes proletárias, era preciso criar condições para facilitar a sobrevivência dessas. Acompanhando o entendimento de Cunha, afirmamos que, na verdade, com a criação das Escolas de Aprendizes, o governo federal criou “todo um sistema escolar” (CUNHA, 2000, p. 94), com legislação específica, prédios, currículos e metodologia próprios, além de destinatários (alunos) e formas de ingresso também particulares¹³. Seus objetivos também eram muito específicos:

¹¹Foram criadas 19 Escolas, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

¹²Foi o Presidente Afonso Pena que sancionou, através do decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, “[...] a resolução do Congresso Nacional que mandava criar o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e que incluía, entre as suas atribuições da nova dependência governamental, os assuntos relativos ao ensino profissional” (FONSECA, 1961, p. 161).

¹³“Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguíam das demais instituições de ensino elementar” (CUNHA, 2000, p. 94).

[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Assim, no início de 1910, começaram a funcionar, nas capitais dos estados, 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, inauguradas entre janeiro e outubro, sendo a Escola da Paraíba inaugurada em 6 de janeiro daquele ano. As mudanças que aconteceram no País desde o fim do trabalho escravo, passando pela Proclamação da República e pela intensificação do processo de urbanização de algumas cidades, fizeram surgir perspectivas de desenvolvimento na direção da industrialização. Daí que, no início do século XX, é possível falarmos, acompanhando as reflexões de Santos, de uma “ideologia do desenvolvimento baseada na industrialização”, que teria passado “[...] a dominar os debates em torno de um projeto para o país, para atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica” (2007, p. 212). As escolas de aprendizes foram então, no entendimento desse autor, a conversão do pensamento industrialista em medidas educacionais¹⁴. Não por acaso, Cunha considera a criação das escolas de aprendizes artífices¹⁵

¹⁴ Registre-se também a presença de um elemento ideológico que se faz presente neste contexto. Trata-se da ideia do trabalho e do ensino profissional como antídoto do pecado (ou a formação do caráter pelo trabalho), muito em função das escolas salesianas. Para mais informações sobre a atuação dos salesianos no ensino profissional indicamos Cunha (2005b, p. 47-61).

¹⁵ Pelo menos um acontecimento importante pode ser elencado como antecedente da criação destas escolas. Trata-se do Congresso de Instrução realizado na Capital da República, em 17 de dezembro 1906. As orientações deste Congresso “[...] foram levadas ao Con-

como o acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República, e destaca a finalidade dessas, que, no seu entendimento, era a formação de trabalhadores para as indústrias:

[...] operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2005b, p. 63).

Em outro momento, Cunha (2005b) critica o texto do Decreto 7.566, de forma contundente, apontando inclusive seus *vazios* e seus *propósitos*. Embora longa, a transcrição desta passagem se impõe pela força dos questionamentos que ela sugere:

Difícil ser mais explícito do que isso na apresentação dos propósitos das escolas profissionais que então se criavam. A formação de força de trabalho qualificada para fazer frente às exigências do processo de industrialização estava ausente, apesar de ter sido manifestada reiteradamente, nos anos seguintes, pelo presidente Nilo Peçanha e pela burocracia ministerial a que essas escolas estavam afetas. Nos *consideranda* do decreto essa finalidade foi substituída por algo mais amplo – ‘formar cidadãos úteis à Nação’. No entanto, outros motivos constantemente proclamados antes e depois da criação dessas escolas estavam presentes no texto acima [texto do Decreto 7.566]. Antes de tudo, os destinatários, apontados

gresso Nacional na forma de anteprojeto de lei. Pretendia-se que a União promovesse o ensino prático industrial, agrícola e comercial, nos estados e na capital da República, mediante um entendimento com as unidades da federação, cujos governos se obrigariam a pagar a terça parte das respectivas despesas” (CUNHA, 2005b, p. 64).

como as ‘classes proletárias’ ou os ‘filhos dos desfavorecidos da fortuna’. Em seguida, a tendência que esses destinatários teriam de permanecer na ociosidade, situação definida como ‘escola do vício e do crime’. Finalmente, a pedagogia corretiva que se atribuía às escolas de aprendizes artífices, de ‘fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo’, além, é claro, do ‘indispensável preparo técnico e intelectual’ (CUNHA, 2005b, p. 66).

Trata-se, portanto, de um “sistema educacional nacional”¹⁶, formado por escolas congêneres de ofícios, com a pretensão de levar esse tipo de ensino para as principais cidades do país, cujo objetivo era formar cidadãos úteis à Nação, expressão que, em sentido particular, significava o compromisso com “[...] a formação de força de trabalho qualificada para fazer frente às exigências do processo de industrialização [...]”, tal como assinala Cunha. Todavia, reflete também, em nosso entendimento, o esforço do Estado Republicano de pactuar (um pacto federativo) e

¹⁶ Ao utilizarmos a expressão “sistema educacional nacional”, estamos nos referindo a um conjunto de escolas de ofícios, em sentido bem específico, localizadas em cidades de praticamente todos os Estados. O sentido da expressão é o mesmo de “todo um sistema escolar”, tal como pensa Cunha (2000, p. 94). Em outra obra Cunha usa a expressão “primeiro sistema educacional de abrangência nacional” no sentido de “um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns” (2005b, p. 66). É, portanto, diferente de “sistema nacional de ensino” em sentido amplo. A propósito, sobre “sistema nacional de ensino”, ver Saviani (1987) e, mais recentemente: “[...] embora a linha geral dos debates do final do Império apontasse na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a fortiori na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada.” (SAVIANI, 2010, p. 170).

fundar uma espécie de contrato com os diferentes estados da federação, muitos em estágios de desenvolvimento bem diferentes e, portanto, com preocupações divergentes. Ainda que alguns Estados já registrassem seus primeiros processos rumo à industrialização, outros, como é o caso da Paraíba, estavam bem distantes de um desenvolvimento que indicasse a necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar em fábricas. Por isso, foi proposto, nessas instituições, o ensino de atividades manufatureiras, cuja orientação técnica situa-se entre o artesanato e a indústria, “uma posição intermediária” entre as duas, tal como mostrou Cunha ao definir esse processo como uma educação manufatureira:

A educação manufatureira [...] são processos educacionais orientados tanto para o trabalho artesanal quanto para a produção industrial, ainda que incipiente. Um bom exemplo são as escolas de aprendizes artífices, pelo menos nos primeiros anos, ao ministrarem um ensino orientado tanto para atividades artesanais, como a sapataria; e industriais, como a tornearia e a mecânica. A serralheria é outro ofício cujo ensino poderia servir tanto a umas quanto a outras formas de organização da produção (CUNHA, 2005a, p. 3)¹⁷.

¹⁷ Para a compreensão desse processo, é fundamental diferenciarmos os termos artesanato, manufatura e indústria. Nesse sentido, Cunha nos esclarece que “[...] a educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício”. A educação industrial por sua vez “[...] desenvolve-se mediante processos sistemáticos e estritamente regulamentados, destinados a produzir uma formação padronizada, de resultados previsíveis e controláveis, em geral voltada para um grande número de jovens. De um modo geral, a educação industrial se desenvolve em ambientes especializados, como escolas e centros de formação profissional.” (CUNHA, 2005a, p. 2-3).

A Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba começou a funcionar em 1910 oferecendo os cursos de Alfaiataria, Encadernação, Marcenaria, Sapataria e Serralheria. A pressa em atender, de imediato, o pedido do governo federal, certamente resultou em ambientes inadequados para a prática escolar. Seu primeiro local de funcionamento, até 1929, foi um porão do Quartel da Polícia Militar. Não por acaso, já em 1921 o seu primeiro diretor Eugenio Gomes Outeiro acusava em Relatório os problemas do prédio onde funcionava, considerava-o impróprio, pois não apresentava condições satisfatórias ao bom desenvolvimento dos trabalhos escolares. Assim, alertava que era “[...] necessario maior espaço, para ser dado aos alumnos melhor conforto, mais luz e ar.” (OUTEIRO, 1921, p. 9). No entanto, permaneceu neste espaço até 23 de setembro de 1929, quando se transferiu para o prédio próprio (MEDEIROS, 1940, p. 3).

Figura 1 - Quartel da Polícia Militar do Estado, 1920



Fonte: Stuckert Filho (2004, p. 123).

Considerações finais

No contexto das transformações urbanas que as cidades experimentaram, o Estado brasileiro se engajava em projetos de modernização em suas ações diante dos problemas de sua época. Desse modo, esforçou-se em atender as demandas de uma economia que conhecia mudanças e promoveu as regulamentações necessárias. Surgiram então novos códigos de postura para as cidades que se urbanizavam, isto é, as normas sanitárias e todos os tipos de controle que iam desde preocupações com saúde e higiene até o controle das casas de prostituição. Atendendo as demandas criadas também pela industrialização do país, ou pela perspectiva de industrialização criada nos primeiros anos da República, o Estado procurou legitimar-se montando uma estrutura educacional capaz de dialogar com os problemas presentes, tempo em que foram produzindo novos discursos, legitimadores de uma nova ordem baseada no trabalho livre e assalariado, numa ética moral positiva sobre o trabalho e, portanto, na perspectiva de consolidação de uma sociedade fundamentada em valores burgueses. Nesse contexto, marcado por certo entusiasmo¹⁸, procurava-se, por meio da educação, resolver problemas urbanos, “[...] a estruturação de esquemas de controle que viabilizassem, no espaço da cidade e no tempo da produção expropriação capitalista, o disciplinamento das populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, à nova ordem que se implantava (CARVALHO,

¹⁸ Pensamos aqui na expressão cunhada por Jorge Nagle (1978). Em “A Educação na Primeira República”, esse autor usa a expressão ‘entusiasmo pela educação’ no sentido de que esta (a educação) seria o grande problema brasileiro e, portanto, a solução para resolver os demais.

1989, p. 21)¹⁹. Para Queluz (2010), o estado republicano que se reivindica racional e científico assume “o papel de preceptor do povo e das crianças”. Sobre esse assunto, as palavras de Rodolpho Miranda, então Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, são esclarecedoras. No Relatório de sua pasta para os anos de 1909 e 1910 escreveu que considerava que um “[...] um dos principais deveres do Governo da República é interessar-se pela sorte dos menores [...]”, de modo especial pelos “[...] desprovidos de meio de vencer e lutar pela existência, cabendo-lhe, portanto, ampará-los contra qualquer espécie de exploração que sobre ele se possa exercer.”. Afirmou ainda que o seu Ministério, ao criar Escolas de Aprendizes Artífices nas principais capitais dos Estados, estava preocupado em “[...] não só impedir a tendência à ociosidade [dos jovens], despertando-lhe o amor pelo trabalho, mas também convertê-los em criatura útil à sociedade, pelo aprendizado profissional, complementado pelo ensino teórico escolar.” (QUELUZ, 2010, p. 2). Nessa perspectiva, “[...] a educação é quase uma religião cívica”, tendo como missão a “[...] obra de regeneração das massas populares e auxiliar na organização do trabalho livre.” (2010, p. 2).

Foi, portanto, nesse contexto de afirmação da República que a escola ganhou espaço no imaginário republicano “[...] como signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso” (CAR-

¹⁹ Corroborando essa linha de raciocínio, Kulesza e Melo situam a criação da Escola Aprendizes Artífices da Paraíba, nesse contexto de urbanização do país: “Tal como suas congêneres, a instituição tinha como objetivo primordial o reordenamento social, tornado urgente em virtude da aceleração do processo de urbanização, especialmente nas grandes cidades” (KULESZA; MELO, 2006, p. 2).

VALHO, 1989, p. 7), e que a rede de escolas de aprendizes artífices foi criada. A localização dessas escolas obedeceu à lógica da política praticada pelo Estado brasileiro da época, sendo o critério econômico, em muitos casos, desprezado. Para Cunha, o critério utilizado pelo Estado republicano para a localização das escolas de aprendizes não é “explícito”, ao contrário, é “[...] possível constatar [...] um critério implícito, de caráter político representativo, de acordo com o vigente no Senado” (2005b, p. 66).

Destarte, 19 dos 20 estados²⁰ “[...] ganharam, cada um, uma escola de aprendizes artífices, qualquer que fosse sua população, sua taxa de urbanização e a importância da atividade manufatureira na sua economia (CUNHA, 2005b, p. 67). Não resta dúvida quanto à vontade do governo republicano em estabelecer um pacto com os Estados, assinalando, com a criação das escolas, sua presença e o desejo de afirmação da unidade republicana. Também claro é o modelo de escola proposto aos desfavorecidos da for-

²⁰A exceção foi o Estado do Rio Grande do Sul, onde já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé. Com apenas uma exceção (Campos de Goitacases, terra do Presidente Nilo Peçanha), “[...] as escolas se localizavam sempre na capital do estado, independentemente, também, de ser ela a cidade mais populosa ou aquela onde a produção manufatureira fosse mais intensa” (CUNHA, 2005, p. 67.). O fato também ocorreu porque o Dr. Oliveira Botelho, Presidente do Estado naquela época, havia negado o auxílio pedido para a instalação do estabelecimento. A Câmara Municipal de Campos, tomando conhecimento daquela recusa, ofereceu ao Governo Federal o prédio necessário. Aliás, o Presidente Nilo Peçanha, quando Presidente do Estado do Rio de Janeiro, já havia criado pelo decreto 787, de 11 de setembro, quatro escolas profissionais naquela unidade federativa, situando-as em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para ensino de ofícios e a última destinada à aprendizagem agrícola.

tuna, configurando, como já afirmamos, a dualidade na educação (escola para ricos x escola para pobres), ou o fenômeno já criticado por Gramsci, assinalando um tipo de escola para cada grupo social²¹.

Nesse sentido, a preocupação do Estado brasileiro com a formação profissional no início do século XX deve ser interpretada como parte do esforço feito pelas elites brasileiras para modernizar a educação no país com a apresentação de um projeto que atendesse aos seus interesses. Se no Império, a criação dos Colégios de Educandos Artífices é um exemplo do esforço do Estado para atender aos órfãos e desvalidos através da instrução pública como obra de caridade; na República, as Escolas de Aprendizes, surgem como “peça” na engrenagem montada pelo Estado para reforçar o pacto federativo que dera origem à República (por isso os estados foram chamados para que “[...] se associassem ao Estado soberano e indissolúvel, para juntos decidirem os rumos do país e, nesse caso específico, os rumos da educação para o trabalho [...]” (KUNZE, 2009, p. 19)), e atender aos desvalidos da sorte, que para os dirigentes do país, “[...] se avolumavam com o crescimento das cidades, [e] precisavam ser atendidos e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em ope-

²¹ Criticando a ideia de escolas diferentes para grupos sociais diferentes, escreve Gramsci: “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e a graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1978, p. 136).

rariado útil [e] incapaz de se rebelar contra a Pátria” (KUNZE, 2009, p. 15)²².

Com efeito, era preciso superar a visão que se tinha dos trabalhadores nacionais “[...] como aqueles que não apresentavam disposição para o trabalho, mas sim à preguiça, com tendências ao vício e ao crime” (NASCIMENTO, 2007, p. 105)²³. Isso soma para a justificativa, bem como para a explicação da ação firme e decisiva do Estado no início do século XX, na empreitada de criar uma rede de escolas de aprendizes. Na Paraíba, a Escola de Aprendizes

Artífices foi instalada em janeiro e as primeiras aulas datam de fevereiro de 1910, contando com 33 alunos (aprendizes) “[...] número que no encerramento, em maio, subia a 134” (MEDEIROS, 1940, p. 4). Esse aumento significativo das matrículas (pelo menos em termos percentuais) é suficiente para falarmos de um começo promissor. Insere-se, portanto, nas políticas que são apresentadas por esse Estado para responder aos novos problemas advindos do desenvolvimento econômico e social que o país experimentava. Nesse sentido, as escolas de aprendizes tomam parte desta empreitada (momento em que

²² Para Faria Filho (2001, p. 15), “[...] o almejo por esse tipo de “educação popular” surgiu como uma estratégia política, não só de defesa da República, mas também de luta contra as ideias socialistas circulantes no país. Nesse esquema, o certo era que o “povo” precisava ser educado, porque sem instrução tornava-se perigoso e facilmente “enganável” por outros líderes e, com certa facilidade, convencido a seguir propostas políticas que não as dos republicanos”.

²³ Essa ideia foi expressa, segundo Osvaldo Vieira do Nascimento, por Olavo Bilac. Em 1916, “[...] quando da criação da Liga de Defesa Nacional, ao dizer que as cidades estão cheias de ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta do ABC e do banho – animais brutos, que de homens têm apenas a aparência e a maldade” (Cf. NASCIMENTO, 2007, p. 108).

ganham outra configuração), aliando-se às ideias de progresso e de modernização do país, consorciadas com a motivação de construção da unidade política republicana.

Referências

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Decreto 7566*. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História).

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago.2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005c.

CURY, Cláudia Engler; SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. “Para formar o viveiro de bons Marinheiros”: as companhias de Aprendizizes Marinheiros da Parahyba e do Rio Grande do Norte (1871-1890). *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 112- 130, jan/abr., 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*, v. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*, v. 2. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1962.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. (Coleção Retratos do Brasil, v. 83).

KULESZA Wojciech Andrzej; MELO, Inayara Elida Aquino de. Os aprendizes e os ofícios: reflexos do mundo do trabalho na educação profissional. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UCG, 2006.

KUNZE, Nádia C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, SETEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, nov. 2009.

LIMA, Guaraciane Mendonça de. *O Collégio de Educandos Artífices - 1865 - 1874: a infância desvalida da Parahyba do Norte*. 2008. Dissertação. (Mestrado em História) - Programa de Pós- Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

LONDOÑO, Fernando Torres. A Origem do Conceito Menor. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção

Caminhos da História). MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. *O Também da Minha Infância*. João Pessoa: A União Editora, 1994.

MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. *Relatório Apresentado ao Ser. Diretor da Divisão do Ensino Industrial pelo Diretor da Escola de Aprendizizes Artífices na Paraíba*. Relativo ao Período Compreendido entre 5 de Janeiro de 1910 e 5 de Janeiro de 1940; Seguimento das Informações Sobre o Movimento da Mesma Escola e da Associação Cooperativa e de Mutualidade, no Ano de 1939. João Pessoa: Tip. da Escola de Aprendizizes Artífices, 1940.

MELLO, José Baptista de. *Evolução do Ensino na Paraíba*. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. *Cem anos de Ensino Profissional no Brasil*. Curitiba: IBPEX, 2007.

OUTEIRO, Eugenio Gomes. *RELATÓRIO da Escola de Aprendizizes Artífices do Estado da Parahyba do Norte*. Apresentado ao Exmo. Snr. Director Geral de Industria e Commercio. Parahyba do Norte - Brasil, 1921.

PINTO, Irineu Ferreira. *Datas e notas para a história da Paraíba*. Documentos paraibanos 5. 2. v. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. 21. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

QUELUZ, Gilson Leandro. *Método Intuitivo e o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico-Profissional*. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/eduteccct/article/viewFile/1036/641>. Acesso em: 28 dez. 2010.

RIZZINI, Irene. *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: USU, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. et al. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 6. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas Fontes Inspiradoras. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro: FGV, v. 5, n. 4, p. 69-77, 1981.

VINCENT, Guy; LAHINE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

3 ESCOLA PROFISSIONAL PRESIDENTE JOÃO PESSOA (PINDOBAL): RELATOS DE UMA INSTITUIÇÃO HÍBRIDA NA PARAÍBA DO SÉCULO XX

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap3>

GABRIEL ALVES NASCIMENTO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

E-mail: gabrielalves.educ@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0190-9235>.

ALINE RODRIGUES ALMEIDA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Professora da Educação Básica no município de Jacaraú/PB.

E-mail: aline.ralmeidas2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0152-3941>.

Introdução

Este texto tem como alvo analisar a criação da Escola Profissional Presidente João Pessoa (Pindobal), visualizando através dos textos impressos suas práticas educacionais. Partindo desse intuito, destacamos que Pindobal – como é popularmente conhecida – é uma instituição profissional paraibana criada em meados de 1930 com o objetivo de oferecer o ensino agrícola e mecânico, como também de recolher os jovens em situação de vulnerabilidade social, rotulados pelos jornais como “menores transviados”. No imaginário social, esta Escola é percebida como uma instituição corretiva, capaz de ajustar possíveis desvios de condutas e eliminar do meio social potenciais criminosos.

Destacar que Pindobal é uma instituição híbrida, é pensar sobre as suas práticas e sobre duas vertentes que, por vezes, se misturam. É híbrida pois articula o ensino agrícola ao mecânico como principais ferramentas para o mundo do trabalho, relacionada às práticas disciplinares para o civismo e para a correção de possíveis desvios de condutas. Nesse sentido, Pindobal é socialmente um espaço de aprisionamento ao mesmo tempo em que é um local educativo. Essa complexa relação com os seus objetivos creditam-lhe uma mistura de práticas no mínimo curiosa.

Os caminhos metodológicos que percorremos são de base documental e de caráter qualitativo. Utilizamos como principal campo teórico-metodológico a História Cultural (CHARTIER, 1994), desenvolvendo um olhar singular para as fontes impressas aqui expostas (BARBOSA, 2007). Utilizamos, também, como postura e método de vigoroso poder científico, elementos do Paradigma Indiciário, como um método analítico contra-hegemônico capaz de visualizar as singularidades de determinado objeto até a sua exaustão, percebendo as tensões materiais e subjetivas que rodeiam a sociedade (GINZBURG, 1989).

Partindo deste cenário, esses escritos foram gestados durante a graduação em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC, 2016-2020), que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: “Histórias e Memórias de Pindobal (1930-1950): Crianças “Indesejáveis” (NASCIMENTO, 2020). Atualmente, Pindobal é o objeto investigativo no Mestrado Acadêmico em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, pesquisa que está em andamento.

Socializaremos, aqui, os achados sobre Pindobal, localizados na imprensa, pois é a partir dos impressos que identificamos os discursos contidos sobre essa instituição e suas práticas educativas. Portanto, os resultados que desvelamos estão balizados na afirmação de que Pindobal apresenta, em sua concepção educativa, o ensino agrícola como principal ferramenta para alavancar a economia brasileira, advogando acerca da construção de uma sociedade

brasileira economicamente agrícola e, conseqüentemente, forte, com o intuito de formar trabalhadores eficientes para o mercado de trabalho.

Por fim, os impressos demonstram que Pindobal é uma instituição pensada sob a ótica da segurança nacional, na medida em que existe uma crescente necessidade de aprisionar aqueles sujeitos vistos como “menores transviados” e como criminosos em potenciais, retirando-os das ruas e dando-lhes um ensino útil.

Os próximos tópicos tratarão de dialogar acerca do método utilizado para a construção deste estudo, como também da concepção de ensino agrícola defendida pela instituição e do ensino como ferramenta para a correção.

O percurso das fontes: do método aos indícios da imprensa

Os caminhos percorridos para a materialização deste artigo estão imbricados nos desafios e problemáticas da História da Educação, da História Cultural (CHARTIER, 1994) e da História das Instituições Profissionais paraibanas, campos de investigação fecundos e singulares do ponto de vista de seus objetivos educativos e dos sujeitos que são atendidos. Assim como a sociedade está em um movimento constante, com suas organizações e seus modos de existir e viver próprios de cada comunidade, das instituições educativas e, em especial, as profissionais também. Essas instituições fazem parte da sociedade e, portanto, estão envolvidas nas tramas e disputas sociais, que, por sua vez, desenvolvem aparatos ideológicos e representacionais.

É com esta percepção crítica e não ingênua que desenvolvemos o presente capítulo, compreendendo Pindobal como uma instituição atravessada pelo poder real e simbólico, pela força de ser uma instituição capaz de corrigir os vícios daqueles sujeitos que são vistos como potenciais criminosos e para os quais seria preciso utilizar os aparatos da moral, do civismo e do trabalho. Por ser uma instituição profissional, é, sobretudo, transversalizada pelas aspirações do capitalismo do seu tempo, pelas conjecturas da elite dirigente e, assim, pelas concepções de nação e de sociedade que o período de sua fundação lhe confere.

Do ponto de vista prático, o presente texto é desenvolvido a partir da pesquisa documental de caráter qualitativo, utilizando os impressos como principais fontes de pesquisa, no período da primeira metade do século XX, especificamente a partir de 1930. A escolha pela imprensa está atrelada a dois motivos: 1) do ponto de vista dos textos encontrados sobre o objeto investigado, durante a graduação; 2) porque acreditamos que a imprensa se configura como um campo de observação e análise fecundo e instigante, que, por vezes, está encenando de maneira pública o xadrez da disputa política e econômica de determinada sociedade.

Aqui cabe destacar que o nosso compromisso é tensionar a imprensa do ponto de vista de suas escolhas e de seus modos de conceber a informação. Sobre essa questão, pensemos como são selecionadas determinadas matérias: é a partir da localização de uma notícia no folhear das páginas do impresso que se revela a importância de um dado assunto por seus editores, o quadrante no qual a notícia está localizada, o tamanho da fonte e a posição da página. Esses

são elementos fundantes para pensarmos a posição defendida pelos editores em determinada notícia. Possivelmente, as primeiras duas páginas e a última estarão condicionadas àquelas matérias de cunho sensacionalista, muitas vezes exaltando uma figura pública, e outras maculando a imagem de seus opositores. A imprensa, assim como a sociedade, revela-se na trama das disputas sociais, nas escolhas das matérias, no tom em que elas são redigidas e na importância que lhe é atribuída.

A imprensa coloca-se, na maioria das vezes, no campo da neutralidade da informação, mas o que percebemos, ao lermos uma matéria de jornal, é que seus posicionamentos se fazem presentes desde a escolha da página até a seleção das palavras e das chamadas para as suas colunas. Há que se considerar que:

Os jornais atuam como força dirigente superior, mesmo que em função de objetivos específicos se liguem a um ou a outro grupo e, dessa forma, exercem o papel de estado maior intelectual do partido orgânico. Daí também ser fundamental a construção da imagem de independência e neutralidade. [...] (BARBOSA, 2007, p. 151-152).

Essa força dirigente superior, como afirma Barbosa (2007), é produtora das disputas sociais no campo da política e da economia, e essa noção de neutralidade é estratégica para reafirmar seu poder de disseminação das notícias que devem ser consumidas por todas as pessoas. O Jornal é uma empresa da informação que consolida o seu sucesso a partir da quantidade de tiragem vendida e da repercussão da notícia na sociedade. Barbosa (2007) destaca que o Jornal é um “partido” que exerce uma força política,

e, sobretudo, uma força policial, “[...] como ‘partido’, desempenha não só a função política, mas também de propaganda de polícia, de influência moral e cultural [...]” (BARBOSA, 2007, p. 152, grifos da autora). Dessa maneira, os jornais exercem uma força na informação articulada da seguinte forma:

Percebendo como fundamentais para a sua existência três elementos básicos – o público, a força coerciva, centralizadora e disciplinadora e o elemento de articulação que possibilita o contato moral e intelectual –, é possível ver, pois, as ações no sentido de construir uma imprensa moderna – cuja técnica a faz objetiva e neutra – como movimentos de um partido orgânico, cuja principal função é promover a articulação entre os grupos dominantes, que centralizam, disciplinam e organizam ideologicamente as ideias, e o público para o qual devem ser difundidas. O jornalista como elemento responsável por esta articulação intelectual, ganha notoriedade não apenas em função do poder simbólico que desempenha, mas do poder de fato que detém (BARBOSA, 2007, p. 152).

Portanto, para utilizarmos a imprensa como principal fonte de pesquisa, é preciso compreender esses enredos, pois não podemos cair na ingenuidade científica de achar que essa fonte é neutra e, sobretudo, que não carrega consigo elementos materiais e subjetivos entre a força do capital financeiro e da escolha pessoal dos editores regulados pela sociedade, e pelo objetivo da venda massiva de seus textos.

Ao trabalharmos com a imprensa, estamos visualizando os indícios de uma informação que está posta de maneira diferenciada ao ser comparada com um documento institucional, por exemplo. Estamos, cuidadosamente, na tênue linha entre *verda-*

deiro, falso e fictício, termos utilizados por Ginzburg (1989). Para a consolidação das pesquisas históricas, atualmente, o mesmo autor afirma que,

Hoje, palavras como “verdade” ou “realidade” tornam-se impronunciáveis para alguns, a não ser que sejam enquadradas por aspas escritas ou representadas por um gesto. Antes de tornar-se moda, esse gesto ritual, difundido nos ambientes acadêmicos americanos, fingia exorcizar o positivismo ingênuo: atitude de quem considera que a realidade é cognoscível diretamente, sem mediações [...] (GINZBURG, 1989, p. 17, grifo do autor).

Dessa maneira, o verdadeiro, posto como conhecimento verificável do ponto de vista positivista, sem qualquer regulação social, é criticado aqui como uma posição reducionista de conceber determinado objeto histórico. Aqui, sobretudo, nossa investigação concebe Pindobal a partir do texto impresso, carregado de significados e de tensões; os indícios que suscitamos são de que o texto impresso carrega consigo marcas importantes para pensarmos uma instituição pouco conhecida.

No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixando de lado ou simplesmente ignorado. “Quem construiu Tebas das sete portas?” – perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso (GINZBURG, 1987, p. 15).

Dessa forma, a construção do presente estudo relaciona-se a uma história repleta de lacunas e de imaginários, pouco conhecida do ponto de vista cien-

tífico e da fundação dessa instituição profissional. Portanto, o nosso compromisso é articular a criação de Pindobal relacionada às tensões sociais, pensando o estudo historiográfico atrelado às marcas da sociedade e seus anseios. O próximo tópico tratará de abordar a concepção de ensino agrícola para o trabalho defendido por Pindobal e preconizado por Sizenando Costa – intelectual e primeiro diretor desta instituição.

Ensino agrícola e mecânico para o trabalho: um meio de fixar o homem a sua gleba

O título desta seção foi retirado da obra *A Escola Rural*, de Sizenando Costa, publicada em 1941, que tem o intuito de elaborar uma espécie de manual para a criação de instituições profissionais rurais, a exemplo de Pindobal, afirmando que,

E' preciso, também acentuar que o ensino ministrado nessas escolas NÃO VISA, ABSOLUTAMENTE, FORMAR PROFISSIONAIS; seu escopo único é criar, no seio do povo, u'a mentalidade mais propensa ao trabalho no campo, fixando tanto quanto possível o homem à sua gleba [...] (COSTA, 1941, p. 12, grifo do autor).

Percebemos que, na visão de Costa (1941, p.12), seria preciso organizar instituições que fossem capazes de “[...] criar uma mentalidade mais propensa ao trabalho no campo [...]”. Pindobal seria uma dessas instituições, pensada sob a ótica do trabalho agrícola e da segurança nacional. Nos relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros (PB), na aba do Ensino Profissional é destacado que, “[...] segundo colho do relatório do director geral da instrução publica,

o professor Sizenando Costa, por iniciativa própria, fundou, na secção feminina do grupo que dirige, um modesto atelier para a feitura de chapéus de senhoras [...]” (PARAHYBA DO NORTE, 1926, p. 82).

Esse trecho revela que Sizenando Costa era o diretor geral da instrução pública, em 1926, demonstrando que sua relação com o campo do ensino profissional vem se estabelecendo ao longo dos anos na esfera do poder público. Em 1930, Sizenando Costa assume a direção de Pindobal, assim, “[...] dia 16 tomou posse da propriedade de Pindobal (Maman-guape), onde será instalado um aprendizado agrícola para menores delinquentes abandonados, o professor Sizenando Costa, nomeado para exercer esse cargo [...]” (INFORMAÇÕES, 1930, p. 8).

Como sugere o próprio impresso, Pindobal seria uma instituição destinada a “menores delinquentes abandonados”. Abordar os discursos da imprensa relacionados aos textos de Sizenando é importante para que possamos visualizar até que ponto esses discursos se cruzam. As escolas rurais, defendidas por Costa, deveriam ser capazes de transcender a escola tradicional, pois a escola “[...] somente de letras, hierática, dogmática; escola, algo de claustro, algo de caserna, deve ceder lugar a uma outra talvez menos palavrosa, menos livresca, e mais dinâmica, mais apropriada ao ambiente e às supremas necessidades coletivas.” (COSTA, 1941, p. 15).

A fala de Costa é materializada em uma crítica à escola tradicional. Seria Pindobal uma dessas instituições menos livrescas? Essas críticas, apontadas por Sizenando, sugerem que a escola tradicional deveria ser repensada. Nossa dúvida é: Até que ponto a crítica de Costa às instituições educativas “livrescas”

se sustentam? Parece-nos que Sizenando defende o mesmo modelo de educação defendido pelo movimento escolanovista, que é um ensino voltado para a vida e para o trabalho. A esse respeito, Campana e Rocha (2018) destacam,

A Escola Nova chega ao Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, em um contexto no qual o avanço industrial influencia o sistema educacional. Nesse momento, a escolarização passa a ser entendida como um processo necessário para a formação de profissionais, numa perspectiva de que esta iria colaborar para o crescimento do país. Assim, esse modelo de educação seria associado a um projeto nacional de escola pública defendido por educadores que elaboraram o documento intitulado Manifesto dos pioneiros da Escola Nova. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, o manifesto tornou-se o marco do escolanovismo no Brasil (CAMPANA; ROCHA, 2018, p. 15).

A educação tradicional brasileira é colocada em questionamento pelo movimento da Escola Nova, inspirado nas contribuições da psicologia da infância e das experiências estrangeiras sobre uma escola mais ativa e menos conteudista, provocando os governos e as instituições de ensino a repensarem seus métodos e seus conteúdos. O discurso de Costa (1941) está bem articulado aos discursos dos renovadores da escola na primeira metade do século XX. Segundo Araújo (2004, p. 131),

Assiste-se, a um só tempo, no meio intelectual, ao surgimento de manifestações da necessidade histórica de rupturas com concepções e procedimentos tradicionais de sociedade e de vida e a emergência de uma nação verdadeiramente moderna.

O processo de modernização da escola estaria relacionado também ao processo de modernização da atividade econômica brasileira. O espectro do novo pairava pela sala de aula, condenando professores que hiperdimensionam os conteúdos para ceder lugar a uma escola capaz de atender às demandas do capital financeiro. A crítica da Escola Nova no Brasil está fundada na justificativa que a Escola Tradicional não daria conta de formar trabalhadores aptos para o mercado, e Pindobal é fundada a partir dessa ótica da Escola Nova, ainda que de maneira distorcida. Sizenando Costa afirma que,

Quanto à aplicação dos métodos impostos pelas ciências bio-psicológicas, não vejo campo experimental mais vasto e mais rico de material para aulas vivas, puramente ativas, como o que oferecem essas escolas onde se multiplicam as oportunidades para o professor encontrar idéias centrais de interesse que se desdobram, sem artificios, numa sucessão natural, demonstrando fatos, cada qual mais atraente para a criança (COSTA, 1941, p. 18-19).

Esse trecho não deixa dúvida de que as ideias de Costa sobre uma *Escola Rural* seriam influenciadas pelas ideias da Escola Nova. Nossa dúvida gira em torno de saber se Pindobal seria uma instituição paraibana pensada sob a ótica do Escolanovismo ou se carrega consigo apenas alguns elementos, tendo em vista que,

[...] apesar de as ideias de renovação da educação terem se configurado em uma proposta para o sistema público de ensino, as mudanças indicadas por essa corrente pedagógica se consolidaram em poucas experiências práticas. Os estudos apontam que o discurso educacional

escolanovista foi absorvido pelos documentos oficiais, mas poucos princípios foram, de fato, incorporados no cotidiano escolar (CAMPANA; ROCHA, 2018, p. 16).

A dificuldade de conceber instituições educativas pautadas na concepção Escolanovista é entendida de maneira prática, pois essa concepção é germinada nos países europeus e é transposta para o Brasil, sem considerar a constituição do próprio povo brasileiro, a escala de desigualdades e do não acesso à educação.

Paralelos à educação nova estavam o prestígio dos *renovadores da educação dos pioneiros*, principais difusores da pedagogia da Escola Nova, e a hegemonia internacional do movimento escolanovista com seus epígonos representados por Johann Herinch Pestalozzi, Adolfo Ferrière, Georg Kerschenteiner, John Dewey, William Heard Kilpatrick, Ovide Decroly e Maria Montessori (ARAÚJO, 2004, p. 137, grifo do autor).

Esses teóricos, pautados nas teorias da psicologia da infância, desenvolvem um modelo escolar diferente das escolas tradicionais, e o Brasil, no anseio de transitar entre os países que desenvolveriam esse modelo de ensino, passa a flertar com as ideias da Escola Nova. Sizenando Costa é um desses intelectuais que credita ao Escolanovismo um padrão educativo eficiente; para este intelectual, as Escolas Rurais são locais férteis de consolidação desse modelo mais ativo (COSTA, 1941).

Fica claro nos textos de Sizenando que sua preocupação gira em torno de desenvolver um ensino que não se restrinja às aulas de letras e que atenda às necessidades de um Brasil moderno. Dessa maneira, Pindobal surge a partir desses tensionamentos e des-

sa disputa entre o tradicional e o moderno, entre a necessidade de formar mão de obra capacitada para o trabalho agrícola e a aspiração de encarcerar a população de crianças e jovens que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. De acordo com os escritos de Nunes (1930), podemos confirmar que Pindobal é criada para atender a essas duas necessidades, por este motivo, consideramo-la uma instituição híbrida.

Por estes dias será inaugurado o Centro Agrícola do Pindobal, no município de Mamanguape, destino a recolhimento dos menores abandonados e delinquentes. O novo estabelecimento compreende o ensino profissional agrícola e mecânico. Quando ali estive o presidente determinou que fossem construídos alojamentos e oficinas, ficando desde então o estabelecimento habilitado a receber oficialmente sessenta menores, número esse que será duplicado logo após a conclusão das obras em andamento (NUNES, 1930, p. 132).

Em 1930, é exposto na revista O Campo (referenciada na citação anterior) que o Centro Agrícola de Pindobal estaria prestes a ser inaugurado. É importante destacar que a instituição é nomeada diversas vezes por diferentes nomes, durante e após a sua criação. Destacamos que, em 1914, o terreno para a fundação desse centro já estava sendo preparado para o ensino agrícola, de acordo com a imagem a seguir.

Figura 1 – Centro Agrícola da Parahyba do Norte
(Casa destinada à escola)



Fonte: Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, 1914 (BNDIGITAL).

Dessa forma, percebemos que a Figura 1 refere-se a Pindobal como Centro Agrícola e que, desde 1914, é ventilada a possibilidade de fundar essa instituição. A imagem apresenta 3 (três) crianças no meio do terreno, vestidas de branco e com a casa que serviria de escola ao fundo. Essa foto representa a concepção educativa da instituição, e, ao colocar as crianças próximas à casa e no meio do espaço para as atividades agrícolas sugere que essa instituição estaria prestes a iniciar o funcionamento.

Para tanto, discutimos aqui algumas questões preliminares sobre Pindobal e sobre as Escolas Rurais defendidas por Sizenando Costa – primeiro diretor de Pindobal –, destacando que seus escritos estão imersos no ideário escolanovista e que o Ensino Agrícola, pensado por ele, relaciona-se a uma concepção de educação para o trabalho. Portanto, o próximo tó-

pico tratará de discutir mais a fundo a criação da citada escola, a partir de 1930, e os sujeitos que lhe são encaminhados, focalizando a concepção de ensinar para “corrigir” e os discursos contidos na imprensa sobre a instituição.

Ensinar para corrigir: o ensino útil aos menores transviados

A Escola Profissional Presidente João Pessoa, popularmente conhecida como Pindobal, nem sempre foi chamada assim. Os impressos dão conta de pelo menos cinco nomenclaturas diferentes. Além da menção empregada no título deste trabalho, visualizamos que em meados de 1930, é chamada de Centro Agrícola de Pindobal (NUNES, 1930); Centro Agrícola Presidente João Pessoa (ASSUNTOS, 1934); Aprendizado Agrícola de Pindobal (SERVIÇOS, 1929) e até de Escola Correccional Presidente João Pessoa (O INTERVENTOR, 1938). Destacamos que essas nomenclaturas, além de dificultarem o trabalho de pesquisa, também conservam o peso de uma indefinição identitária; ora os impressos destacam que Pindobal é escola profissional, ora que é um espaço correccional.

O nome do Presidente João Pessoa é apresentado nos impressos como uma forma de homenageá-lo, após a sua morte em 1930. Não sabemos ao certo se Pindobal é organizada durante o governo de João Pessoa (1928-1930), pois os impressos dão conta que essa instituição é pensada muito antes de seu governo – como apresentado na Figura 1, em 1914. Sabemos que a instituição passa a levar o nome de João Pessoa após a sua morte, de acordo com os jornais

consultados: “[...] O governo do Estado resolveu dar o nome de João Pessoa ao Centro Agrícola de Pindobal, onde funciona um patronato de menores abandonados e filhos de delinquentes, em homenagem ao seu fundador” (OS FUNERAES, 1930, p. 3).

Dessa maneira, o impresso apresenta João Pessoa como o fundador da instituição e, após a sua morte, Pindobal passa a carregar o seu nome. Outra informação importante é a destinação da instituição, apresentando que o seu público alvo são os jovens em situação de vulnerabilidade social, chamados “filhos de delinquentes”. O termo “menor” utilizado nos impressos é empregado também pelo Código do Menor de 1927. De acordo com Nascimento (2020, p. 31, grifo do autor),

[...] Esses sujeitos, partindo das estatísticas criminais, passariam a ser chamados de “menor” ou o “menor de idade” e as precárias condições de vida nas cidades forjariam um “menor” desviante, aquele capaz de saquear e gatunar, os chamados mendigos, meninos de rua e batedores de carteiras.

Pindobal destina-se a esses sujeitos, vistos socialmente como potenciais criminosos. A estes, o Estado organizou asilos e reformatórios, instituições para o cárcere que possuíam elementos educativos, pautados no trabalho, na moral e no civismo. O intuito dessas instituições estaria em formar sujeitos úteis à sociedade. Destacamos que as naturezas dos crimes cometidos por esses “menores” estão estatisticamente apresentadas, no início do século XX, da seguinte maneira,

A natureza dos crimes cometidos por menores era muito diversa daqueles cometidos por adul-

tos, de modo que entre 1904 e 1906, 40% das prisões de menores foram motivadas por “desordens”, 20% por “vadiagem”, 17% por embriaguez e 16% por furto ou roubo. Se comparados com os índices da criminalidade adulta teremos: 93,1% dos homicídios foram cometidos por adultos, e somente 6,9% por menores, indicando a diversidade do tipo de atividades ilícitas entre ambas as faixas etárias. As estatísticas mostram que os menores eram responsáveis neste período por 22% das desordens, 22% das vadiagens, 26% da “gatunagem”, 27% dos furtos e roubos, 20% dos defloramentos e 15% dos ferimentos (SANTOS, 2004, p. 214, grifo do autor).

Percebemos que os crimes cometidos pelos “menores” estão na categoria que podemos chamar de menor poder ofensivo. É a partir do Código do Menor de 1927 que o Estado começa a se preocupar com esses sujeitos. Na Paraíba, surge Pindobal com o intuito de conter essa população das ruas e diminuir os seus crimes. Não nos cabe aqui apontar se esse tipo de instituição atenderia ou não às especificidades desses sujeitos, o que nos cabe é tensionar os objetivos dessa instituição e apresentá-la de modo que consigamos visualizar o passado com o olhar daquele período, repleto de embates e tensionamentos. Pindobal é criada pelo decreto de nº 1.606, de 14 de novembro de 1929, e regulamentada pelo decreto de nº 1.672, de 10 de junho de 1930. (PARAHYBA, 1930).

[...] Destinado a recolher e amparar menores abandonados ou delinquentes, o novel estabelecimento foi sempre uma das instantes cogitações do meu governo. Para installal-o aproveitei a fazenda “Pindobal”, de propriedade do Estado, situada no município de Mamanguape, encravada em zona fértil e salubre. Para essa instalação foi preciso concluir algumas construções ape-

nas começadas e dotar as existentes de adaptações mais urgentes. O estabelecimento var ter luz electrica propria, cujos aparelhos já estão encommendados. Tem actualmente capacidade para sessenta menores, podendo esta lotação ser duplicada, desde que se façam novas construcções. Um dos edificios serve de residência ao director e de escriptorio da administração. Várias plantações estão sendo fundadas, para dar serviço e assegurar parte da alimentação aos menores internados. Acredita o seu director que dentro de um trimestre o estabelecimento estará produzindo calçado e roupa para os reclusos, correame para animaes de serviço, vassouras, espanadores, cestas para papel e objetos outros deste gênero de que venha a carecer o Almoxarifado Geral do Estado. Inicia-se assim, entre nós um instituto de grande finalidade social e que vem preencher também um dos reclamos da vigente legislação sobre menores (PARAHYBA, 1930, p. 134-135).

A citação anterior, encontrada nos Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros, é elaborada pelo falecido Presidente João Pessoa e apresentada pelo vice-presidente do estado Dr. Álvaro Pereira de Carvalho à câmara legislativa da Paraíba, compreendendo o período de julho de 1929 a junho de 1930. Este fragmento traz elementos essenciais para pensarmos a proposta do Estado para a criação de Pindobal, seu objetivo está clarificado e é o de “recolher e amparar menores abandonados ou delinquentes”. O presidente João Pessoa afirma que tal instituição é consolidada a partir de seu governo.

O texto ainda apresenta que o local destinado à instituição é fértil e que serão fundados alguns tipos de máquinas e serviços que os internos elaboraram, incluindo suas próprias vestimentas e as correias para os animais, como também itens de serviço para

o Almojarifado Geral do Estado, como vassouras, espanadores e cestas de papel. Por fim, o texto relata que essa instituição é um dos locais solicitados pela legislação vigente de amparo ao “menor”, referenciando o Código do Menor de 1927. De acordo com Passetti (2004, p. 355),

Fechavam-se os trinta primeiros anos da República com um investimento na criança pobre vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado. Integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinqüencial [...] e educá-la com o intuito de inculcar-lhe a obediência.

As crianças, mesmo colocadas no mundo do trabalho de maneira precoce, desenvolviam suas próprias estratégias de sobrevivência. Sabemos que a violência produzida tanto no mundo do trabalho quanto nas ruas, fábricas ou nas instituições profissionais, é instrumento de exercício de força para formar um tipo de criança produtiva; essa violência se fazia presente tanto por parte dos patrões como das próprias crianças.

A relação de trabalho com a mão-de-obra menor – aprendiz em muitos casos – em que a disciplina evoluía, de fato, para os maus-tratos arbitrários, [...] Acima de tudo, porque o mundo do trabalho não subvertia a infância e a adolescência a ponto de excluir o lúdico de suas vidas. As brincadeiras dos menores teimosamente resistiam à racionalidade imposta pelo ambiente de trabalho e foram, ao longo do tempo, em nome da disciplina exigida nos regulamentos das fábricas e oficinas, o claro detonador de atitudes violentas (MOURA, 2004, p. 268).

Em 1931, uma matéria sobre Pindobal é produzida no periódico *A Noite Ilustrada*, relatando as

atividades ali exercidas pelos internos, apresentando inclusive uma série de duas fotos das crianças no refeitório e em campo aberto.

Figura 2 - Uma Bella Fundação de João Pessoa na Parahyba



Fonte: A Noite - Secção de Rotogravura: 1931 (BNDIGITAL).

A Figura 2 é extremamente representativa, ela nos apresenta os sujeitos encaminhados a Pindobal, os chamados “menores transviados” ou “menores delinquentes”. Na imagem, vemos apenas meninos, em sua maioria negros e com semblantes de assustados.

Podemos inferir que essas crianças estariam assustadas ao verem a câmera fotográfica da época e os integrantes da imprensa; ou a fotografia representaria o seu dia a dia na instituição, sendo forçadas a estarem sempre atentas a qualquer tipo de situação que estivesse por vir. Não sabemos ao certo o que motivou os semblantes assustados captados pelas lentes do jornal, a única certeza que temos é que essas crianças têm um olhar triste e estão todas

amontoadas em um espaço que com certeza não havia sido projetado para essa quantidade de pessoas. A imagem fala por si; é uma bela representação das crianças, e apresenta uma mistura de tristeza e precariedade.

Figura 3 – Uma Bella Fundação de João Pessoa na Parahyba



Fonte: A Noite – Secção de Rotogravura: 1931 (BNDIGITAL).

A Figura 3 encena a operacionalização de Pin-dobal. Agora, os sujeitos estão fardados com uma espécie de roupa militar, os que estão em pé seguram vasos com mudas e os agachados mostram os vasos que estão no chão. Diferente da figura 2, essa nos

mostra uma certa organização, estão enquadrados e vestidos com calça, cinto, camisa e chapéu, possivelmente, essa vestimenta não serviria para o trabalho no campo, mas apresenta algo importante à sociedade da época: a comprovação de que os jovens retirados das ruas, ali naquele lugar seriam transformados em “elementos úteis”. O Hibridismo ao qual nos referimos no título deste escrito é claramente decifrado nesta imagem; o jogo de imagem nos mostra uma cena que mistura civismo, trabalho e disciplina. Ainda é possível perceber que os dois jovens agachados do lado esquerdo sorriem, os demais seguem sérios.

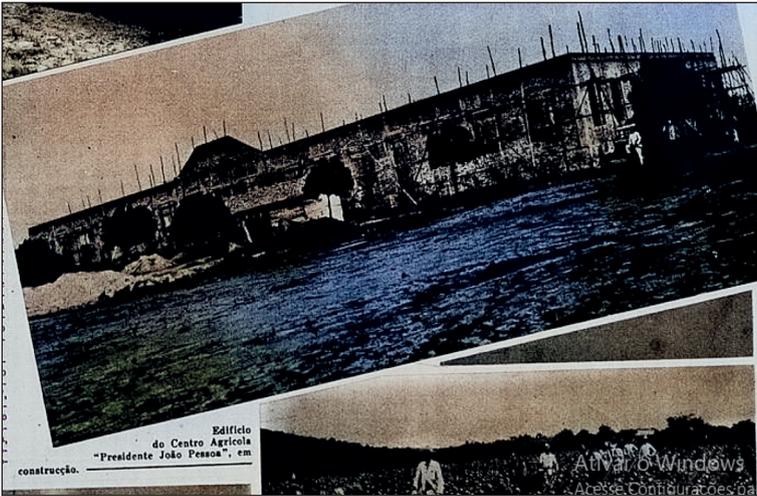
Em 1934, Pindobal é reformado para atender 240 (duzentos e quarenta) “menores”, sendo que, inicialmente, a instituição havia sido projetada para 60 (sessenta) internos. A publicação a seguir denuncia que existiam mais de 100 (cem) crianças em um espaço que comporta até 60 (sessenta). A Figura 2, que apresentamos anteriormente, com as crianças no refeitório, dá uma noção dessa superlotação. A publicação a seguir apresenta os motivos pelos quais a instituição não havia sido reformada antes.

[...] O Centro Agrícola Presidente João Pessoa, que após a sua criação não pudera ser devidamente organizado, em face da luta que asseverbou o Estado no período pré-revolucionário, afastando-se, por isso, da sua finalidade, vem merecendo com especial carinho, as atenções da atual administração. Não seria razoável mesmo, o abandono de um estabelecimento que poderá abrigar mais de duas centenas de infelizes menores, arrancados ao ócio e muitas vezes ao crime, para lhes ser ministrada uma educação eficiente e regeneradora. Trata-se de um serviço de caráter inadiável, tendo-se em consideração a reunstancia de ali se acharem mais de cem me-

nores, num ambiente de absoluto desconforto. Sem transpor as verbas orçamentarias, o chefe do governo vem dotando o Centro de Pindoal de melhoramento dignos de nota, no louvável proposito de que ele alcance os reais objetivos. Por enquanto, tendo em vista a situação financeira e os recursos orçamentários, foi atacada apenas a construção do pavilhão central, compreendendo dormitórios para 240 menores, refeitório, cozinha, dispensa, padaria, serviços sanitários e banheiros. A construção desses alojamentos para os internos é uma das iniciativas de maior vulto da completa reforma por que vai passar o educandário de Pindobal. O projeto geral, da autoria do dr. Leon Clerot, compreende construção de enfermaria, residência para médico, pavilhão de recreio, deposito de máquinas, escola, escritório da administração, aviário, apiário, pocilga, pombal, silos etc. O serviço de construção está a cargo da diretoria de obras públicas (ASSUNTOS, 1934, p. 3).

O projeto da reforma de Pindobal segue uma série de construções, apresentadas por Sizenando Costa (1941) como fundamentais para a consolidação das *Escolas Rurais*: Pocilga, Pombal, Aviário, Apiário, Silos, Escola, Dormitórios. Essas são algumas das instalações demonstradas na obra de Sizenando, contendo, inclusive, plantas e exemplos de como construí-las, afirmando que essas instalações seriam de baixo custo e o retorno financeiro quase que imediato. Percebemos que existe uma forte coerência entre as instalações de Pindobal e as orientações descritas na imprensa, com o ideário de Sizenando Costa exposto na *Escola Rural*.

Figura 4 – Edifício do Centro Agrícola “Presidente João Pessoa”, em construção



Fonte: A Noite – Seção de Rotogravura: 1941 (BNDIGITAL).

A Figura 4 demonstra a reforma de Pindobal em construção. O tamanho da obra é surpreendente, é um amplo galpão que seria destinado à “[...] construção do pavilhão central, compreendendo dormitórios para 240 menores, refeitório, cozinha, dispensa, padaria, serviços sanitários e banheiros [...]” (AS-SUNTOS, 1934, p. 3). Em 1938, o Diário de Pernambuco destaca que o interventor federal, sobre a continuação de melhoramentos públicos, pretende,

[...] dar maior andamento ao serviço de assistência aos menores abandonados, proporcionando meios para a educação e instrução profissional dos de 10 a 18 anos. Tenciono reformar a Escola Correccional Presidente João Pessoa, em Pindobal, creando nos arredores da capital um reformatório para os menores delinquentes e anormaes. [...] (O INTERVENTOR, 1938, p. 4).

Essa publicação apresenta pistas sobre a idade dos jovens atendidos em Pindobal, só não sabemos ao certo se a publicação se refere a esta instituição especificamente, mas sabemos que existe uma prioridade de atender aos de 10 (dez) a 18 (dezoito) anos com o ensino profissional. Apenas em 1940, o termo Escola é utilizado para referir-se a Pindobal, de acordo com o periódico A Batalha,

[...] O interventor federal, interessado em dar nova orientação à Escola Profissional de Pindobal, onde estão recolhidos cerca de 200 menores vadios e delinquentes, entrou em entendimentos com o padre Henrique Van Horrst, da Congregação do Coração de Jesus, que dirige estabelecimento idêntico em Pernambuco, para assumir a direção da referida Escola (SERA', 1940, p. 2).

O texto refere-se a uma mudança na direção da instituição, colocando um religioso para assumir o cargo. Não sabemos se essa mudança está relacionada com a pouca adesão dos internos aos modelos empregados por Sizenando Costa, de Ensino Rural, ou às atividades militarizadas. A instituição religiosa, representada pelo padre Van Horrst, agora é convocada a apresentar suas contribuições a essa instituição.

Portanto, Pindobal ao longo de dez anos (1930-1940), é forjada por várias concepções educativas, do ensino profissional a práticas correccionais, até a chegada da administração religiosa. Acreditamos que as memórias de Pindobal, a partir do texto impresso, revelam uma instituição profissional importante para a História da Educação paraibana e profissional. Finalmente, esta seção tratou de apresentar os sujeitos encaminhados à instituição, revelando os seus objetivos e a sua organização estrutural e administrativa.

Considerações finais

O cenário exposto neste trabalho apresenta uma história pouco conhecida e repleta de tensões e lacunas. É a partir do texto impresso que vamos ao encontro dos indícios da criação da Escola Profissional Presidente João Pessoa, com o intuito de analisar a sua criação e os objetivos educacionais que lhes são atribuídos. Destacamos que Pindobal é uma instituição híbrida por defender correntes educativas distintas – o ensino profissional agrícola e a correção para possíveis desvios de condutas –, portanto, percebemos que Pindobal ora é considerada um espaço educativo; ora como local de aprisionamento.

Os resultados que desenvolvemos aqui estão atravessados pelas contribuições de Sizenando Costa, primeiro diretor de Pindobal e intelectual responsável por pensar o ensino profissional agrícola, defendendo a criação de *Escolas Rurais* pautadas em um modelo de ensino mais ativo, influenciado pelo movimento Escolanovista. Acreditamos que, a partir da fala de Sizenando Costa, Pindobal seja uma instituição pautada pela concepção da Escola Nova no Estado da Paraíba. Por fim, esperamos que o presente escrito contribua para a história e a memória da Escola Profissional Presidente João Pessoa, e que sirva de ponto de partida ou de chegada para futuros trabalhos.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria de. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo. *Manifesto dos pioneiros da*

educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 131-146.

ASSUNTOS do Nordeste. *Diário de Pernambuco*. Recife, p. 3, 6 de jun. 1934. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_11&pagfis=11923. Acesso em: 25 jul. 2020.

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa*: Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ, 1914. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=873730&pagfis=21213>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CAMPANA, Carla; ROCHA, Mariana. Escola Nova e a renovação educacional no Brasil. *Ei! Ensino inovativo*, [S.l.], v. 3, dez. 2018. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/view/77977>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios e propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 7 n. 13, p. 97-113, 1994. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia_hoje_roger_chartier.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

COSTA, Sizenando. *A Escola Rural*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1941.

EDIFÍCIO do Centro Agrícola “Presidente João Pessoa em construção. *A Noite Ilustrada*. Rio de Janeiro, p. 29, 22 dez. 1934. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=120588&pagfis=6055>. Acesso em: 26 jul. 2020.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

INFORMAÇÕES, Telegraphicas do estrangeiro. Telegrammas, Cartas e Informações dos Estados: Carta da Parahyba. *O Paiz*. Rio de Janeiro, 7 de fev, 1930. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=178691_06&pagfis=360. Acesso em: 23 jul. 2020.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças Operárias na Recém- Industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del (Org). *História das Crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 259-288.

NASCIMENTO, Gabriel Alves do. *Histórias e Memórias de Pindobal (1930-1950): As Crianças Indesejáveis*. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

NUNES, Claudio Silva. Industria, Agricultura Comercio. *O Campo: Revista mensal Ilustrada*. Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=083291&pagfis=1108>. Acesso em: 24 jul. 2020.

O INTERVENTOR Federal fala sobre a continuação do Programa de Melhoramentos Públicos. *Diário de Pernambuco*, Recife, p. 4, 26 de fev. 1938. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_11&pagfis=27668. Acesso em: 25 jul. 2020.

OS FUNERAES do grande e intrépido Presidente parahybano assumiram um caracter verdadeiramente cívico: O Centro Agrícola de Pindobal Chamar-se-á João Pessôa. *A Batalha*, Rio de Janeiro, p. 3, 9 de ago. 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=175102&pagfis=1575>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PARAHYBA DO NORTE. Mensagem Apresentada pelo Presidente do Estado da Parahyba á Assembléa Legislativa, na Abertura de Sua 3° Sessão Ordinária da 9° Legislação. *Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros*. João Pessoa, 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=720445&pagfis=1548>. Acesso em: 23 jul. 2020.

PARAHYBA. Mensagem apresentada a´assembléa legislativa pelo vice-presidente do estado Dr. Alvaro Pereira de Carvalho e elaborada pelo malogrado presidente Dr. João Pessôa Cavalcante de Albuquerque (assassinado em Recife, em 26 de julho passado): segunda mensagem do governo João Pessôa, referente ao período de julho de 1929 a junho de 1930. *Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros*. João Pessoa, 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=720445&pagfis=2254>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PASSETTI, Edson. Criança Carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org). *História das Crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347-375. SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do Século. In: PRIORE, Mary Del (Org). *História das Crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 210-230.

SERA' dada a nova orientação a Escola Profissional de Pindobal. *A Batalha*. Rio de Janeiro, p. 2, 29 dez. 1940. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=175102&pagfis=20109>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SERVIÇOS Economicos e Comerciais do Ministerio das Relações Exteriores. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, p. 7, 28 de nov. 1929. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_05&pagfis=30292. Acesso em: 24 jul. 2020.

UMA BELLA Fundação em João Pessoa na Parahyba. *A Noite Ilustrada*. Rio de Janeiro, n. 88, p. 5, 9 dez. 1931. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=120588&pagfis=1376>. Acesso em: 25 jul. 2020.

4 ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA: DA IDEALIZAÇÃO À CRIAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CAMPINA GRANDE-PB

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap4>

JUSSARA NATÁLIA MOREIRA BELENS

Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora efetiva do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: jussarabelens@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4084-3710>.

Introdução



objetivo deste artigo¹ é discorrer, analiticamente, sobre a idealização e criação da Escola Técnica Redentorista (ETER) em Campina Grande-PB, nos anos de 1975, perscrutando, assim, o tipo de educação ali realizada, através de estratégias de disciplinamento acionadas em diferentes lugares pelos quais os alunos transitavam.

Nesse sentido, ancorados, metodologicamente, na História Oral², na pesquisa em periódicos, em documentos escolares e fotografias do acervo da escola, esboçamos a memória da criação dessa instituição de ensino cujo lema era “Educar é Libertar” e que

¹ Parte da Tese de Doutorado defendida no ano de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor doutor Charliton José dos Santos Machado.

² Como refletido por Paul Thompson (1992), “[...] a história oral transforma os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribuindo para o registro de histórias mais ricas, mais vivas e mais próximas do real”. Ao ouvirmos os sujeitos que participaram de acontecimentos passados, trazemos para o presente, o mais próximo do que aconteceu, considerando os olhares atuais das/os narradoras/es sobre as suas experiências. Devido às entrevistas terem sido realizadas nos anos de 2011-2012, usaremos codinomes para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, com exceção dos padres, e como homenagem as suas importantes participações na história da ETER, os identificaremos com nomes de pedras preciosas.

contribuiu, por quarenta e três anos³, para a expansão econômica, cultural e social de Campina Grande por meio da formação técnica profissional.

Progressão institucional: de seminário à escola técnica redentorista

No ano de 1975, surgiu a ETER, com o seguinte lema “Educar é Libertar”, através de seu fundador, o Padre Redentorista Edelzino de Araújo Pitiá, cuja missão seria a formação humana e profissional de jovens das classes sociais menos favorecidas, qualificando-os com nível técnico para o mercado de trabalho. Uma história que, conforme suas palavras, tinha como princípio “[...] a dedicação a Deus e à Pátria, no campo específico da educação da juventude, na fidelidade ao lema: Educar é Libertar” (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 1984, p. 8)⁴.

No início, a escola recebeu inúmeras ajudas de entidades estrangeiras⁵, assumindo a característica de uma entidade comunitária. A assessoria de diver-

³ A Escola Técnica Redentorista (ETER) encerrou as suas atividades no mês de dezembro de 2018, tendo, até aquele momento, formado mais de seis mil jovens em cursos técnicos em Eletrônica, Telecomunicação, Equipamentos Biomédicos, Enfermagem, Guia de Turismo, Informática, Logística, Segurança do Trabalho e Imobiliária.

⁴ A instituição foi fundada pela Congregação do Santíssimo Redentor, que atua no Brasil inteiro e em quase todos os países do mundo. Em 29/08/53, a Congregação fundou a Vice Província do Recife que, civilmente, foi registrada como Congregação Redentorista Nordestina, abrangendo os estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Em Campina Grande, no ano de 1966, criou-se o Seminário da Congregação para preparar “*novos padres e irmãos*”.

⁵ Grupos de empresários, engenheiros holandeses, ligados, ou não, à Igreja Católica, doaram à ETER equipamentos de eletrônica e de telecomunicações de última geração.

soz professores, da então Universidade Federal da Paraíba (Campus II), fez-se presente. As orientações quanto à estrutura curricular e organizacional vieram da Escola Técnica de Eletrônica de Santa Rita do Sapucaí-SP e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI/PB), que colaboraram para a elaboração do Regimento Interno.

O Pe. Pitiá⁶ interessava-se por organizar uma escola de formação profissional para atender aos jovens das classes menos favorecidas. Com este objetivo, elaborou um projeto para a criação do Colégio Redentorista de 1º e 2º graus só para alunas/os externas/os, na expectativa de, durante o período de cinco anos, implementar uma proposta mais definida. Com a colaboração do governo V. Provincial de Pe. Jaime Van Woensel, foi sistematizada a ideia de uma escola técnica profissionalizante a serviço da juventude carente e do desenvolvimento da região.

Aconselhado por professores da Fundação da Universidade Regional do Nordeste (FURNE), o Pe. Pitiá pensou na Escola Técnica Redentorista (ETER) com cursos profissionalizantes de Eletrônica e Telecomunicações, especializações importantes para o desenvolvimento tecnológico da cidade de Campina Grande, assim como para o estado e regiões vizinhas. Assim, auxiliado por alguns confrades, como o Pe.

⁶ Nascido em 18/05/1926, na cidade de Curaça, interior da Bahia, Edelzino de Araújo Pitiá, filho único, inicia a sua vida religiosa no Seminário Menor da Congregação Redentorista de Congonhas – Minas Gerais. É ordenado sacerdote no dia 02 de fevereiro de 1951, assumindo, posteriormente, a direção do Seminário Menor da Vice-província do Recife, nos anos de 1959- 1968. Depois, transfere-se para Campina Grande, no intuito de dirigir o Seminário Santos Anjos, criando depois o Colégio Redentorista e, no ano de 1975, a ETER. .

Adriano Back, e pelo Superior Geral de Congregação Redentorista, conseguiu contribuições estrangeiras para a aquisição de equipamentos. Como frisou o Pe. Cristiano:

Através de bolsas de estudo cedidas pelo governo estadual e por diretores de empresas a escola vem conseguindo formar jovens de diversas cidades do Estado e de outras regiões do Brasil que veem em busca da qualificação profissional oferecida pela ETER e reconhecida por empresas nacionais e estrangeiras existentes em todo país (JOOSTEN, 2008, p.11).

Desse modo, a Escola Técnica foi fundada no ano de 1975 como escola particular de caráter filantrópico e comunitário, tendo como mantenedora a Congregação do Santíssimo Redentor (Redentorista) e sendo reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução 18/80 de 06 de maio de 1980, conforme narrativa a seguir:

O projeto de criação da Escola era baseado na Lei do Ensino Médio, dando ao currículo o conteúdo profissionalizante. Foi o divisor de águas. Foi a opção para outro tipo de escola, que na época causou um certo *frisson* na cidade porque antes tinha o Colégio Redentorista que era basicamente Colégio para a elite, era um Colégio privado, e agora era uma opção para a formação da classe trabalhadora; era uma opção de – em uma época também de modernização do sistema de telecomunicação no país. Então, todo o esforço foi concentrado; não sem dificuldades até internas, institucionais, que era para fazer essa transformação. Então, a opção do colégio era agora uma opção para a formação da classe dos trabalhadores para a nova etapa de desenvolvimento do país, que era as telecomunicações. A escola se antecipou por uma questão pelos pobres, mas de

qualquer maneira uma opção técnica de formação, e que mudou o público da escola; e o pessoal disse “eu vou entrar na Redentorista porque eu quero entrar na Universidade”. Então, foram poucos os que ficaram no Colégio quando a opção foi essa; do grupo anterior, do pessoal que fazia o Ginásio. Então, a mudança foi essa. Havia várias pessoas que fizeram o curso, e que gostariam de continuar lá, mas não ficaram no Colégio; e aí o Colégio fez que alguns que ficaram já estavam. Porque o Colégio tinha uma formação muito boa com cursos estrangeiros, com técnicos holandeses que estavam aqui; veio um pessoal da coordenação técnica nacional muito boa, que já trabalhava com esse curso, com o curso anterior, com o Colégio, e nessa transição a Escola ia ter mais horas. Discutir quantas horas técnicas teriam que ser incluídas no currículo. E nisso, realmente, a maior parte do currículo tinha não sei quantas horas. Eu não sei agora, mas se eu lembro, acho que tinha uma coisa de três mil e tantas horas, e tinha seiscentas horas técnicas, aí depois tinha mais estágios, de modo que as pessoas que queriam entrar na Universidade achavam que com aquele currículo eles iriam perder, que nesse currículo aí, tinham impressão de que não lembrava mais biologia. Mas, era toda uma coisa assim, da formação técnica em telecomunicação. Aí, eu acho que todo o esforço nessa época, uma equipe ampla que eu estava; tinha também uma coordenadora que antes era do Colégio (que era Nita). Você deve saber quem era do colégio antes, que ela era coordenadora do Ginásio; e eu lembro bem das mesas que a gente tinha para discutir, que era com esses trabalhadores, com esses cooperantes holandeses, e também tinha alguns técnicos que depois foi Manuel do Carmo, Padre Cristiano, Padre Pitiá pessoalmente (AMETISTA, 2012).

O padre Pitiá foi à cidade de Catolé do Rocha, interior da Paraíba, por indicação de um professor de

educação física procurar Rubi. Ao encontrar Rubi, em um jogo de futebol, apresentou-se e falou da sua intenção em construir uma escola técnica. O professor foi indicado como uma pessoa capaz de ajudá-lo na realização deste desejo, devido aos conhecimentos acerca de oficinas e sobre a organização de escolas técnicas. O Pe. Tiago nos conta como conheceu o Pe. Pitiá:

[...] Eu conheci Padre Pitiá ainda como aspirante Redentorista eu entrei em 1992. Padre Pitiá morreu em 1993, então a gente conheceu-se muito pouco tempo e já quando ele estava encerrando carreira com dificuldades de saúde. Mas ele participou de inúmeros projetos e inúmeras situações, mas a grande maioria ligada à educação. Padre Pitiá, desde Minas Gerais, né, que ele é baiano, mas trabalhou uma temporada em Minas Gerais e vem com um grupo de missionários de Minas Gerais para cá. Então ele consolida, então ele trabalha com educação, ligado ao seminário. Ele foi vice-reitor, depois com a saída do Padre Victor Rodri que era o diretor do seminário, Padre Pitiá assume e faz toda essa passagem. Padre Pitiá vem como reitor do então Instituto Santos Anjos depois como Colégio Redentorista e Escola Técnica Redentorista. Mais de trinta anos conduzindo o processo de educação Redentorista que a gente poderia dizer um processo único na história dos missionários Redentoristas do Brasil (CORREIA, 2011).

Por ter compromissos com as escolas Dom Vital e os colégios agrícola e estadual, Manoel do Carmo só pode encontrar-se com o Pe. Pitiá nas férias de janeiro do ano de 1972. Ao vir a Campina Grande, conheceu o ambiente, onde funcionava o Seminário Santos Anjos. Começou, junto a outras pessoas envolvidas neste empreendimento (padres holandeses), a pensar nas questões práticas para a consecução do

projeto de criação da escola. Como lembra Rubi nessa entrevista:

Então, no começo de 1972 (setenta e dois), janeiro de 72 eu vim para cá para o Redentorista aqui, em Campina Grande. E aí eu encontrei justamente com o Padre e fui conhecer o ambiente que era justamente onde funcionava o seminário na parte superior do prédio, lá né! E aí, eu, junto com mais algumas pessoas que tinha lá, fizemos as medições, fizemos uma avaliação e fizemos uma planta de como deveria ser os laboratórios. Lá na época tinha um inglês, Roy Barling, que ele estava, vamos dizer, era um voluntário do conselho britânico e também tava colaborando com a Escola Redentorista. E Roy Barling fez um projeto, né! Pra trazer os equipamentos, doação, eles precisavam desse convênio pra o colégio, também tinha lá o, um...um ex professor, era frei Carlos, um ex padre, que era físico e tinha feito um projeto também pra Alemanha, pra conseguir um laboratório de física e houve também outros professores da escola, da escola técnica, né! Da universidade, junto com outras pessoas, colaboradores até parceiras da Holanda, aí fizeram um projeto pra [...] pra Holanda, pra uma organização da Holanda, por que os padres também lá, a maioria era tudo, holandeses, né? E conseguiram também que esses projetos fossem aprovados, os três projetos foram aprovados. Então, a gente fez a estruturação do laboratório com cooperação lá do Irmão Urbano, que é o carpinteiro e era da Congregação. Ele foi quem executou essas divisórias, que é pré-moldada pra movimentar, crescer ou diminuir o laboratório. Eu terminei essa etapa, voltei a Catolé do Rocha, e fiquei lá aguardando a chegada dos equipamentos, né? E voltei aqui pra Campina Grande pra implementar as oficinas da escola industrial do PREMEM, lá no Bodocongó, lá no Santo Antônio, outras no interior. Quer dizer, eu fui encarregado de fazer, de fazer essas montagens (RUBI, 2011).

Pela sua experiência com escolas técnicas, acompanhando a criação e organização de muitas delas, Rubi tornou-se personagem importante na criação da ETER, ao trazer para Campina Grande sua prática com oficinas e manuseio de equipamentos. Contribuiu, assim, para os passos iniciais desta instituição de ensino profissional, que tomou fôlego, ao longo de três décadas, ao acompanhar o seu crescimento em Campina Grande, formando jovens de várias cidades do Nordeste e de outras regiões brasileiras.

Nessa primeira entrevista, vivenciamos a importância da História Oral, que nos possibilita a evidência de pessoas, partícipes de acontecimentos marcantes tanto para uma vida em particular como para uma sociedade, mas esquecidos pelo tempo. Encenados por relações sociais, muitas vezes conflitantes, embebidas por interesses de poder, alguns nomes dessas histórias ficam ocultos e, pelo caminho, trancafiados nas gavetas, poucas vezes, remexidas pela lembrança.

Rubi é uma dessas pessoas avaliadas como importantes no contexto de criação e fortalecimento de uma grande obra, mas não é valorizado pelos mais recentes personagens da história. Assim, analisar a ETER como estudo de caso desperta outros matizes que foram perdendo a sua força através do tempo, o qual se encarrega de esquecer pequenos detalhes do passado, às vezes nem tão distante, como uma peça no quebra-cabeças daquele dado momento:

É justamente aqui em Campina Grande, a única Escola Técnica do mundo. Nós estamos em 78 países e a Escola Técnica Redentorista é a única, tanto que a gente cuida muita bem dela, porque

é a única experiência que nós temos nesta área e pra gente fica muito orgulho ser aqui em Campina Grande, no compartimento da Borborema. Em Campina Grande, esta Escola Técnica Redentorista nós tivemos outras escolas normais de Ensino Fundamental e Médio, inclusive tivemos até faculdade, mas houve um repensar, tendo em vista que os governos já estavam atendendo as necessidades de educação. Então, voltamos para a atividade missionária que seria pregação de missas populares, atendimento de confissões, celebração de novenas e o atendimento dosromeiros nos santuários e também com rádios, TVs e editoras, que também, como nós, temos obrigação do anúncio escrito da palavra. Significa dizer que nós precisamos usar da comunicação para isso, então hoje nós conduzimos umas trezentas rádios no Brasil. Nós temos a TV Aparecida e várias editoras espalhadas no Brasil que nos ajudam nesse processo de propagação da palavra de Deus. Mas escolas mesmo nós temos muito poucas, as que nós tínhamos, fechamos, por entender que não era nosso caminho, nossa linha. **Mas, a Escola Técnica Redentorista é mantida porque ela é entendida não só como processo educativo, mas como processo social, que tem como lema “Educar é Libertar”. Através da educação técnica, nós ajudaremos os jovens da região de Campina Grande a se libertarem da falta de emprego, de moradia e de uma oportunidade melhor no mercado de trabalho** (CORREIA, 2011, grifos nossos).

A narrativa supracitada evidencia a importância que a ETER tem para a Congregação Redentorista, uma vez que ela representa uma instituição de ensino profissionalizante que possibilita à igreja católica a realização de um trabalho religioso, social e político. Um lugar social de exercício de poder dessa igreja que, por meio da formação instrucional, ba-

lizada pelos vieses tecnicistas e humanistas forma jovens pobres estudiosos para a construção da liberdade preconizada pela escola. Uma liberdade perseguida pelo sacrifício pessoal, perseverança e competência. As chaves para a conquista final de uma vida próspera no mercado de trabalho.

Assim, a ETER simboliza, para a igreja católica, um lugar de formação instrucional que atrai uma população sedenta pela melhoria de vida, representando, então, uma estratégia de domínio e poder da igreja nesta cidade. Por estar situada em uma cidade de boa localização geográfica, atraiu, facilmente, famílias não apenas das camadas pobres, mas de outras situações econômicas, mais favorecidas, como filhas/os de professores/as universitários/as, engenheiros/as, comerciantes, industriais, dentre outras profissões, atraídos/as sob a ótica do aforismo da educação de alto nível e de reconhecimento local, regional e nacional.

Lugar de formação nos recônditos religiosos

Em nosso estudo, percebemos a ETER como lugar de memória que redimensiona, no ano de 1975, os lugares de formação profissional, por onde transitavam as mulheres nos cursos de nível técnico, pois essas eram, anteriormente, matriculadas nos cursos de enfermagem, normal, comercial, secretariado, de contabilidade, os quais demarcavam os espaços femininos de formação profissional em Campina Grande, conforme já mencionamos.

Ao juntar os pedaços soltos encontrados nos documentos, registramos fragmentos de vidas de pessoas que, envolvidas no afã de se tornar um/a aluno/a

ETER, mudaram suas vidas, seus comportamentos, passando a se destacar em relação as/aos alunas/os de outras escolas da cidade. A ETER é considerada um lugar, conforme a concepção de Certeau (1996, p. 2002),

Inicialmente entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros. Cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Não se trata apenas de um lugar racionalmente planejado, definido por salas de aula, laboratório, biblioteca, pátio, projetos pedagógicos, regras de convívio, mas sim de um espaço representado por símbolos, os quais, adormecidos nos diferentes recônditos do interior da escola e em seu entorno, configuram experiências passadas que, lidas no tempo presente, manifestam sentidos aproximados do que ocorreu. Tal fato pode ser ilustrado com caso dos nomes próprios de moças e rapazes que inauguraram os primeiros passos da escola, adormecidos pelo tempo, mas que podem ser recordados e conhecidos pelo olhar de curiosos saudosistas que trafegam pela instituição que nos fala e, ainda, muito tem a dizer aos diferentes olhares.

Assinalam-se no lugar - ETER - acontecimentos e fazeres históricos de um cotidiano pregresso, mesmo sabendo que, limitando-se a fontes documentais, não alcançamos essa dinamicidade. Contudo, aqui, nos limitaremos a escrever sobre o lugar- ETER por

meio de indícios documentais que, segundo Pierre Nora (1993), podem ser denominados como “lugares de memória”:

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente. Somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento [...] (NORA, 1993, p.33).

Desse modo, reconheceu-se a ETER como instituição de formação profissional, que representaria para a comunidade campinense e para cidades circunvizinhas um lugar de prestígio para as/os filhas/os que ingressassem em seus cursos preparatórios. O ritual de passagem, para tornar-se alunas/os ETER, demonstrava os potenciais e capacidades das/os futuras/os egressas/os. De acordo com a Resolução nº18/80:

O Conselho Estadual de Educação da Paraíba, no uso de suas atribuições e com fundamento no parecer de nº 38/80, exarado no Processo n 242/79, oriundo da Câmara de Ensino de 2º Grau Superior, aprovado em Sessão Plenária, realizada nesta data.

Resolve:

Art. 1º- Conceder Reconhecimento à Escola Técnica Redentorista, sediada em Campina Grande.

Art. 2º - A presente Resolução entrará em vigor a partir da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (JORNAL DA PARAIBA, 1980).

Neste lugar de formação, novas tramas das relações de gênero foram construídas numa configuração histórico/social orientada pela reforma do en-

sino fundamental e médio promulgada na nova Lei de Educação nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, tendo como um dos objetivos “a formação integral do adolescente (Art.18), a sondagem de aptidões” e a “iniciação ou habilitação para o trabalho” (Art. 5).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) deixa clara a relação entre a política educacional brasileira e a orientação desenvolvimentista do Governo Federal para o triênio 1972/74. Tal articulação se estabelece a partir de diretrizes nacionais, compreendendo a educação como fator de desenvolvimento socioeconômico e definindo algumas metas, dentre as quais se encontram a “[...] eliminação da dicotomia educação humanística/educação profissionalizante no ensino de 2º grau, além da expansão do número de matrículas” (SANDER, 1977, p.173).

Nesta redefinição da formação do cidadão brasileiro, a ETER, enquanto instituição educativa católica, se adéqua ao plano da política educacional, registrado no I Plano Setorial da Educação e Cultura (PSEC) que:

Considera a educação como “agente e objeto” do desenvolvimento. Ressalta com bastante clareza o conceito de “educação como investimento”, o “princípio de rentabilidade” e a consequente necessidade de aumentar a capacidade intencionalmente adotado no I PSEC, de acordo com os objetivos socioeconômicos e políticos estabelecidos no I PND (SANDER, 1977, p.173).

Configura-se, em nível macrossocial, uma perspectiva de modernidade voltada para a formação de homens e mulheres, visando um mercado de trabalho em expansão, com base em uma mão de obra qualificada para a invenção e manipulação de novos

equipamentos que moveriam a sociedade. Neste sentido, a educação profissional seria a mola mestra deste processo de modernização social.

Nesse processo, de redefinição da educação, agora matizada como elemento difusor do desenvolvimento econômico, selecionando os indivíduos pela competência, a ETER passou a atender, então, a rapazes e moças de diferentes níveis sociais, despertando interesses, também, de pesquisadoras/es para compreender as tramas das relações socioeducativas, construídas neste lugar. Inaugurava-se, assim, um tempo novo em que a educação se articulava, claramente, com o plano desenvolvimentista da sociedade brasileira.

Diferente de outras instituições educacionais da cidade, a ETER abriu caminhos, expandiu áreas da cidade, até então, não urbanizadas. Construída no bairro de Bodocongó, próxima ao campus II da Universidade Federal da Paraíba, na década de 1970 (hoje, UFCG), a arquitetura da escola se destacava frente à grande extensão de terras, conforme demonstra a Figura seguinte:

Figura 1 – A Escola Técnica Redentorista, 1975



Fonte: Arquivo fotográfico da ETER, 2011.

A imagem acima nos permite, mesmo que parcialmente, a visualização da estrutura física e localização geográfica de sua construção. Possibilita-nos compreender que o espaço não é neutro e que ele nos diz muito, havendo fortes relações entre o espaço e a educação, e que a escola é, sobretudo, uma construção cultural. Questões essas, que valorizadas por alguns pesquisadores, visibilizam o que está para além da aparente leitura. Seria um ponto de partida para a compreensão da dinamicidade da vida escolar em seu interior, ligada ao seu entorno e ao mundo externo que se imbricam, atribuindo-lhe significado cultural, político e social.

A tranquilidade do lugar, onde foi construído o prédio, era perpassada apenas por uma linha de ônibus que passava de hora em hora. Este fato e o pouco movimento de pessoas e de vizinhança se entrelaçam à distância e à parte elevada, dando-lhe um ar de superioridade, de imponência, fortalecido pela arquitetura de visão panorâmica que se destaca a céu aberto.

Além do ônibus da linha São José, que percorria o bairro naquele contexto, a ETER colocou outro ônibus para atender as/os alunas/os dos diferentes bairros da cidade, em pontos estratégicos, uma vez que os alunos e as alunas moravam em diferentes localidades. Segundo Quartzó Azul, “[...] as/os alunas/os não podiam perder o horário do ônibus, pois ficava complicado chegar até a escola, restando a elas/es acordarem sempre às 5h da manhã, arrumarem-se depressa e esperar o ônibus no lugar marcado”. Uma rotina que passava a tornar-se hábito para estes sujeitos sociais.

Porque na época a escola dispunha de um ônibus. Os alunos poderiam, por exemplo, tinham duas

opções, ou eles vinham no ônibus, na época a empresa era Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (ela fazia aquela linha Bodocongó e passava pelo Hospital da FAP) e antes passava no Redentorista e alguns alunos, se quisessem, podiam pagar uma taxa, era meu caso, e usar o ônibus do colégio. O ônibus dirigido pelo senhor chamado Cícero, eu lembro que no ônibus também havia essa interação, homens, mulheres, o deslocamento do ônibus, ele parava na Floriano Peixoto, à altura do Teatro Municipal, passava pela Prata, saía coletando a cada parada os alunos (QUARTZO AZUL, 2011).

O ônibus passava todos os dias nos mesmos horários, trazendo as/os alunas/os para a escola e levando-os de volta às 12h horas quando terminavam as aulas do turno da manhã. Pegava-os novamente à tarde, às 13h, para continuarem assistindo aulas das diferentes disciplinas, até às 18h, quando voltavam para casa para continuar os estudos, fazendo exercícios ou repassando os assuntos vistos durante o dia. “O bom aluno era aquele que não acumulava tarefas, sempre estava estudando, devendo ter em casa um lugar específico para isto, senão não conseguia dar conta e aí ficava pelo caminho” (QUARTZO AZUL, 2011).

Assim, a ETER foi sendo segmentada por entre trilhos e trilhas, compreendidas desde a localização geográfica, onde foi construída, trazendo para os sujeitos que ali compartilham experiências a possibilidade da tranquilidade necessária para estudarem, até os mais ínfimos lugares distribuídos, complementando-se numa disposição geral reveladora do todo organizado racionalmente.

A estrutura física planejada por especialistas demonstra a lógica previamente determinada pelos religiosos que participaram da construção do prédio.

Os confrades estavam atentos para que os lugares se encaixassem em um modelo retilíneo e quadrangular racionalmente pensado.

Os dispositivos religiosos impetrados no cotidiano da ETER, imbricados ao pensamento do Estado, estão difusos no regulamento escolar produtor de subjetividades submissas, obedientes, solidárias, fraternais, vivenciados em meio ao sentimento de comunidade familiar, criado pelas estratégias disciplinares ali acionadas.

A arquitetura retangular da ETER, modelo adotado pelo convento onde funcionava o Seminário Santos Anjos, facilita o controle e a vigilância das entradas e saídas das salas de aula, dos passos e descompassos dos alunos e das alunas que por ali transitavam, como registrado no relato abaixo:

É, havia uma certa disciplina. Por exemplo, tinha que estar em sala de aula, ninguém podia passear pelos corredores, havia uma espécie de inspeção. Eu tenho certeza disso. Tinham algumas coisas interditas. Por exemplo, ao lado do colégio, há uma construção antiga que é de alojamento de padres e a gente queria ver pelo vidro do primeiro andar, que era uma coisa muito bonita, tinha um átrio, tinha muitas plantas e havia vontade de ir para aquele espaço, e esse espaço era interdito, lá só podia ir os padres. Então, tinha um corredor que dava acesso do colégio a esse alojamento, mas a gente não podia nem ir à granja dos padres nem ao átrio dos padres, então não podia circular nos corredores. Muita ordem, era um colégio que tinha um tom meio religioso, então não se podia ficar fora de sala de aula (QUARTZO AZUL, 2011).

Como podemos perceber na Figura 2, a forma retangular da estrutura física da ETER dispõe de uma nítida estratégia do “lugar próprio” que matiza

o controle realizado pelos agentes da ordem estabelecida, conforme mencionado acima.

Figura 2 - O jardim, localizado no centro da parte interna do prédio, separando os lugares específicos da escola



Fonte: Arquivo fotográfico da ETER, s/d.

A fotografia mostra um aparente simulacro teórico do panorama escolar, levando-nos, inicialmente, à leitura superficial da referida instituição, desconhecendo as práticas dos sujeitos que se encontram por trás dessa máscara de ferro, que precisa ser retirada para alcançarmos os rostos das/os caminhan-tes. As/os praticantes deste cenário experimentam um cotidiano multiforme cheio de jogos, espaços imperceptíveis que “escapam à legibilidade” do olhar totalizador e superficial dos outros, que imaginam uma ordem harmoniosa entre o “lugar próprio” e as/os praticantes.

Dessa maneira, a ETER, contribuindo com o “progresso” da cidade, maquinada por uma tecnologia cien-

tífica e política, se faz escola técnica, traduzida em um padrão de educação digno de divulgação e recomendações. Porém, enriquecida com diferentes atributos de instituição de formação profissional e ferramenta para o desenvolvimento econômico almejado pelo Estado desenvolvimentista desse período histórico.

Mas, essa “maquinaria”, produzida sob os auspícios das estratégias religiosas, econômicas, políticas e sociais, que imbricadas constituem como “lugar próprio”, é redesenhada por combinações de poderes efêmeros, transparentes na superfície, mas vivos nas relações cotidianas.

Considerações finais

Conforme analisado, estudamos a ETER, uma instituição de educação profissional de poder estratégico que participou, por 43 anos, ativamente do “progresso” da cidade de Campina Grande. Por meio do lema “Educar é Libertar”, contribuiu, consideravelmente, com a expansão econômica, quando capacitou jovens, mulheres e homens qualificadas/os, para ocuparem as novas atividades profissionais surgidas na década de 1970, nas áreas de Eletrônica e Telecomunicação em nível nacional, regional e local. Portanto, trouxemos a história da criação da ETER como marca indelével da história da educação técnica/profissional da Paraíba.

Referências

AMETISTA. Entrevista concedida a Jussara Natalia Moreira Belens. Campina Grande/ PB, em 11 maio 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORREIA, Tiago de Melo. Entrevista concedida a Jussara Natalia Moreira Belens. Campina Grande/PB, em 11 mar. 2011.

JOOSTEN, Cristiano. Entrevista concedida a Jussara Natalia Moreira Belens. Campina Grande/PB, 11 mar. 2011.

JOOSTEN, Cristiano. *Missionários Redentoristas na diocese de Campina Grande PB, 1952-2002*. Campina Grande, 05/12/2008.

JORNAL DA PARAIBA, 1980.

JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 1984, p. 8.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo: p. 7-28, 10 dez. 1993.

QUARTZO AZUL. Entrevista concedida a Jussara Natalia Moreira Belens. Campina Grande/PB, em 20 abr. 2011.

RUBI. Entrevista concedida a Jussara Natalia Moreira Belens. Campina Grande/PB, em 18 fev. 2011.

SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira, 1977.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SEÇÃO II

A Presença Feminina em
Instituições de Educação
Profissional e Seu Ingresso no
Mundo do Trabalho

5 ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO PADRE ROLIM E COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES: PRELÚDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS SERTANEJAS (1916 – 1946)

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap5>

EDINAURA ALMEIDA DE ARAUJO

Doutora em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal de Campina Grande UFCG.

E-mail: edinauraa@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1551-0030>

ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO

Doutor História da Educação pela UNICAMP. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: ferreirapineiroa96@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2146-8521>

Introdução

Este capítulo, que ora entregamos aos historiadores da educação brasileira e especialmente àqueles mais preocupados com a história das instituições voltadas para a formação profissional, foi elaborado a partir de fragmentos contidos na tese de doutoramento realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB) e defendida em 2020¹. Assim, a nossa preocupação mais abrangente foi a de compreendermos alguns aspectos relativos ao processo de interiorização da escolarização feminina, especialmente, no que tange à formação de professoras. Para tanto, nos detivemos em discutir a criação da primeira Escola Normal localizada na cidade de Cajazeiras. Em seguida como decorrência da existência da mencionada Escola passamos a analisar a criação do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

Convencionalmente nos é apresentada uma versão da história da educação no alto sertão paraibano, cuja constituição está assentada em dois pilares circunstanciais, quais sejam: a implantação de projetos que objetivavam o progresso local e a erra-

¹ Título da tese: Trajetória histórica do Colégio Nossa Senhora de Lourdes – Cajazeiras-PB (1928-1961).

dicação do analfabetismo que já era considerado nas primeiras décadas da Primeira República como um entrave ao desenvolvimento econômico almejado e exposto nas propostas governamentais. Considerando que o índice de analfabetos naquele período na Paraíba atingiu patamares alarmantes, compreendemos que houve o engajamento dos grupos que detinham o poder político no sentido de consolidar um projeto que viesse ao encontro das necessidades educacionais paraibanas, principalmente, do povo sertanejo e sobretudo em Cajazeiras. Agregada a tal preocupação verificamos a consolidação e supremacia dos ideais de grupos religiosos católicos que vinham, desde os meados do século XIX, implantando, em algumas localidades, instituições escolares e de formação religiosa.

É importante ainda considerarmos que naquele momento histórico a sociedade brasileira viveu a transição do regime político monárquico para o republicano, que procurou a sua autoafirmação como nação em vias de progresso econômico. Contudo, naquele cenário de mudanças no sistema político administrativo, segundo a historiografia, não se processaram consistentes mudanças no setor educacional, até mesmo porque permaneceram muitas das práticas políticas que eram realizadas até então. Sobre essa questão, Pinheiro (2002, p. 49) nos lembra que “[...] a mudança do regime político monárquico para o republicano não significou alteração na política clientelista, que pelo contrário foi se aperfeiçoando e acabou por consolidar-se como prática política dominante”. Outro aspecto importante de ser ressaltado sobre aquele processo, é que na medida em que foram apresentadas propostas de implementação de

uma nova organização nacional de educação escolar, cuidou-se para que tais ações não interferissem na “autonomia reservada aos Estados na construção de seu sistema de ensino” integrado, o que acabou gerando muitas dificuldades e entraves “na construção do sistema educacional”, conforme foi exaustivamente analisado por Saviani (1987) e Romanelli (2014, p. 43).

Esses aspectos mais gerais além da ação de alguns atores políticos e religiosos envolvidos com a questão educacional nos estimularam a desenvolver reflexões acerca dos primeiros movimentos ocorridos no alto sertão paraibano, no sentido de estabelecermos as conexões entre o tradicional Colégio Padre Rolim, as primeiras aulas para meninas, a criação da primeira Escola Normal de Cajazeiras, e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Assim, vale ressaltarmos, que todas essas instituições foram protagonizadas pela ação da Igreja Católica no contexto do processo de sua romanização no Brasil. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é o de analisar o processo de criação e de constituição de uma Escola Normal, que deu os primeiros passos no sentido de formar/profissionalizar professoras sertanejas destinadas, em tese, a atuarem naquele ambiente sociocultural e econômico, no período de 1916 a 1946. O marco inicial deste estudo foi por nós definido, considerando a publicação de uma lei estadual criando a mencionada Escola, e o final remetemo-nos ao ano de publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal que inaugurou no Brasil um novo momento da história da formação de professoras/es, estabeleceu diretrizes nacionais e procurou, sobretudo, unificar em todo o país um currículo comum ministrado em dois ciclos para

todas as instituições voltadas à profissionalização do magistério.

O estudo encontra-se aportado pela diversidade de fontes, entre as quais destacamos um conjunto de notícias publicadas no jornal *A Imprensa*, algumas Cartas da Casa de Cajazeiras (Cartas Provinciais), *Diário do Colégio Nossa Senhora de Lourdes*, a legislação educacional vigente no período aqui em estudo, além da historiografia relacionada às memórias e histórias do município de Cajazeiras e da história da educação brasileira e, mais particularmente, paraibana. Parte significativa desta documentação encontra-se no Arquivo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, situado em Cajazeiras, no Arquivo da Arquidiocese da Paraíba e no Arquivo do Instituto de Educação da Paraíba (IEP), ambos localizados na cidade de João Pessoa; além do Arquivo da Casa Provincial do Nordeste, estabelecido na cidade de Recife - PE.

É importante ressaltarmos que a análise das fontes documentais e a produção do conhecimento histórico-educacional se embasam em alguns pressupostos teórico- metodológicos, os quais se pautam numa perspectiva crítica e problematizadora. Nesse sentido, nos detivemos em considerar especialmente as reflexões tecidas por Justino Magalhães que nos ensina que

A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se, desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até aos aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua ins-

criação nas conjunturas históricas locais (MAGALHÃES, 2004, p.124).

Nesse sentido, a partir destas proposições anunciadas pelo autor, foi possível compreendermos as dimensões de um processo educativo abraçado tanto pela Diocese de Cajazeiras, erigida a 6 de fevereiro de 1914, quanto pelas Irmãs Dorotéias, em um período marcado de escassos investimentos na educação pública e precariedade no tocante à efetivação de projetos inovadores.

Este capítulo se encontra constituído por três itens, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro item, realizamos algumas reflexões mais gerais acerca das características histórico-educacionais, sociopolíticas e econômicas do alto sertão paraibano, tomando como referência o município de Cajazeiras. No segundo, nos detivemos em analisar a criação da primeira instituição, localizada na mencionada macrorregião paraibana, destinada à formação de professoras, qual seja: a Escola Normal do Colégio Padre Rolim, ou como ficou também popularmente conhecida, a Escola Normal de Cajazeiras. No terceiro item analisamos a criação do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, vinculado e sob a direção da Congregação das Irmãs de Santa Doroteia², dando, assim, continuidade ao trabalho desenvolvido pela antiga escola normal localizada em Cajazeiras em relação ao processo de formação/profissionalização de professoras/es do alto sertão paraibano.

² Esta Congregação foi fundada em 12 de agosto de 1834, por Santa Paula Frassinetti. Em 1866, a instituição iniciou a sua expansão para além das fronteiras italianas, abrindo então uma casa no Brasil, na Diocese de Olinda e Recife, a pedido do Bispo Dom Manuel do Rego Medeiros.

Um projeto educativo em Cajazeiras

A cidade de Cajazeiras teve a sua origem, a exemplo de outras cidades do interior nordestino, a partir “[...] de uma pequena fazenda, a sombra de uma igreja, de um açude e de uma escola”, conforme relata Irismar Gomes da Silva (2014, p. 24). As primeiras famílias que chegaram instalarem-se na região do Rio do Peixe,³ e à medida que as famílias foram se instalando e novas famílias se formando a região foi sendo dividida e ao mesmo tempo expandindo os seus domínios. No caso de Cajazeiras, as famílias Albuquerque e Rolim foram as pioneiras, anos depois outros grupos familiares, a exemplo dos Cartaxo e dos Leite, foram se instalando na região, dividindo não apenas as terras, mas, sobretudo o poder político e prestígio social.

Cajazeiras destacou-se no âmbito educacional, tornando-se conhecida pela existência da Escolinha de Serraria. Articuladamente as escritas sobre a história de Cajazeiras, tanto aquelas produzidas por historiadores quanto aquelas produzidas pelos memorialistas, destacam a importância da família de Vital de Sousa Rolim não apenas como a pioneira no povoamento, mas, principalmente, pela relação muito próxima que exercitaram entre religião e educação. Para Silva (2014, p. 25),

³ A sua história remonta aos meados do sec. XVII, com a chegada de Francisco Gomes de Brito e José Rodrigues da Fonseca aos sertões do Rio do Peixe. Esses desbravadores conseguiram terras por sesmaria que lhes foram doadas em 7 de fevereiro de 1767, pelo então governador da Capitania Jerônimo José de Melo. Beneficiou-se também da doação José Luís de Albuquerque que recebeu uma sesmaria onde se encontrava o sítio Cajazeiras. Pouco tempo depois, este, ao casar sua filha Ana Francisca de Albuquerque com Vital de Sousa Rolim, membro de tradicional família de Jaguaribe-CE, fez a doação do sítio Cajazeiras aos nubentes (SILVA, 2014, p. 24).

A história principal de Cajazeiras começou com uma escola, fundada por Padre Inácio de Sousa Rolim, em 1843. Em torno da escola foi nascendo o povoado que, com o natural crescimento, veio a tornar-se cidade, transformando em pouco tempo, num poderoso núcleo de civilização.

Deusdedit Leitão no seu livro *Vida e obra do Padre Rolim*, publicado em 2000 em comemoração aos 200 anos do nascimento do Padre Inácio de Sousa Rolim, bem como no livro de João Rolim da Cunha (2000), sobre o Colégio Nossa Senhora de Lourdes destacam a criação da Escolinha de Serraria⁴ pelo mencionado religioso em 1829 após seu retorno do Seminário de Olinda. Segundo Leitão (2000, p. 52)⁵, ele deu início as suas atividades de educador numa escolinha construída em suas terras. Assim,

O número de alunos que procuravam a Escola de Serraria deu ao Padre Mestre a preocupação de instalá-la em prédio mais adequado à sua finalidade. Em 1836 transferiu a sua escola para uma casa construída nas proximidades do local em que ele e mãe Aninha edificavam a capela que dedicaram a Nossa Senhora da Piedade. Construídos ao mesmo tempo, tanto a capela como a casa

⁴ A Serraria era o local onde se extraía a madeira de que os cajazeirenses necessitavam para a construção de suas primeiras moradias, de que lhe adveio o nome. Pequena faixa de terra pertencente a Vital Rolim, localizava-se na área atualmente ocupada pelo bairro da Matança, nas proximidades do Colégio Padre Rolim (LEITÃO, 2000, p. 49).

⁵ Segundo Leitão (1991, p. 48), as informações acerca da data de fundação do Colégio, em Cajazeiras, resultam das pesquisas realizada por Coriolano de Medeiros, que foi o primeiro a fazer referência sobre o ano de fundação do mencionado Colégio. Os dados para o trabalho do autor foram fornecidos a partir de depoimentos, visto que, os trabalhos produzidos anteriormente se preocuparam em biografar o mestre Padre Rolim sem, no entanto, fazer menção à data de criação do Colégio.

do colégio, iriam exercer decisiva influência no desenvolvimento de Cajazeiras.

O autor destaca também que:

Na década de sessenta o colégio atingiu a sua fase culminante. O relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial pelo Presidente Francisco de Araújo Lima a 31 de maio de 1862, dá notícia da existência em Cajazeiras de um colégio que havia funcionado com três aulas (Latim, Francês e Geografia), frequentado por 85 alunos, número dos mais expressivos, se considerarmos que o Liceu Paraibano, naquele mesmo período, contava com 104 alunos. Em seu Relatório de 3 de abril de 1862, o Diretor da Instrução Pública, Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque, fez o seguinte registro: ensino secundário - continua a funcionar com regularidade e crédito o colégio de Cajazeiras, cujas aulas foram frequentadas no ano findo por 84 alunos (LEITÃO, 1991, p. 52).

De acordo com as proposições do autor, o Colégio de Cajazeiras seguiu seu projeto educativo no oitocentos sob a direção da Diocese localizada em Olinda, ou seja, distante das discussões e acirradas lutas dos grupos políticos hegemônicos na capital da Província pela instrução pública e institucionalização da escola normal como estratégia de atender às demandas políticas, econômicas e sociais que se erguiam frente às mudanças que se iniciavam no Brasil e na Parahyba do Norte, decorrentes de novos investimentos na economia, além do processo de urbanização em vários pontos da nação e na Província paraibana mais particularmente.

Assim, o Colégio Padre Rolim durante os anos de 1860 continuou suas atividades em franco desenvolvimento, garantindo grande progresso à localidade que como destaca Leitão (1991, p. 53), “[...] em me-

nos de cinquenta anos, passou de simples povoado à condição de paróquia, vila, sede de comarca e cidade, constituindo-se, nos anos setenta, o maior e mais desenvolvido centro urbano do sertão paraibano”.

Recuamos ao ano de 1843 por compreendermos tratar-se de um momento marcante para a história de Cajazeiras que via florescer um projeto educacional para atender não somente os cajazeirenses como também os alunos oriundos dos estados vizinhos tais como: Ceará, Pernambuco e do Rio Grande do Norte. Com a repercussão das atividades educacionais tanto na província como em outras regiões, o número de alunos aumentava a cada ano, o que levou o padre mestre a transformar o estabelecimento de ensino em um colégio de instrução secundária.

Foi naquele contexto que começaram as articulações, na comunidade e junto às autoridades constituídas no Estado da Paraíba, para a criação de uma escola para meninas. Para tanto, de acordo com Cunha (2000, p. 19), para resolver este problema tão importante, “[...] mandou educar, em Fortaleza, duas sobrinhas que seriam as mestras da escola que desejava criar como dependência do já citado colégio”. Assim, sob a organização das jovens sobrinhas do Padre Rolim: Vitória dos Santos Rolim de Albuquerque e Antonia dos Santos Rolim de Albuquerque, foi criada, em 1858, uma aula⁶ reservada para meninas. Essa aula funcionou até o ano de 1877 quando também foram encerradas as atividades do Colégio Padre Rolim.

⁶ Forma como era denominada a existência de uma escola no século XIX, inspiradas nas “aulas régias” existentes desde o período colonial brasileiro e que se destinavam à instrução elementar (ler, escrever, contar e catequisar). Sobre esse tipo de escola consultar entre outros estudos o de Fonseca (2011).

É importante registrarmos que as interrupções das atividades educativas/escolares na Paraíba⁷ e, especialmente, no seu sertão, ocorreram com uma certa frequência, geralmente motivadas por problemas climáticos (secas), dificuldades financeiras e epidemias. Consoante a isso, a supressão de funcionamento dessas escolas, logo motivou intelectuais, professores, religiosos, administradores públicos, além da elite econômica local, a almejavem que voltasse a dispor, no alto sertão paraibano e especialmente em Cajazeiras, instituições destinadas para atender as demandas de escolarização de meninas e mais ainda para a formação/profissionalização de professoras. Assim, logo após ter sido erigida a Diocese de Cajazeiras, em 1914, conforme mencionamos anteriormente, esse importante nível administrativo e religioso da Igreja Católica, assumiu o papel de liderança, mediando e atuando politicamente junto as instâncias administrativas e legislativas do Estado da Paraíba, reivindicando ainda a criação de uma Escola Normal. Nesse sentido, não foi à toa que, naquele mesmo ano, o Presidente do Estado da Paraíba João Castro Pinto, em sua mensagem à Assembleia Legislativa, ressaltou

[...] o difícil problema da fixação de professores diplomados no interior do estado, sugerindo como solução mais indicada a criação de uma Escola Normal no Alto Sertão. Parecia até que a iniciativa tinha endereço certo, ao indicar que tal benefício deveria ser implantado no Alto Sertão, como se quisesse manifestar sua preferência por Cajazeiras (CUNHA, 2000, p. 20).

⁷ Sobre essa questão, consultar o estudo realizado por Pinheiro (2002), que chamou esse aspecto de “movimento de oscilatório”.

O mencionado discurso ecoou por todo o sertão levando, inclusive, emissários de outros municípios na Assembleia Legislativa a abraçarem a causa, como foi o caso do representante de Patos, Genésio Gambarra. Assim, com a forte atuação da Diocese de Cajazeiras, o Colégio Padre Rolim terminou sendo reaberto em 1915, sob a administração do Bispo Dom Moisés Coelho. Esse acontecimento foi fundamental para a criação de uma escola normal, conforme discutiremos no próximo item.

A escola normal do Colégio Padre Rolim: nascedouro de um projeto 'educativo romanizado' e destinado à formação/profissionalização de professoras

Com a recriação do Colégio Padre Rolim logo foi estabelecida uma unidade feminina que deu origem à Escola Normal, instalada em 1916, em virtude do processo de equiparação “provisória” que possibilitou o mencionado Colégio a “[...] ministrar o ensino de acordo com os regulamentos, programas e métodos da Escola Normal [...]”, ou seja, voltando-se desta feita para a formação de professoras⁸.

A partir daquela data a preocupação do Bispo cajazeirense voltou-se prioritariamente para fazer de fato funcionar a Escola Normal do Colégio Padre Rolim. Nesse sentido, em maio de 1917 publicou um artigo no jornal *A Imprensa*⁹, intitulado: “Pela Instrução”. Nele verificamos que há também todo um

⁸ Cf. Art. 2º da Lei 434 de 13 de novembro de 1916 (CUNHA, 2000, p. 22).

⁹ Esse jornal era mantido pela Igreja Católica e desempenhou um importante papel como disseminador da ideia de que o povo sertanejo necessitava de maior atenção dos poderes públicos, ou seja, especialmente, em prol da educação do interior paraibano.

preambulo dando ênfase à dignidade da autoridade episcopal, destacando alguns aspectos acerca da campanha que o mencionado Bispo empreendeu a favor da equiparação do Colégio Padre Rolim à Escola Normal Oficial da Paraíba, localizada na capital paraibana.

Outra matéria intitulada: “O Collegio Padre Rolim na cidade episcopal de Cajazeiras”, publicada pelo mesmo jornal acima mencionado, em 14 de julho de 1918, destacou a prosperidade da referida cidade e o papel do Bispo Dom Moisés Coelho na incansável luta pela promoção da educação e o desenvolvimento intelectual da vasta região que compreendia a sua Diocese. Acompanhemos o seguinte trecho:

Vingando dificuldades até então insuperáveis, conseguiu a vontade forte e perseverante do ilustre prelado dotar o sertão de um dos estabelecimentos de ensino que, dentre em breve, há de fazer face aos mais acreditados da Parahiba e do norte brasileiro.

Porque, ainda muito recente na sua fundação já oferece os mais lisonjeiros presságios de uma existência longa e útil ao inteligente e bom povo a que se destina, merecendo a absoluta confiança dos dignos paes de família sertanejos. Equiparado a Escolla Normal, o Collégio veio resolver o grave problema do magistério público primário no Alto Sertão onde os próprios filhos dessa zona, preparados ali mesmo, exercerão o nobre e afanoso sacerdócio do ensino, do qual fogem, aliás com plausível razão os professores do litoral e do brejo (A IMPRENSA, 14 jul. 1918, p. 1).

A propaganda efetivada pelo mencionado jornal a favor dos interesses da Igreja Católica foi contínua, conforme podemos verificar na coluna intitulada “Echos do Sertão”, quando foi reafirmada a impor-

tância da cidade de Cajazeiras que, merecidamente, foi escolhida para ter uma Escola Normal equiparada. Vejamos:

Senhores Redactores de 'A Imprensa'. Transita por essas regiões sertanistas o número da A Imprensa de 14 de julho do corrente anno.

Esse órgam de publicidade trouxe-nos em o alludido número bem lançado artigo que, occupando o primeiro lugar nos editoriais, se encabeçara por esta epigraphe- o Collégio Padre Rolim na cidade de Cajazeiras. Fizeram-se alli losonjeiras referências aquela episcopal cidade convocando a atenção pública para a florescência dessa localidade, florescência que já se põe em evidência pelo progresso que ella vae conquistando em commercio, em população, em civilização e, hoje, também em letras, graças a fundação dos dois institutos de instrucção ora existentes - o Collegio e a Escola Normal (A IMPRENSA, 29 ago. 1918. p. 1).

Ao analisarmos os discursos em defesa da equiparação da Escola Normal vinculada ao Colégio Padre Rolim, destacamos o jogo de interesses que permeavam as articulações. De um lado a Igreja Católica como empreendedora de uma ação educativa já em curso que favorecia o respeito as autoridades e, por outro lado, de uma elite que vislumbrava a instrução para seus filhos e suas filhas. Contudo, é importante ressaltarmos que a grande maioria da população vivia distante dos debates políticos e culturais que permeavam os grupos elitizados daquela sociedade, assim não tomava conhecimento dos debates, como também ficava de fora dos processos que envolviam as questões educacionais. Apesar da Escola Normal do Colégio Padre Rolim ter conquistado a sua “equiparação”, somente começou de fato a funcionar na

condição de “equiparado” a partir de 1918, conforme nos informa uma carta de 10 janeiro daquele ano, redigida pelo Bispo Diocesano de Cajazeiras e dirigida ao Presidente do Estado nos seguintes termos:

Com satisfação comunico a Vossa excelência que em março vindouro, conforme os estatutos da Escola Normal do Estado, o Colégio Padre Rolim começará a funcionar em caracter de equiparado. Deverá na segunda quinzena de fevereiro, abrir inscrições de exame de admissão para habilitar ao primeiro ano os alunos que para isso tiverem competência¹⁰.

Conforme as determinações do Art. 3º da Lei nº 434 de 13 de novembro de 1916, durante os primeiros anos de seu funcionamento a Escola Normal foi acompanhada sistematicamente por um fiscal designado pelo Presidente do Estado. Ficando responsável em enviar,

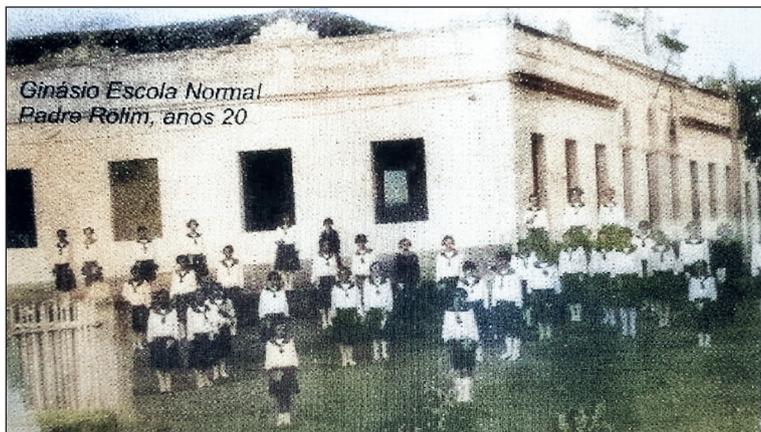
[...] de quatro em quatro meses um relatório minucioso ao governo, no qual comunicará todas as suas observações relativamente a regularidade dos trabalhos letivos, a sua eficácia pedagógica, observância dos regulamentos, programas e métodos, habilitação do pessoal administrativo e docente (CUNHA, 2000, p. 22).

Na Figura 1 podemos examinar o majestoso prédio onde funcionou durante algum tempo o tradicional Colégio Padre Rolim que abrigou a sua Escola Normal. Nela também é possível observarmos meninas menores que provavelmente eram alunas de diferentes classes/séries do “Ginásio” e meninas maiores que certamente recebiam a formação específica de normalista. Todas as meninas estão devida-

¹⁰Essa carta encontra-se publicada no livro de Cunha (2000, p. 21).

mente “fardadas/uniformizadas” destacando-se ainda três mulheres vestidas de preto que devem ser as professoras.

Figura 1 – Fachada do Ginásio Escola Normal Padre Rolim, década de 1920



Fonte: Sousa (2018, p. 81).

Possuindo uma sede, ou seja, um prédio escolar, conforme podemos observar na fotografia acima, que atendia aos preceitos higiênicos e arquitetônicos para o bom funcionamento de uma escola normal, além de ter sido iniciada as atividades pedagógicas e cumpridas as exigências iniciais para o seu funcionamento, a Escola Normal de Cajazeiras, vinculada ao Colégio Padre Rolim, obteve definitivamente em março de 1921 a sua equiparação à Escola Normal Oficial do Estado da Paraíba. Tal acontecimento, naturalmente, foi destacado pelo *Jornal A Imprensa*:

Por decreto do governo acaba de ser definitivamente equiparado a Escola Normal do Colégio Padre Rolim, da Diocese de Cajazeiras. O acto do

exmo. sr. dr. Solon de Lucena, além de ser muito justo e equitativo, veio ao encontro da opinião pública e da vontade do povo sertanejo.

Sobre a necessidade de um estabelecimento desse gênero no Alto Sertão, já nos temos ocupado varias vezes, sendo ocioso repetir os argumentos que todos conhecem e aprovam. Desde o governo do ex. sr. dr. Camillo de Hollanda fôra o referido Collégio equiparado, sendo-lhe marcado um tempo, como é de praxe, para a prova do seu bom funcionamento e ser, enfim, definitivamente equiparado. Esse tempo decorreu com muita ordem e com real proveito para a instrução conforme os relatórios enviados successivamente pelo fiscal do governo junto ao Collégio.

Diante de tal recomendação e do cumprimento rigoroso da lei que rege o ensino público nessa parte, observado pelo Collegio Padre Rolim, o ex. sr. dr. presidente do Estado o equiparou definitivamente.

Ao ex. sr. Bispo de Cajazeiras principal interessado pela difusão das letras em sua Diocese, ao povo sertanejo, e ao Collegio Padre Rolim enviamos nossos parabéns pelo optimo êxito de suas justas aspirações (A IMPRENSA, 2 mar. 1921, p. 1).

Em 19 de março de 1922 foram diplomados os alunos e alunas da primeira turma da Escola Normal de Cajazeiras, que no interstício de 1916 a 1927 funcionou no Colégio Padre Rolim. Segundo levantamento realizado por Cunha (2000), entre os anos entre 1922 a 1927, a mencionada Escola diplomou 27 professoras¹¹.

A partir do ano seguinte, isto é, em 1928, a Escola Normal do Colégio Padre Rolim passou a ser administrada pela Congregação das Irmãs de Santa Dorotheia, quando foi adotado o nome de Colégio Nossa

¹¹Nesse livro se encontra a listagem nominal das alunas que concluíram o curso normal.

Senhora de Lourdes (CNSL), momento esse que passamos a discutir no próximo item.

Colégio Nossa Senhora de Lourdes, de Cajazeiras¹²: uma instituição criada sob os princípios de Santa Paula Frassinetti

Antes de nos aventurarmos em discutir acerca do processo de criação do Colégio Nossa Senhora de Lourdes consideramos necessário realizar algumas breves reflexões acerca do processo de romanização, também conhecido como movimento ultramontano, que sofreu a Igreja Católica no Brasil. Esse movimento iniciou-se nos últimos anos do século XIX, mais precisamente logo após a instauração do regime republicano, ocorrido em 1889, quando ficou estabelecida pela Constituição de 1891 a separação da Igreja Católica do Estado brasileiro, ou seja, tornando-o um Estado laico. Assim, o mencionado movimento teve como objetivo retomar o poder que fora diminuído após a proclamação da república.

As ações empreendidas pela Igreja Católica no sentido de ampliar a sua influência política, religiosa e cultural no Brasil assumiram diversos espectros e que foram minuciosamente estudados por Dias (2004), Sousa Jr. (2015) e Araújo (2020). Assim, neste estudo foi somente realçada a política de criação de instituições escolares e educacionais confessionais no Brasil tomando como referência o caso do Colégio Nossa Senhora de Lourdes de Cajazeiras.

¹² Consideramos necessário reforçar que o Colégio Nossa Senhora de Lourdes que tratamos neste estudo é o de Cajazeiras por existir na cidade de João Pessoa um outro colégio confessional com o mesmo nome.

A fundação do Colégio Nossa Senhora de Lourdes ocorreu no dia 11 de fevereiro de 1928. Para elucidar esse fato apresentamos um trecho da primeira carta dirigida a Madre Provincial pela Irmã Madre Juditi Coelho Fernandes que, em 15 de abril de 1928, assumiu o cargo de diretora efetiva do novo Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL), substituindo a Madre Andrade, diretora interina que fora nomeada em 22 de fevereiro de 1928 pelo Monsenhor Constantino. Leiamos o trecho por nós selecionado:

Carissima e mui Rev.^{da} Madre Provincial
 No anno N.S.J.C. 1928 aos 11 de Fevereiro teve lugar a Fundação do Collegio N. S. de Lourdes na cidade de Cajazeiras em Parahyba do Norte, fundação esta confiada ao zelo da Rev.^{da} Madre Maria Rosa Andrade, actual Superiora do Collegio de Fortaleza - Ceará - a qual - derigiu as obras e o Collegio durante quasi 3 mezes na qualidade de Superior interina. Abençoando Deus N. S. os esforços e sacrificios da Rev.^{da} Madre Superiora Andrade, abriu-se esta casa no dia 11 de Fevereiro com a celebração do Santo Sacrificio da Missa pelo Ex.^{mo} Snr. Bispo D. Moyses, que comovido até as lagrimas via coroado o seu ardente anheio. (dessa foram no original) (CARTA DA CASA DE CAJAZEIRAS, 1928, s/p.).

Nos primeiros meses que sucederam a fundação do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, as atividades empreendidas foram no sentido de dar organicidade à instituição, adequando demanda e pessoal disponível para dar andamento ao projeto educativo que se iniciava sob a chancela da Igreja Católica em consonância com as diretrizes emanadas de Roma.

Estando à frente da Diocese de Cajazeiras, Dom Moisés Coelho era conhecedor do trabalho educativo que vinha sendo realizado desde os fins do século

XIX pelas Dorotéias, e a partir do ano de 1924 iniciou uma campanha para entregar o comando da Escola Normal, que funcionava nas dependências do Colégio Padre Rolim, às Irmãs da Congregação de Santa Doroteia que naquele período dirigiam o Colégio de Nossa Senhora do Sagrado Coração, em Fortaleza. Persistente em seus ideais e com respaldo de Dom Adauto, o Bispo manteve vários contatos com a Congregação e, em 16 agosto de 1927 veio a Cajazeiras a Reverenda Madre Andrade do Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração, de Fortaleza, acompanhada da Madre Sosinho e de uma estudante. De acordo com Cunha (2000, p. 37):

[...] a principal missão desta comissão era manter entendimentos com o Senhor Bispo, Dom Moisés Coelho e ainda verificar as condições da Escola Normal na parte física e especialmente quanto ao professorado, seu consentimento em deixar o cargo, qual o subsídio dado pelo governo, instalação elétrica e hidráulica, caixa d'água, banheiros e sala de aula. Também queria saber de quantas alunas poderia contar para o imediato funcionamento do Colégio.

As constatações preliminares eram pertinentes e fizeram parte do processo de reconhecimento para se efetivar o projeto em Cajazeiras, uma vez que as instalações abrigavam na época poucos alunos, além de consolidar a educação mais diretamente voltada para o público feminino e para a formação de educadoras. Tal especificidade exigiu ainda a implementação do regime de externato e internato e, para tanto, era necessário que o Colégio tivesse uma infraestrutura adequada para o seu pleno funcionamento. Também era imperativo o cumprimento de todas as normas e exigências da Congregação.

Quanto aos cajazeirenses, ocorreu uma euforia por parte de alguns segmentos sociais em torno da ideia de ver a cidade mais uma vez protagonizar um projeto educativo de grande relevância para a região. Os contatos do Bispo Dom Moisés Coelho com as representantes da Congregação das Dorotéias, terminaram se tornando de amplo conhecimento público, gerando grande expectativa e repercutindo, inclusive, em toda a região sertaneja.

Após os primeiros contatos e inspeção realizada pela Madre da Congregação das Dorotéias, várias outras reuniões foram realizadas. Segundo Cunha (2000, p. 37),

No dia 28 fevereiro de 1928, em reunião presidida pelo Monsenhor Constantino Vieira da Costa, juntamente com todo professorado, de um lado e do outro a Reverenda Madre Mari Rosa Andrade, foi selada em definitivo a transferência da Escola Normal de Cajazeiras, para o domínio das Irmãs Dorothéas.

Sucedendo esse momento de transmissão e de acordo com a primeira Carta da Casa de Cajazeiras para a Madre Provincial o dia 11 de fevereiro de 1928 foi oficializado como a data de fundação do Colégio e o seu nome foi escolhido considerando que o mencionado dia é consagrado a Nossa Senhora de Lourdes¹³.

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes, sob a administração da Congregação, começou a implantar novas propostas pedagógicas e metodologias de en-

¹³ No dia anterior da fundação do Colégio, isto é, no dia 10 de fevereiro de 1928, durante o percurso da viagem de Fortaleza-CE a Cajazeiras-PB, as irmãs Madre Andrade, Rosália Simoni e Maria do Carmo Barros, imbuídas num espírito de oração, rezaram em honra a Nossa Senhora de Lourdes para que ela lançasse as bênçãos à fundação da nova casa de educação (DIÁRIO DO CNSL, 1928-1930).

sino, além de novas técnicas e ações na formação das alunas da Escola Normal e do curso primário, sem desconsiderar os preceitos da religião católica.

Não é demais reafirmarmos que a elite cajazeirense recebeu com entusiasmo e euforia o primeiro grupo de Irmãs Dorotéias, que foi formado por cinco irmãs que deram início as aulas no dia 1º de março de 1928. Além da Madre Andrade, Rosália Simoni e Maria do Carmo Barros, já mencionadas anteriormente, formavam o grupo a Madre Judith Coelho Fernandes e Madre Rigote.

Naquele mesmo ano de 1928, apenas duas normalistas remanescentes da turma constituída na gestão anterior colaram grau. Vale ressaltar que a mencionada turma foi preparada com a participação de professores, padres e seculares da Diocese. As alunas diplomadas foram: Ana Nazareth Cartaxo e Maria de Lourdes Lustosa.

Assim, de acordo com Cunha (2000, p. 38), “O Curso Normal do Colégio Padre Rolim, sob a direção das Irmãs Dorotéias, veste uma nova roupagem, entregando à sociedade sua primeira turma de professores”. No dia 21 de novembro de 1928, numa sessão solene contando com a presença do Bispo Diocesano, padres e de várias famílias cajazeirense efetuou-se a sessão solene de entrega dos diplomas às novas formandas, conforme descrito no trecho, por nós selecionado, da Carta da Casa de Cajazeiras (1928 (1928, s/p). Acompanhemos:

Padre Gervasio Coelho, Capelão.

No mez de Novembro com geral satisfação das famílias encerrou-se o anno lectivo das alunas com um pequeno Programma Litero-recreativo a formatura de duas Normalistas, as 1^{as} sob a di-

reção das Irmãs. São estes os principaes factos occorridos no 1º anno nesta casa de fundação e esperamos com a graça de Deus para o anno vindouro trabalharmos mais e com maior numero de alumnas para a maior graça de Deus e salvação das almas [...].

Mesmo considerando as dificuldades enfrentadas no primeiro ano de funcionamento, pois as religiosas precisavam se revezar tanto nas atividades de formação cristã como no ensino das disciplinas curriculares para a formação das normalistas, os trabalhos foram desenvolvidos com êxito conforme os seus próprios relatos presentes nas Cartas. As atividades eram organizadas pelas irmãs e cada menina tinha tarefas e rígidos horários a cumprir, desde as liturgias, orações diárias, limpeza, organização dos espaços ao aprendizado de prendas domésticas como bordado, costura e pintura. As alunas seguiam um rito tradicional da época, cuja formação incluía a aprendizagem de trabalhos que preparavam para se tornarem “boas mães”, “boas esposas” e “devotas”. Nesse sentido, Almeida (2004, p. 68) analisa que:

[...] O modelo normativo de mulher, criado desde meados do século XIX, inspiradas nos arquétipos do cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade.

Entretanto, apesar do mencionado Colégio voltar-se para educação de meninas e possuir um quadro docente formado prioritariamente por freiras-mestras, no dia 3 de novembro de 1928, foi confirmada a presença dos professores Hildebrando Leal e

Alcides Esmeraldo, como parte do corpo docente no Colégio. Hildebrando Leal lecionou a disciplina de português, e de acordo com Silva (2014, p. 98), “[...] teve em Cajazeiras uma longa e fecunda atuação em todos os setores da vida cultural, social, política e administrativa de nossa terra”. Entretanto, segundo a mencionada autora, ele também lecionava várias outras matérias e exerceu forte influência no jornalismo da região. Quanto ao professor Alcides Esmeraldo, até o momento, não identificamos a disciplina que ensinava.

Quando o CNSL iniciou suas atividades em fevereiro de 1928, contava com um pequeno número de alunas, conforme assinalado pela Madre Diretora. Acompanhemos:

No dia 1º de março começaram a funcionar as aulas Normais e as primárias já sob a direção das irmãs. Compareceram 58 alunas no 1º dia. No fim do mês era grande o número das meninas e com grande consolação, pois além de simples eram todas muito atentas as explicações das mestras que pela 1ª vez viam e ouviam (CARTA DA CASA DE CAJAZEIRAS - 1928, p. 1).

De acordo com o Diário do Colégio (ano 1928), 24 eram normalistas, sendo 6 internas e 18 externas. Essas alunas, tanto as do Curso Normal quanto às vinculadas ao ensino primário, eram oriundas das famílias mais abastadas da sociedade cajazeirense.

Passado o primeiro ano de funcionamento, o Colégio iniciou suas atividades educacionais em 1929, com um quadro de professores completo, incluindo religiosas e mestres da área de exatas que eram os professores leigos. Nos relatos acerca da chegada dos professores das áreas de exatas, as irmãs expres-

sam o quanto esse fato contribuiu de forma positiva para que as irmãs mestras se dedicassem às atividades religiosas na comunidade, na paróquia e com a formação espiritual de suas alunas.

Quanto ao número de concluintes do curso normal, identificamos que nas primeiras décadas de funcionamento do CNSL houve um reduzido número de concluintes, em função de diversos fatores tais como: desistências, reprovações e adequações do currículo às reformas instituídas no ensino, a exemplo da de 1931 e a de 1946, quando ocorreu a reforma do Curso Normal em virtude da publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto Lei Nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946. O referido Decreto-Lei terminou incidindo muitas mudanças nos cursos normais já existentes no Brasil, o que não foi diferente em relação ao CNSL que passou por adequações às normas instituídas. No tocante às bases da organização do ensino normal, o mencionado Decreto Lei estabeleceu no Art. 1º as finalidades do ensino normal:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946, p. 1).

Os artigos segundo e terceiro da lei destacam as alterações inerentes à duração do curso normal que ocasionou mudanças significativas nos cursos normais:

Art. 2º O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de

ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Os anos seguintes após a mencionada reforma, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes continuou sua atuação destacando-se como instituição destinada à formação de professoras que atingia tanto a cidade de Cajazeiras e cidades circunvizinhas como também os outros estados mais próximos, permanecendo desde a sua origem um relevante centro de formação de educadoras que suprimiram as necessidades de outras escolas particulares e grupos escolares existentes na região.

Apesar das interferências ocorridas a partir das diretrizes educacionais propostas na Lei Orgânica de 1946, consideramos relevante ressaltar que o Colégio Nossa Senhora de Lourdes manteve os mesmos princípios definidos pela Congregação da Irmãs de Santa Doroteia, isto é, uma educação voltada para a formação profissional, com base nos princípios da fé católica, mas sobretudo procurando atender prioritariamente meninas/jovens oriundas de famílias tradicionais que almejavam que suas filhas permanecessem mulheres prendadas, mães e esposas exemplares.

Considerações finais

A história de criação de escolas destinadas para a formação/profissionalização de professoras na Paraíba é muito longa e complexa, uma vez que está

articulada como o processo de institucionalização da escola normal no Brasil. Assim sendo, ela foi resultante de um “projeto” ampliado que se coadunou desde o seu nascedouro com as ideias de progresso e de desenvolvimento da nação brasileira, ao mesmo tempo em que refletiu os anseios dos defensores da educação e de grupos vinculados à Igreja Católica.

Na Paraíba, a partir da segunda metade do século XIX, ocorreram momentos de articulações políticas e de uma acirrada luta pela institucionalização de escolas normais. Em Cajazeiras a educação despontou tendo a Igreja como a principal indutora daquele processo. Assim, ao buscar construir um percurso da história da educação paraibana, e especificamente das instituições de formação profissional, pensamos ter contribuído para melhor entendermos o importante papel que tiveram a Escola Normal do Colégio Padre Rolim e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes que serviram como prelúdios para a formação/profissionalização de professoras sertanejas, voltadas para atender as demandas de escolarização do próprio alto sertão paraibano.

Profissionalizar as jovens prioritariamente oriundas da elite e da classe média dentro dos padrões culturais europeizado e religioso foi a forma mais contundente para retomar e fortalecer os princípios cristãos-católicos na sociedade paraibana, e especialmente cajazeirense. Assim, as políticas que favoreceram a criação de escolas normais confessionais marcaram uma importante página da história da educação escolar brasileira no sentido, se não o de resolver, pelo menos o de minimizar a precariedade da educação desenvolvida nas regiões mais distantes dos grandes e médios centros urbanos brasileiros.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: ALMEIDA, Jane Soares de; SOUSA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Orgs.) *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 59 – 107.

ARAUJO, Edinaura Almeida de. *Trajetória histórica do Colégio Nossa Senhora de Lourdes – Cajazeiras-PB (1928 – 1961)*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2020.

BRASIL. *Decreto Lei Nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CARTA DA CASA DE CAJAZEIRAS, 1928. Recife, PE: Arquivo da Congregação Doroteia – Província do Nordeste, 1928. (Manuscrito).

CUNHA, João Rolim da. *Colégio Nossa Senhora de Lourdes*. João Pessoa, PB: A União, 2000.

DIÁRIO DO COLLEGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, 1928 – 1930. Recife, PE: Arquivo da Congregação Doroteia – Província do Nordeste, (Manuscrito).

DIAS, Roberto Barros (Pe.). *Igreja x Estado no processo de romanização na Paraíba (1894 – 1930)*. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2004.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. (Org.) *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2011.

JORNAL A IMPRENSA. *Pela Instrução*. João Pessoa, maio de 1917.

JORNAL A IMPRENSA. *O Collegio Padre Rolim na cidade episcopal de Cajazeiras*. João Pessoa, 14 de julho de 1918.

JORNAL A IMPRENSA. João Pessoa, *Echos do Sertão*. João Pessoa, 29 de agosto de 1918.

JORNAL A IMPRENSA. João Pessoa, 2 de março de 1921.

LEITÃO, Deusdedit. *Vida e obra do Padre Rolim*. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.

LEITÃO, Deusdedit. *O educador dos sertões: vida e obra do Padre Rolim*. Teresina, PI: Gráfica Estado do Piauí. 1991. (Coleção Documentos sertanejos, 2).

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista, SP: Editora Universidade de São Francisco, 2004. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas a era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez/ Autores Associados, 1987.

SILVA, Irismar Gomes da. *Os prefeitos de Cajazeiras*. Teresina, PI: Halley S. A Gráfica e Editora, 2014.

SOUSA, Débia Suênia da Silva. *Colégio Nossa Senhora de Lourdes: culturas escolares em Cajazeiras-PB (1949-1983)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Univer-

sidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

SOUSA JUNIOR, José Pereira de. *Estado laico, Igreja romanizada na Paraíba republicana: relações políticas e religiosas -1890-1930*. 2015. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

6 CURSO DE ECONOMIA DOMÉSTICA EM BANANEIRAS/PB (DÉCADA DE 1950): PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO MODERNO- CONSERVADORA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap6>

WANDERLÉIA FARIAS SANTOS

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Professora Substituta da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: wanderleiabr@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5133-851X>

MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associado III da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: mlsnunesml@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9839-2756>

Introdução

Neste texto objetivamos apresentar elementos da criação e funcionamento do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB, criado em 1947, e que teve suas práticas desenvolvidas com maior intensidade na década de 1950, contexto em que a educação assumia uma tendência moderna e conservadora¹. Na década de 1950, o discurso de que mulher honesta era aquela totalmente dedicada ao matrimônio e à maternidade permanecia sendo defendido. E, embora a sociedade estivesse passando por um processo de transformação social, econômica, cultural e histórica por causa da industrialização, e mesmo a mulher tendo alcançado algumas conquistas, a exemplo do voto e o direito à escolarização, o pensamento continuava a ser um só: preservá-la nas lides domésticas, uma vez que, ainda, “[...] as leis também

¹ O texto é um recorte da Tese de Doutorado, intitulada “O primeiro Curso de Economia Rural Doméstica na Paraíba: Bananeiras (1950-1959)”, defendida em 2019 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. A tese argumenta que o Curso de Economia Doméstica oferecia uma educação moderna e conservadora, em um verdadeiro movimento de ambiguidade, entre o discurso de proporcionar a abertura do espaço público às mulheres da época, mas, ao mesmo tempo, sem retirá-las do seio das atividades oriundas do universo indicado como feminino: o seu lar.

ênfatazam as imagens da mulher exclusiva ou prioritariamente dedicada ao lar e à procriação” (PINSKY, 2014, p. 18). O contexto do processo de industrialização e modernização², forçosamente, levava a mulher da camada pobre a se inserir nos espaços públicos a partir do mercado de trabalho. Nessa conjuntura, não cabia mais um discurso de resguardar a mulher apenas no recinto privado, pois esta ia gradativamente adentrando outros espaços e ganhando força, principalmente no mundo do trabalho fabril. “Uma população adulta que pudesse trabalhar nas nascentes fábricas, consumir os produtos que começavam a ser produzidos em larga escala e compor os batalhões dos exércitos e das armadas tonava-se necessária” [...] (AREND, 2012, p. 68). Ressaltando que as mulheres das camadas sociais média e alta adentravam os espaços públicos por outros meios de trabalho, a exemplo do magistério, pouco ocupado por mulheres pobres.

Desde as primeiras décadas do século XX, a sociedade brasileira dividia-se entre discursos conservadores e modernos, principalmente quando se tratava da mulher. De um lado, esta deveria limitar-se ao ambiente privado, e, de outro, havia a necessidade de sua participação no mundo do trabalho urbano, público, para auxiliar no sustento da família. Na zona

² Em meados do século XX, o Brasil primava por transformações sociais que favorecessem o *slogan* desenvolvimentista que defendia. O processo de industrialização no país teve forte impacto no cenário educacional. Propagava-se o discurso de uma nação desenvolvimentista, a partir de uma educação que possibilitasse o desenvolvimento econômico e social do país, e estimulava-se a migração da população rural para os grandes centros urbanos, além de defender que a educação era o fator de progresso econômico da sociedade.

rural, as mulheres das camadas menos favorecidas sempre trabalharam no campo para prover o sustento da família.

É nesse contexto que o Curso de Economia Rural Doméstica, em Bananeiras/PB difundia o papel da mulher através da educação. Uma educação conservadora, com aparência de moderna, ao abrigar o discurso de que a mulher estava acessando mais o espaço público, por meio do trabalho e da educação escolar, mas restringindo esse trabalho e essa educação a habilidades domésticas. “As prendas domésticas eram consideradas imprescindíveis no currículo de qualquer moça” [...] (PINSKY, 2012, p. 610).

Atrelado a um discurso ideológico de inserção feminina na sociedade e ao mesmo tempo ao projeto de industrialização e desenvolvimentismo pelo qual passava o país, abrem-se as portas para a mulher ser incorporada à vida pública através de cursos de Economia Doméstica oferecidos em instituições técnicas agrícolas. Uma educação pautada no discurso modernizador, todavia, com características conservadoras, dando à mulher o direito de apenas aprender aquilo que na prática já fazia parte de suas atribuições: as atividades domésticas. Porém, agora, de modo formal, através de um curso específico e de uma instituição escolar. Assim, à época, considerava-se que: “[...] é recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina” (ROMANELLI, 2007, p. 159).

Para Louro e Meyer (1996), era preciso explicar dentro da moderna sociedade industrial porque o fazer doméstico não era algo aprendido “naturalmente” pela mulher.

Urgia, então, elucidar a estreita relação entre a formação técnica e a formação para o lar, tendo o saber doméstico como articulador de todo o processo educativo.

Os cursos de Economia Doméstica por todo o país estavam atrelados às instituições de ensino técnico agrícola, devido à política profissionalizante de preparar jovens de grupos marginalizados para atuar de maneira técnica no campo. Assim, para as moças da zona rural, profissionalizar-se no curso de Economia Doméstica significava obter, também, de algum modo, uma renda para ajudar nas finanças da família, uma vez que seus trabalhos, desde corte e costura à culinária, possibilitavam-lhes alguma forma de ganho. Já para as moças da zona urbana, ser diplomada no curso de Economia Doméstica permitia-lhes serem vistas como moças prendadas e aptas para concretizarem um bom casamento.

Não era suficiente promover uma educação apenas para o homem da zona rural, mas a mulher também deveria acompanhar esse processo educacional, não com os mesmos direitos dos homens, mas, aprendendo também algum ofício. Na tessitura desse contexto, fazia-se necessário formalizar esses conselhos, esses ensinamentos, dar-lhes uma roupagem científica, para que a mulher se sentisse importante perante a vida “pública” que lhe estava sendo oferecida.

A fim de desenvolver esta discussão, nosso texto está ancorado no campo teórico- metodológico da Nova História Cultural, o qual nos permitiu adentrar as práticas do Curso de Economia Rural Doméstica em Bananeiras, para ressignificar sua criação e o funcionamento de suas práticas educativas. Para

tanto, utilizamos fontes oriundas da História Oral³, além de documentos como três manuais de Economia Doméstica. Para auxiliar-nos na compreensão dessas fontes, buscamos apoio em autores como: Charrier (1990), Frago e Escolano (2001), Louro e Meyer (1996), Pinsky (2012), dentre outros. Nesse sentido, passaremos a discorrer a seguir sobre os elementos de criação do Curso e as práticas ocorridas no mesmo.

O curso de Economia Doméstica em Bananeiras: criação e organização

A história do curso em Bananeiras, até então, só era citada em alguns trabalhos que tratam da história do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, local que abrigou o curso durante todo o período de funcionamento. Nosso trabalho permitiu que tivéssemos uma dimensão maior do funcionamento do curso, dos sujeitos nele envolvidos e do cenário histórico da época vigente. A estrutura física do prédio onde eram ministradas as aulas do Curso de Economia Rural Doméstica em Bananeiras possibilitou compreender a subjetividade que havia naquele espaço escolar, remetendo às ideias de Frago e Escolano (2001, p. 26):

As categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar. O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário

³ A tese de doutorado deu continuação à pesquisa desenvolvida no mestrado, que teve como título “Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB (1960-1970)”. Naquela ocasião trabalhamos principalmente com entrevistas de história oral, que foram retomadas para a tese, com outras finalidades.

planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Essa reflexão orienta-nos a compreender que os prédios escolares representam muito do currículo, tempo e espaço, estruturas repletas de intencionalidade, identidade e ideias que desejam expressar. Do “batente” ao “telhado”, sempre há algo a dizer: a maneira como estão postas as salas de aula, o material didático utilizado, a postura do/a professor/a, todo um cenário que vai influenciar o ensino-aprendizagem, a maneira de pensar dos alunos, etc. Na Figura 1 podemos ver o local onde eram ministradas as aulas.

Figura 1 – Prédio onde funcionava o Curso de Economia Rural Doméstica em Bananeiras/PB



Fonte: Santos (2014, p. 80).

O prédio onde funcionava o curso não tinha características de um edifício escolar, mas de uma casa. O que se coaduna com o que explicita Frago e Escolano, quando dizem que a arquitetura de uma instituição é uma forma de representação também. Além de desenvolver o discurso de dona de casa, em um ambiente doméstico, o prédio ficava muito distante dos outros ambientes da instituição onde funcionavam os cursos técnicos agrícolas para os homens, intensificando a segregação entre homens e mulheres, conforme podemos registrar na fala de uma das ex-professoras: “[...] os rapazes não tinham acesso ao prédio, os meninos não podiam ter contato com as meninas, a Diretora não deixava” (MATA, 2013).

Ainda de acordo com esta entrevistada, as mulheres também não conviviam profissionalmente com os funcionários do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, exceto quando havia festas comemorativas e precisavam ajudar na organização, fosse em ornamentação ou na preparação dos alimentos. Na década de 1950, ainda era muito comum ver com maus olhos homens e mulheres frequentando o mesmo espaço institucional, visto que, por muito tempo, era algo condenável pela sociedade. O espaço físico escolar das mulheres e dos homens denunciava a subjetividade da educação.

Em Bananeiras, antes da implantação do Curso de Economia Rural Doméstica, havia apenas um posto de Puericultura que atendia as crianças pobres da região e cidades vizinhas. Neste Posto, trabalhavam algumas mulheres da cidade – que depois viriam a se tornar professoras do curso de Economia Rural Doméstica –, desenvolvendo práticas assistencialistas, como a entrega de leite às famílias pobres da localidade.

Trabalhava às cinco horas da manhã, fazia leite, mingau, no posto de puericultura, enchia garrafas de leite. Atendia crianças carentes, iam médicos lá. As pessoas que trabalhavam no posto, depois foram para o curso de economia doméstica trabalhar lá (CARVALHO, 2013).

Esse trabalho assistencialista era muito comum às mulheres da sociedade brasileira da época; em Bananeiras não seria diferente. Além do fato de ser um atendimento para as mães e crianças pobres da região, espécie de caridade, considerada uma nobre missão para a mulher, tivesse ela poder aquisitivo ou não, o importante era acolher os pobres e oprimidos.

De acordo com o Manual Suplência Profissionalizante (BRASIL, 1974), a disciplina de Puericultura atenderia as famílias nos primeiros cuidados com a alimentação das crianças e prevenção de doenças infantis, e, em Bananeiras esse Posto de Puericultura chegava a atender mais de 1.000 crianças inscritas no programa.

Foi dessa conjuntura que surgiu o Curso de Economia Doméstica na referida cidade. Da necessidade de ampliar o assistencialismo, para além de atender a demanda nacional de um curso de caráter científico que instruisse a mulher nas habilidades de dona de casa. Criado na gestão do Diretor Astolfo Bandeira que junto com sua esposa, Djanira Gondim Bandeira, e de Angelina Coutinho de Medeiros (primeira Orientadora do Curso de Economia Rural Doméstica), fizeram um importante trabalho à frente do Curso.

Mulheres que provavelmente aprenderam em outros cursos por elas frequentados o ofício de ser professora, e as habilidades domésticas com muita

eficácia, pois nasceram em lares favorecidos economicamente. E, sabe-se que as mulheres das camadas média e alta tinham essa vantagem em relação às mulheres pobres, pois era comum àquelas, já na mais jovem idade, aprenderem as atividades que mais tarde as tornariam boas esposas e excelentes dirigentes dos seus lares. No esteio desse processo, o curso foi sendo constituído, e, aos poucos ia formando turmas e novas profissionais na área das artes domésticas. Nas palavras do Diretor:

[...] Com o fim de prover a educação da mulher da zona rural, nos diversos mistéres do lar, uma vez que ela representa um dos alicerces, como primeira educadora do ser humano, na nobre missão de mãe [...]. Educar o homem do campo não era suficiente para que se promovesse a educação das populações rurais. Havia necessidade de não se deixar à margem o elemento feminino, para que a educação fosse completa e abrangente a todos os integrantes do meio rural. Esse curso teve como primeira Orientadora a Professora Angelina Coutinho de Medeiros que foi, depois, substituída pela Professora Maria Clementina Augusta de Medeiros. Construimos uma sede própria para o mesmo, cujos serviços ficaram na fase de acabamento, com a minha saída da escola. Antes, o Curso funcionava em uma “Vivenda Rural” que havíamos construído e que fora adaptada para o funcionamento daquela dependência da escola (BANDEIRA, 1989, p. 25).

O curso foi muito bem acolhido em Bananeiras, e atraía jovens tanto da localidade, quanto de cidades circunvizinhas. A maioria das moças que frequentava o curso era de origem pobre, mas havia também algumas de maior poder aquisitivo. Um exemplo disso é a ex-aluna e, posteriormente, professora, Maria Cirne do Livramento Ramalho; além das próprias

orientadoras educacionais, pertencentes a famílias com suficientes recursos financeiros. O diretor reproduzia o discurso, a nível nacional, a respeito da mulher do final dos anos 1940 e década de 1950. Mesmo sendo uma cidade de interior, essas normas e condutas também chegavam lá, e, mais ainda, ali permaneciam por muito mais tempo como pensamento ideológico.

O que se pode afirmar é que, de fato, o curso na cidade não foi criado para as mulheres da camada dominante, ao contrário, as moças pobres iam à procura visando aprender alguma técnica artesanal, para produzir, vender e adquirir uma renda, mínima que fosse. As que se tornavam professoras do curso eram de grupos sociais mais privilegiados, com poucas exceções. As falas das ex-professoras registram esse aspecto⁴:

Era muito difícil aparecer uma aluna de classe rica, agora de classe pobre tinham muitas, elas aprendiam essas coisas para trabalhar. As alunas eram muito habilidosas. Minha sala era cheia de alunas, logo eu ensinava várias coisas. Vinha gente de Solânea, daqui de Bananeiras. Teve uma que foi morar no Rio de Janeiro, me ligou e disse: 'Livramento, olhe, eu tenho vendido tanta coisa aqui, e eu só agradeço a senhora'. Eu fiquei muito feliz quando essa que foi para o Rio de Janeiro estava vendendo muita coisa. Aí eu coloquei na cabeça das meninas que elas não sabiam o dia de amanhã e podia ser que elas viajassem também, ou se mudassem, aí já tinham uma profissão (RAMALHO, 2013).

As minhas turmas eram cheias, porque elas gostavam de aprender a cozinhar, eram moças ricas

⁴ Os depoimentos das ex-professoras estão agrupados por discursos semelhantes do cotidiano escolar, o qual elas iam representando.

e pobres, elas vinham da Zona Rural, da cidade. Aquelas de certo padrão de vida, que tinha mais um pouco de condição financeira, essas daí moravam sempre na cidade, agora tinha da Zona Rural também [...] tinha gente que fazia pra vender, ia quem quisesse, umas eram habilidosas, outras bem menos, elas faziam o curso porque tinham interesse em aprender alguma técnica (MATA, 2013).

As moças em sua maioria eram da agricultura, da Zona Rural. Às vezes elas não vinham porque tinham que plantar feijão, colher milho... Muitas quando terminavam o Curso faziam as coisas para vender. Eu tinha uma que foi pra o Rio de Janeiro, fez tanta coisa lá, ensinava fazer bonecas de pano (CARVALHO, 2013).

É evidente nas palavras das ex-professoras que a maioria das moças que frequentavam o curso tinham intenção de se profissionalizar mesmo; oriundas de família pobre, necessitavam de algum emprego, e, como na cidade, na época, não havia nem escolas que oferecessem o Curso Normal de Magistério – a fim de que ao menos seguissem essa carreira, uma das poucas aprovadas pela sociedade e que não afastava as mulheres totalmente do lar –, restava-lhes o curso profissionalizante de Economia Doméstica, oferecido pelo Colégio Agrícola da cidade. As mulheres de maior poder aquisitivo que frequentavam, eram as que moravam na zona urbana.

Os cursos de Economia doméstica iam ganhando cada vez mais destaque, e, em Bananeiras, a procura foi se tornando cada vez mais frequente. As disciplinas oferecidas eram: Corte e Costura, Bordados, Arte Culinária, Confecção e Adornos do Lar, Artes em Couro, entre outras. Não havia critérios de seleção para frequentá-lo, apenas era necessário se

matricular e ter o “dom” para desenvolver os aprendizados que o curso oferecia. Também era possível habilitar-se em várias disciplinas, e obter mais de um diploma.

Funcionava de segunda à sexta-feira, com aulas nos turnos matutino e vespertino, com quatro horas de aula pela manhã e 3 horas de aula à tarde. Devido a muitas alunas morarem em outras cidades e em zona rural distante, o horário da tarde era menor que o da manhã, para liberar mais cedo. Nos depoimentos das educadoras temos um cotidiano pautado da seguinte maneira:

Tinha umas quinze alunas por turma. A aluna escolhia a Disciplina que queria estudar, cada uma tinha sua habilidade. As disciplinas eram: Bordado, Crochê, Corte e Costura, Arte Culinária. Era o dia todo só na disciplina, dez, doze alunas só na cozinha, só no bordado. Mas quando chovia vinham poucas alunas. Elas gostavam de fazer o curso [...] O horário era de 7h às 11h e de 13h às 16h. Eu ensinava o dia todo, tinha turma de manhã e à tarde. À tarde a gente liberava mais cedo, porque tinha alunas de Solânea, do sítio, tinha que liberar mais cedo. As aulas eram de segunda a sexta. O material era de lá, era linha, agulha... (CARVALHO, 2013).

A rotina do curso era tomada por disciplina e rigidez, advindas de normas e condutas exigidas na época, além do mais, a orientadora que dirigia o Curso, Clementina Augusta, era de uma família muito rica e tradicional da cidade, e foi criada em padrões rígidos de ensino, o que orientava sua forma de conduzir as normas daquele lugar e os sujeitos nele inseridos.

Elementos do cotidiano do curso de Economia Doméstica

O suporte da Nova História Cultural possibilitou-nos estudar o cotidiano de sujeitos invisíveis na sociedade e perceber indicações para organização da cultura escolar em materiais utilizados no curso em pauta. E é exatamente dentro dessa conjuntura, que damos continuidade a nossa discussão, através de depoimentos de ex-professoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB, assim como também, pelos manuais que eram utilizados para orientar a rotina das aulas, dando-nos uma compreensão maior das práticas e representações daquelas mulheres, naquela época.

Os manuais de Economia Doméstica tentavam impor a representação de uma mulher voltada totalmente para o ambiente doméstico, mas os grupos sociais acabam forjando determinados contextos de acordo com os seus interesses, justificando suas ações, como era o caso das mulheres pobres, que travavam outros espaços por questões de sobrevivência, e frequentavam trabalhos fora de casa, o que geralmente não era bem aceito pelo momento histórico aqui abordado, a fim de contribuir na renda familiar. Com relação às mulheres das camadas média e alta, estas reproduziam a representação dos manuais, e se inseriam de alguma forma nesse processo de modernização, quando eram incentivadas ao consumo de produtos domésticos modernos.

Os manuais de Economia Doméstica propagavam a representação social de sistemas opressores e padrões dominantes de uma época, de modo sutil, para que a opressão não fosse explícita. Nesse sentido, “As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e prá-

ticas (sociais, escolares, políticas)” [...] (CHARTIER, 1990. p. 70). É nessa linha de pensamento que buscamos compreender as representações do Curso de Economia Doméstica a partir do que ele era, ou de como almejava ser para as mulheres do brejo paraibano. Representações que se associavam às práticas sociais. Sendo assim, como os manuais ordenavam a cultura das vestimentas, comportamento e regras durante as aulas, e até que ponto o curso seguia suas instruções? Segundo Maria Cirne do Livramento Ramalho (2013), “[...] as alunas iam muito de vestido, bem penteadas, arrumadinhas”.

Observamos na fala da professora a maneira como as alunas se arrumavam para ir ao curso. Estar bem penteadas, bem vestidas, limpas, eram marcas importantes para as mulheres dos anos de 1950, quando a higiene deveria ser imprescindível na vida cotidiana. Uma mulher com boa aparência era aquela que estava sempre bem arrumada, claro que isso cabia mais na vida social das moças das camadas média e alta, mas, mesmo assim, em Bananeiras, as moças que frequentavam o curso seguiam esse padrão de boa aparência: “[...] O vestuário feminino deve obedecer, principalmente, ao tipo e a idade da mulher. Êle deve ser modesto e discreto” [...] (MARINA, 1952, p. 48). Isto mostra a influência da cultura da época, independente do grupo social, mesmo que houvesse adaptação ao prescrito, de acordo com as posses de cada uma; estava bem posto nas linhas dos manuais e deveria ser disciplina essencial do curso. Sendo assim:

Será conveniente que as jovens aprendam, com a respectiva professôra, pelo menos a fazer e a usar os moldes básicos, de blusas, saias, mangas, golas, etc. Possuindo o molde básico poderá variar à vontade os diferentes modelos.

Quando a jovem não pretende se dedicar à profissão de costureira, bastam esses conhecimentos e, com um pouco de prática, estará habilitada a costurar a sua própria roupa (SERRANO, 1958, p. 88-89).

Essas instruções eram dirigidas especificamente para a moça pobre, aliás, era uma das poucas instruções que objetivava atingir diretamente essa camada menos favorecida. Ela deveria aprender cada técnica de costura, deixando o trabalho impecável. Em Bananeiras, no curso, se os trabalhos manuais não estivessem “bem feitos”, as economistas domésticas (as quais elas chamavam de chefes e supervisoras) mandavam desmanchar e refazer todo o trabalho. Esse era um tipo de aprendizado doméstico que servia muito à moça pobre, pois era através da confecção de roupas, de adornos do lar, que ela conseguia obter alguma renda com a venda de seus produtos. A moça das camadas mais altas não iria ser costureira.

Em relação aos comportamentos das alunas, as regras impostas, como as professoras e a orientadora educacional deveriam se relacionar com elas, a hierarquia, as demonstrações de poder, e até práticas de castigos faziam-se presentes, embora não fossem unanimidade.

Ela era um pouco exigente, sabe! Uma pessoa quase que afastada das alunas. Ela era do tempo de colocar as alunas de castigo, a aluna ficava de castigo, ela ficava sentada no banco lá naquela parte de fora que tinha numa areazinha, a gente não podia fazer nada. Eu não era de acordo, eu era muito amiga das minhas alunas, elas me adoravam, no dia do meu aniversário elas levavam presente pra mim e tudo (MATA, 2013).

A orientadora do curso, formada em escola normal, diferente das demais professoras, que não tive-

ram essa formação, impunha um distanciamento em relação às alunas e uma postura sisuda como forma de obter o respeito, mas também o temor. Possivelmente, tivesse recebido esta orientação enquanto normalista. Ainda era comum a professora ser “[...] representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida” (LOURO, 2012, p. 466).

As outras professoras, segundo as entrevistadas, expressavam afetividade com as alunas, conversavam, riam com elas, e, até ajudavam-lhes a quebrar as regras impostas pela orientadora, facilitando o acesso daquelas, em época de festa, aos departamentos do Curso Técnico Agrícola, onde estavam os meninos. Além do mais, se a orientadora colocava as alunas de castigo, significa que as regras do Curso eram burladas.

Assim, as professoras iam manobrando as normas impostas e construindo novos espaços culturais. Eram orientadas a não manifestarem afetividade com as alunas, todavia não cumpriam a regra, a ponto de considerá-las como se fossem da família. Deveriam ser disciplinadoras e autoritárias, manter distância física, mas, ao contrário, se aproximavam, riam juntas, brincavam, conquistavam o carinho das alunas, de tal forma, que chegavam a ser presenteadas por ocasião do aniversário.

O modo de ocupação do cargo de professora dava-se pelas relações sociais e políticas cultivadas na sociedade local. As professoras entravam no Curso por indicação, de políticos, ou dos próprios diretores da instituição, que observavam quem tinha mais habilidade para desempenhar a nobre missão, atrelada ao convívio com as mesmas, convidava-as para fazer

parte do quadro da instituição. O ingresso não se dava como professora efetiva, mas como uma espécie de auxiliar que, por vezes, trabalhava sem receber vencimentos, mas apenas uma pequena verba que era enviada para a instituição ao final de cada ano letivo. Podemos considerar como um trabalho voluntário, com base na fala das ex-professoras:

[...] quando fiz um Curso de Economia Doméstica na “universidade”, eu tinha aproximadamente dezessete pra dezoito anos. Ai quando eu terminei eu tinha muito jeito pra fazer comida, salgadinho, eu tinha jeito. Ai, mocinha me levou pra lá, eu trabalhei sem nenhum vínculo com a Universidade. Tinha uma verba que vinha no final do ano para a Universidade, aí me davam algum dinheiro, pouco, e às vezes nem vinha nada, perdia tudo, fiquei assim por muito tempo até ser admitida lá como funcionária. Era muito difícil a entrada ali, eu só consegui porque a coordenadora era mocinha na época, e como eu tinha esse vínculo, assim de muita amizade, e era família e tudo, ela viu que eu precisava e que eu tinha jeito pra parte de culinária, aí me levou pra lá [...] (MATA, 2013, grifo nosso).

[...] Eu só fiz até o sexto ano primário, e fui ensinar no Curso de Economia Doméstica porque já trabalhava no Posto de Puericultura e esse Posto acabou. O diretor viu que eu tinha muita habilidade, eu fiz o Curso de Economia Doméstica e depois fui ser professora. Eram muitas alunas, mas eles escolhiam as que mais se destacavam (CARVALHO, 2013).

Como se observa na fala das ex-professoras, elas não tinham o curso do Magistério da Escola Normal, até porque na cidade de Bananeiras não havia ainda o Curso de Magistério. Possuíam apenas o Ensino Primário, oferecido tanto pelas escolas públicas regulares, quanto pelas escolas confessionais existentes na cida-

de. Aquelas que continuavam os estudos fazendo o curso de Magistério, deveriam fazê-lo na cidade de Campina Grande, ou na Capital da Paraíba, por exemplo.

Isso também influenciou os apadrinhamentos, visto não poder contar com professoras escolarizadas para tal função, exceto a orientadora, que teve acesso a esse tipo de ensino, como já mencionado anteriormente, e a esposa do então Diretor. As professoras que saíam da Escola Normal, em grande parte, não exerciam a função, e as que iam trabalhar, não queriam se deslocar para lugares de interior, como era o caso de Bananeiras: “[...] na verdade, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos gestores da educação pública na Paraíba, foi o de fixar, no interior do Estado – principalmente, na região sertaneja –, os professores” (PINHEIRO, 2006, p. 141). Uma característica indispensável a se pronunciar era o estado civil das professoras do Curso de Economia Doméstica: a maioria era solteira.⁵ Corroborando com Louro (2012), que discorre: “[...] o trabalho fora, só era para mulheres solteiras e viúvas”. Outra forma de refletir essa admissão a título precário, era o trabalho de professora visto como uma missão, uma doação de amor ao que se faz, tratando o espaço escolar como uma extensão da casa. Se ministrar aula era comparado ao sacerdócio, para que receber salário? Dessa forma, ser professora seria “[...] Uma completa entrega das mulheres à atividade docente” (LOURO, 2012, p. 466). Além do mais, esse discurso era reforçado pelos manuais de Economia Doméstica:

⁵ Durante a pesquisa, ficamos sabendo que apenas uma das professoras era casada.

Como mestra, a mulher vai concorrer, ajudar na perfeita educação dos futuros componentes da sociedade, não só cultural como também moral [...]. Em várias outras atividades poderíamos ressaltar a colaboração indispensável da mulher na sociedade, basta dizer que é ela a principal responsável pela formação dos dirigentes da Pátria (MARINA, 1952, p. 148-150).

Como era de se esperar, não poderiam apelar para outro artefato, se não o da religião (moral), a comparação da mulher como ser divino ainda era frequente na sociedade da década de 1950. Era uma forma de coagi-la a não ser influenciada pelas ideias de modernização (entendida aqui como liberdade) de um país que estava em processo civilizatório, o qual deveria dar respaldo à mulher para emancipá-la, mas, em vez disso, mantinha-a presa a ideias retrógradas que não a afastassem da grande missão que, culturalmente, lhe fora atribuída. O Curso de Economia Rural Doméstica também se construía nas teias das relações sociais, representadas por atos solenes e de festividades. Não era só ir ao curso, e, ao final, receber um certificado. Havia festas, atos formais, entrega de diploma, com a presença do Diretor, de políticos importantes da região, de representantes do governo do Estado da Paraíba, e outros profissionais renomados. Nas palavras da ex-professora, nos dias de festas, ocorria até premiação.

Até hoje eu me encontro com minhas ex-alunas: “professora faz tanto tempo que eu não vejo a senhora, ainda tenho aquele álbum que o colégio me deu”

[...] Tinha presente e tudo na época, 1º lugar e tudo, eu mesmo ganhei um álbum de ponto cruz quando era aluna (CARVALHO, 2013).

A cidade de Bananeiras não era tão desenvolvida como as capitais brasileiras, mas tinha um padrão de vida social regular. Se nas grandes cidades, devido ao processo de urbanização e modernização, havia oportunidades maiores das moças e rapazes se distraírem, nas cidades interioranas não seria diferente, porém, dentro do que podia proporcionar a cidade. Em Bananeiras a vida social se resumia muito às festividades religiosas, inclusive na própria instituição do Colégio Agrícola, havia uma capela onde frequentemente missas e romarias eram realizadas. Havia premiações, decorrentes do término do curso, e era uma forma de as moças da cidade se divertirem; os desfiles cívicos eram outro modo de entretenimento, mesmo que imbuídos de uma mensagem ideológica oficial. A Figura a seguir representa momentos de término do curso e entrega de diplomas:

Figura 2 – Alunas em solenidade ao término do Curso de Economia Rural Doméstica em Bananeiras, PB



Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, s/d.

Mesmo a imagem não estando muito legível, podemos visualizar a maioria das alunas muito ar-

rumadas, com vestidos de cor branca, semelhante aos de noiva (significando pureza), véus na cabeça e luvas nas mãos. Apesar de a foto ter cortes, percebemos uma a três alunas com vestimentas diferentes, talvez não tivessem como vestir-se igual as demais, devido a escassas condições financeiras. Ao fundo da foto, estão cinco professoras do Curso.

O vestido semelhante ao de noiva simboliza o contexto histórico, social e cultural que a mulher da década de 1950 vivenciava, o desejo de casar-se, almejado por todas as mulheres das grandes e pequenas cidades. Ter um lar, um marido e um casamento feliz, ainda era a grande aspiração da mulher dos Anos Dourados. “Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação” (PINSKY, 2012, p. 609).

As professoras do curso de Economia Rural Doméstica de Bananeiras, embora não tivessem cursado Magistério, desenvolviam uma intensa rotina de cursos de capacitação para atuar com melhor eficácia em sua profissão. Elas viajavam para outras universidades do Nordeste, e a orientadora educacional frequentava cursos até fora do Brasil, com a intenção de trazer novas técnicas de ensino para aplicar no Curso que coordenava.

[...] Teve uma época que eu fui com Liana fazer um Curso em Sergipe, depois fui com Mocinha pra Universidade Federal de Pernambuco fazer um Curso lá de colcha de retalhos [...]. Tinha a orientadora que era Mocinha (Clementina Medeiros). Um tempo ela foi fazer um curso fora e eu fiquei como orientadora. Quando Mocinha viajou para os Estados Unidos, eu fiquei na direção por quatro meses. Ela foi fazer um curso e eu

fiquei como orientadora. Ela trazia coisas novas pra gente fazer [...] (CARVALHO, 2013).

Havia um evento conhecido como a Semana Ruralista, em que todos os trabalhos educativos do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros eram expostos. Era um evento muito importante que contava com a presença de profissionais do Ministério da Agricultura do Estado, por exemplo, além de agricultores e pessoas importantes que ocupavam grandes cargos ligados ao governo e à sociedade. O evento configurava-se um marco importante para as professoras e alunas, pois elas tinham a oportunidade de mostrar o trabalho que estavam desenvolvendo e o desempenho de cada uma delas. Abaixo uma foto da exposição dos trabalhos manuais.

Figura 3 – Exposição dos trabalhos artesanais produzidos pelas professoras e alunas do Curso de Economia Rural Doméstica de Bananeiras, PB



Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, s/d.

A fotografia acima não está datada, mas acreditamos que foi do início do curso, na gestão do diretor

Astolfo Bandeira, pois nela só presenciamos alguns trabalhos de Adornos Domésticos com bordados, destinados à decoração de cômodos do lar, como a cozinha por exemplo. Seja como for, esse evento⁶ era muito importante para o curso, até mesmo porque as professoras vendiam os produtos para arrecadar dinheiro, a fim de comprar mais materiais⁷, como afirmam as ex-professoras de Confecção e Adornos do Lar e de Arte Culinária:

Eu ia com ela [a orientadora] fazer compras de tecidos e outros materiais em Campina Grande, pra poder dar aula. Essas coisas eram custeadas pelo Curso, o que a gente fazia era vendido, aí aquele dinheiro era pra comprar materiais depois. A gente ia pra o Clube em João Pessoa e vendia tudo, passava o dia todo lá, mas vendia tudo (CARVALHO, 2013).

O material era de lá, vinha do almoxarifado, a diretora [Orientadora] da nossa escola fazia uma nota, a gente dava a nota do que ia precisar pra dar aula, entregava a ela e ela mandava pegar no almoxarifado. De tudo tinha lá, não precisava levar material de casa não. A universidade, que na época era só Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, mandava todo material pra dar aula e as meninas não tinham obrigação de levar material de casa não (MATA, 2013).

As verbas para manutenção do curso vinham da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), mas não eram suficientes, uma vez que as professoras e alunas precisavam vender suas produções artesanais para arrecadar dinheiro para o cur-

⁶ Esse evento acontece até os dias atuais, anualmente, embora não mais com a participação do Curso de Economia Doméstica, mas com a exposição de várias atividades agrícolas, palestras, dentre outras.

⁷ Em depoimento, uma das ex-professoras afirmou que em uma das exposições vendeu mais de 500 bonecas de pano.

so, a fim de adquirir novos materiais. Essa precariedade de verbas, atrelada à nova conjuntura histórica, política, social e econômica dos anos posteriores à década de 1950, vai culminar, futuramente, com o fechamento do Curso de Economia Rural Doméstica em Bananeiras, e em muitas outras regiões.

Depois o negócio foi ficando difícil, passando por dificuldades, a gente já não tinha mais material pra dar aula, aí foi mudando as técnicas, colocava outras... Arte Culinária não deu mais pra continuar. Teve uma época mesmo que eu pra poder dar aula fazia bolo, pastéis, fazia qualquer coisa pra vender às próprias alunas, pra comprar material e dar aula. Isso quando ficou difícil, quando não vinha mais verba pra isso, por que no começo tinha de tudo.

Ficaram umas alunas que trabalharam comigo na Técnica de Couro, aí ficaram ensinando, mas era uma coisa bem diferente do tempo da gente, não sabe! As outras que ficaram substituindo a gente terminaram aqui num prédio da prefeitura (MATA, 2013).

Esses problemas incidiram na escassez de matrículas, no funcionamento do curso e, conseqüentemente em seu término. A historiografia vai apresentar as décadas subsequentes, com o que denominamos de período militar, trazendo mudanças significativas no contexto do Curso de Economia Doméstica, não só em Bananeiras, mas em todo o país. Portanto, diante desse novo contexto, a mulher vai ganhando espaço público, os papéis entre homens e mulheres vão sendo ressignificados, o Curso de Economia Rural Doméstica em Bananeiras vai perdendo impulso, e, por fim, deixa de existir, a partir do momento em que não há mais professoras para lecionar as disciplinas. E, assim encerram-se as atividades.

Considerações finais

O Brasil de 1950 era um país que já havia passado por várias reformas educacionais, a fim de adequar o currículo aos interesses de uma pequena parcela da população: a camada dominante. Nessa perspectiva, inspirados em modelos europeus e norte-americanos de ensino, apostava-se em cursos domésticos escolarizados, com o discurso de que a mulher poderia contribuir para a “ordem e progresso” do país. Ela, que desde tempos remotos foi educada culturalmente para viver de sacrifício e doação ao que de mais precioso lhe foi confiado: a sua família. Não se opunha a viver em função do seu lar, principalmente quando isso implicava “ordens divinas”.

Para além disso, ainda era incumbida de desenvolver vários trabalhos sociais, demonstrando caridade e amor pelos menos favorecidos. Mas, a mulher pobre foi convocada para esse projeto por quê? Porque alguém teria que suprir as necessidades da dona de casa da elite, e seriam exatamente as mulheres das camadas populares. Para elas, o curso tinha o significado de profissionalizar-se: aprender a desenvolver de maneira eficaz as tarefas domésticas como empregada; servir de costureira para as moças de camada média e alta; produzir trabalhos manuais e vender, a fim de conseguir ajudar na renda da família, que era insuficiente. Porém, o objetivo de mantê-la vinculada às lides domésticas, era o mesmo para todas, independente do grupo social. Uma vez que a preocupação era não afastar do lar nem a moça rica, nem a pobre, consideradas de “boa família”, educadas desde cedo para cumprir na sociedade papéis distintos dos homens, circunscritas ao âmbito privado.

Assim, no Brasil dos Anos Dourados, a educação da mulher continuava conservadora, reforçada através dos Cursos de Economia Doméstica, os quais em seu cotidiano se utilizavam de manuais domésticos como dispositivos culturais imprescindíveis para a propagação da representação de uma sociedade patriarcal. Manuais estes destinados às mulheres da elite, embora tenham sido utilizados de alguma forma por mulheres das classes menos favorecidas, através dos cursos de Economia Doméstica, a exemplo de Bananeiras, onde elas tinham acesso aos manuais, pelas mãos da Orientadora, que preparava os Planos de Trabalho a partir deles. Através desses manuais, havia uma sociedade que ditava regras, valores, comportamentos, normas direcionadas a uma família padrão, que era a minoria brasileira, e que iria atravessar décadas influenciando gerações.

Dessa forma, o Curso de Economia Doméstica no Brasil, especificamente em Bananeiras/PB, foi criado para promover uma educação na qual o papel atribuído à mulher, a exemplo de mantenedora da ordem do lar, continuava a ser reforçado. Em sua concepção, destinado às moças da elite, o curso, a nível nacional, devia prepará-las “cientificamente” a assumir o controle orçamentário da sua casa, e isso incluía outras responsabilidades, como: organizar de maneira estética a casa; adquirir hábitos higiênicos – um dos elementos cruciais de uma sociedade moderna; aprender a conviver socialmente; cuidar de maneira criteriosa dos filhos, do marido e do orçamento familiar, retirando essa grande responsabilidade do homem.

Caso falhasse, a culpa seria somente dela. E assim, a sociedade ia usando argumentos para não emancipar a mulher, convencendo-a que esse era o

seu verdadeiro papel, debaixo de sua família, e em nenhum outro lugar que a afastasse dessa árdua, mas, bela missão que lhe foi confiada. Portanto, o Curso de Economia Doméstica cumpria o seu papel no contexto da década de 1950, não apenas em Bananeiras, mas em todo o país, propagando uma educação moderna e conservadora, simultaneamente.

Referências

AREND, Silvia. Fávero. Meninas: Trabalho, escola e lazer. In: PINSKI, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 65-83.

BANDEIRA, Astolfo Ribeiro Pinto. *Um agrônomo no ensino agrícola do Nordeste*. Fortaleza (s/e), 1989.

BRASIL. *Suplência Profissionalizante*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília (s/e), 1974.

CARVALHO, Inês Matias de. *Entrevista* concedida a Wanderléia Faria Santos. Bananeiras/ PB, 20 fev. 2013.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 87. p. 45-57, nov. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1896/1863>, Acesso em: 20 maio 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: PRIORE, Mary Del. História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-481.

MARINA, G. Sampaio de Souza. *Manual de Economia Doméstica*. São Paulo: Editora do Brasil, 1952.

MATA, Liana Barbosa da. *Entrevista* concedida a Wanderléia Farias Santos. Bananeiras/ PB, 20 fev. 2013.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A Era das Escolas Rurais Primárias na Paraíba (1935 a 1960). *In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. (Orgs.). Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 133-160,

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. Mulher em Revista. *In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-512.

PINSKY, Carla Bassanezi. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012b.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres dos Anos Dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMALHO, Maria do Livramento Cirne. *Entrevista* concedida a Wanderléia Farias Santos. Bananeiras/ PB, 20 fev. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Wanderléia Farias. *Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB (1960-1970)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SERRANO, Isabel de Almeida. *Noções de Economia Doméstica*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1958.

7 OFÍCIO: PROFESSORA – NOTAS SOBRE A ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap7>

VÍVIA DE MELO SILVA

Doutora em Educação (PPGE/UFPB). Professora vinculada ao Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: viviafag@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5476-2938>

MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES

Doutora em Educação (PPGEd/UFRN). Professora aposentada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e vinculada ao PPGEd/UFCG.

E-mail: melania.r@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3894-1514>

NIÉDJA MARIA FERREIRA DE LIMA

Doutora em Educação (PPGE/UFPB). Professora vinculada à Unidade Acadêmica de Educação (UAEd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ao PPGEd/UFCG.

E-mail: niedjaflima@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1289-2002>

PÂMELLA TAMIRES AVELINO DE SOUSA

Doutoranda em Educação. Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bolsista CNPq.

E-mail: pamellatasousa@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4389-1336>

Introdução

No Brasil dos fins do século XIX e transcorrer do século XX, a destinação vocacionada da mulher para educar a infância, que perpassa a imagética social em torno da importância feminina na educação, está ancorada na convicção de que a mulher, atuante na escola, tem o poder e a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. Por se entender que cuidar de crianças e educar era missão feminina, o magistério revelaria seu lugar por excelência. Sob essa visão, segundo Almeida (2004), se constrói a tessitura de mulher-mãe-professora como “[...] aquela que ilumina a senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar os destinos [...]” (p.62).

A crença numa escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa, bem como na vocação feminina para educação da infância se fortalece com o advento da República, cujo projeto civilizador estava imbuído da crença do “progresso social”, na ideia da educação como salvação dos males sociais e equalizadora de oportunidades, ou seja, como um importante espaço para difusão dos princípios de “ordem” e “ci-

vilização” (ALMEIDA, 2004; LOURO, 2015; VILLELA, 2016). Essa crença, segundo as autoras, levou os dirigentes da sociedade a arremeter mulheres das camadas médias para assumirem a função social de educadoras/formadoras de homens. Na linguagem republicana, àquelas que seriam as mães dos líderes, também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior; elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; controlar seus homens e formar os novos trabalhadores do país.

Partindo destes pressupostos, e compondo parte dos resultados do projeto de pesquisa: “A Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana – Campina Grande/PB: criação e consolidação (1960-1970)”¹, este artigo objetiva discutir a profissão de professora, a partir da experiência da Escola Normal Estadual de Campina Grande (ENECEG).

Essa escola foi criada em março de 1960, em Campina Grande-PB, município que contava na época com três instituições para formação de professoras, todas da iniciativa particular. Como primeira instituição pública de formação de professoras para o ensino primário no município, a ENECEG passou a desfrutar de significativo prestígio social no município, para a qual convergiam estudantes originárias do estado da Paraíba e de outros Estados do Nordeste, configurando-se como uma importante instituição de formação das moças paraibanas.

Focalizando na ENECEG, abordaremos, neste texto: a) algumas reflexões sobre o ofício docente na escola primária; b) notas históricas sobre a ENECEG

¹ Desenvolvido no período de novembro de 2014 a novembro de 2017, com apoio financeiro do CNPq, no âmbito da Chamada MCTI/CNPq N^o 14/2014.

e dados sobre seu corpo discente; c) processos de formação, considerando as disciplinas e os saberes que integravam o currículo da ENECG; d) algumas representações e imagens que eram disseminadas em torno das normalistas desta instituição de ensino.

Reflexões sobre o ofício docente na escola primária

A ideia de que a educação da infância deveria ser atribuída à mulher começava a ser defendida, por pensadores e políticos, como um prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa. Como tal, seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega, de doação. “A ele acorriam aquelas que tivessem vocação² [...] A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como ‘tipicamente femininas’: paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (LOURO, 2015, p.450, grifo do original).

Cabe ressaltar a ideologia de caráter religioso que vai perpassar toda a vida social do final do Império e se estender à República, sendo veiculada na sociedade, na família e na educação. Sob a tutela da Igreja, foram elaboradas e mantidas as formas e os modelos escolares aos quais “[...] se justapõe um novo ‘corpo de docentes’, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal” (VILLELA, 2016, p.100, grifo do original). O modelo normativo de mulher, sob inspiração dos arquétipos do cristianismo na

² Esse argumento vai justificar a saída dos homens das salas de aula, dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas, e legítima a entrada das mulheres nas escolas. Estas ansiosas para ampliar seu universo-restrito ao lar e à igreja: transitar nos espaços privado doméstico e público (ALMEIDA, 2004; LOURO, 2015).

cultura vigente ao longo dos séculos, vai, conforme Almeida (2004), instituindo formas de comportamento em que as virtudes femininas, como castidade e abnegação, são exaltadas, buscando na religião metáforas e analogias para definir a mulher-mãe com atributos de santa, anjo de bondade e pureza, qualidades que todas deveriam possuir para serem dignas de coabitar com os homens e com eles gerar e criar filhos.

A esse respeito, Louro (2015) também comenta que, para muitos republicanos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo, pois, “[...] ainda que a República formalizasse a separação da Igreja Católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa” (p. 447). Outros, inspirados nas ideias positivistas e cientificistas, vão justificar o ensino para a mulher, ligado ainda à função materna, que incorporasse as ideias da ciência, em especial, das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas.

No decorrer do século XIX, esse tipo de formação se caracterizaria por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais em todas as Províncias. A princípio, a Escola Normal³ foi:

[...] uma instituição de caráter precário, com limitações orçamentárias que impediam seu bom funcionamento, e abria e fechava em função de decisões políticas nem sempre acertadas, cria-

³ As primeiras escolas normais, localizadas nas Províncias de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras, foram destinadas exclusivamente ao sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres. Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina (TANURI, 2000).

da para atender às necessidades de formação de professores para o ensino primário que tentava se expandir (ALMEIDA, 2004, p. 72).

Somente nos primeiros anos da República, as escolas normais vão lograr algum êxito, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária bem como de liberdade de ensino. Nesse momento, a possibilidade de as mulheres se profissionalizarem através do magistério primário foi a única forma encontrada para se realizarem no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação da profissão envolta na aura da maternidade e da missão (ALMEIDA, 1998; 2004).

A presença feminina será notória na Escola Normal na primeira metade do século XX, quando ela se alicerçou como instituição procurada também pelos segmentos médios, estando incumbida de formar os futuros quadros profissionais de que o Estado necessitava para o ensino primário. As cidades do interior viram, também, florescer vários estabelecimentos de ensino, para onde iam as jovens da elite (filhas de fazendeiros, negociantes e profissionais liberais).

A crença no poder da educação para o crescimento do país repercutiu diretamente na política educacional e na criação de mais escolas. Na verdade, Nagle (2001) esclarece que no início do regime republicano os sistemas escolares estaduais não sofreram alterações significativas. Esse panorama somente irá ser alterado com um amplo processo do movimento reformista e remodelador das instituições escolares estaduais e do Distrito Federal, instaurado na década de 1920, quando “[...] pela primeira vez na história da educação brasileira, se verifica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma discussão

doutrinária e também a realização de novos padrões de cultura e ensino” (NAGLE, 2001, p. 246). Segundo o referido autor, essa fase expressa um inusitado *entusiasmo*⁴ pela problemática da escolarização e de marcante *otimismo* pedagógico.

Esse cenário de transformações educacionais repercute na própria natureza da escola primária, demandando novas exigências ligadas à formação do professorado e, conseqüentemente, mudanças na organização curricular da Escola Normal. A ênfase dada a uma “nova” orientação do ensino, explica Tanuri (2000), requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo. A Escola Normal, adotaria, portanto, princípios do ideário da Escola Nova que fundamentavam o movimento escolanovista (1920-1940), nas muitas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos antigos padrões existentes. O ingresso no ensino normal, a partir de então, passou a ser feito sob condições que indicavam maiores exigências de formação.

Em consonância com essa orientação, a profissionalização do curso normal será norteada por um conjunto de normas didático-pedagógicas, principalmente pela inclusão no plano de estudos de novas disciplinas de formação profissional, tais como: pedagogia, didática, história da educação, sociologia, biologia e higiene, desenho, trabalhos manuais e, especialmente, psicologia (TANURI, 2000; NAGLE, 2001).

⁴ Para um maior aprofundamento sobre o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, ver a obra **Educação e Sociedade na Primeira República** (NAGLE, 2001).

Além dos aspectos reformistas e remodeladores, outras iniciativas facilitaram o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Escola Normal que definem melhor sua feição técnica, como, por exemplo: 1) o papel desempenhado pelas escolas-modelo ou escolas de aplicação, instituições anexas às escolas normais, estruturadas para servirem de campo de prática aos futuros professores e também núcleos de renovação das escolas normais; 2) a instituição de cursos de férias para o aperfeiçoamento dos professores em serviço, além da criação de gabinetes, laboratórios e museus, a fim de tornar o ensino “vivo” e desenvolver melhor os aspectos teóricos e práticos (NAGLE, 2001).

Nessa trajetória, reconhecemos, com Almeida (1998), que a história do magistério primário feminino brasileiro é uma história de mulheres, sendo esse o ponto de partida para a visibilidade da existência feminina na sociedade patriarcal. Foi a partir desse salto que as mulheres passaram a visualizar outras possibilidades de realização pessoal e profissional.

A Escola Normal Estadual de Campina Grande e corpo docente

Conforme já informado, a Escola Normal Estadual de Campina Grande/PB, criada oficialmente em março de 1960, é a primeira instituição pública para formação de professoras na cidade de Campina Grande, uma vez que, até então, o município contava tão somente com três instituições privadas para formação de professores. Em acordo com Soares (2016), existiam, no município, o Curso Normal Regional Nossa Senhora do Rosário de 1º Ciclo e as Escolas Normais de 2º Ciclo, a Escola Normal Imaculada Conceição e a Escola Normal Alfredo Dantas.

Merece destaque o descompasso temporal da criação dessa Escola Normal Estadual de Campina Grande, em relação à primeira Escola Normal pública no estado paraibano, fundada ainda no período imperial, por meio da Lei nº 761, “[...] promulgada em 7 de dezembro de 1883 e regulamentada em 30 de junho de 1884, [que] havia extinguido o Liceu Paraibano, implantando uma Escola Normal de dois graus” (KULESZA 2008, p. 263). Essa nova instituição – A Escola Normal da Paraíba – apresentava a especificidade de formar moças da distinta sociedade paraibana (KULESZA, 1998).

Tal descompasso causa estranheza se considerarmos que Campina Grande, elevada à categoria de cidade no ano de 1864, tornou-se conhecida, nas primeiras décadas do século XX, como cidade promissora, capital do trabalho e Liverpool brasileira, devido à exportação de algodão. Conforme Freire (2007, p. 4), “[...] Com a comercialização do algodão, Campina Grande ficou conhecida internacionalmente, fazendo com que, a partir de 1940, ocorresse um crescimento considerável no número de estabelecimentos industriais e de operários”. De acordo com Nascimento (2013), a economia algodoeira motivou uma ampliação das funções sociais, em favor de acrescentar à cidade um padrão modernizante, capaz de promover, assim, o crescimento.

Contraditoriamente, constata-se uma carência de ação governamental em áreas ou obras fundamentais para o desenvolvimento da cidade, conforme aponta Agra do Ó: “[...] água, pavimentação, Instituto de Educação, Escola Normal para moças, grupos escolares, ampliar e melhorar a saúde, ajuda para a agricultura, hospitais, obras sociais” (DIÁRIO DA

BORBOREMA 28/02/1959, p. 02 apud AGRA DO Ó, 2006, p. 36 – grifos do autor).

Essa omissão governamental fomenta reivindicações da população, de que constitui indício a quantidade de matérias nos periódicos *Diário da Borborema* e *Semanário Oficial do Município*, enfatizando a educação, especialmente a escola primária, como solução para as deficiências de Campina Grande/PB. Essa pressão, conforme cogitamos, concorreu para o processo de criação da Escola Normal Estadual de Campina Grande (SOUSA, 2018).

Entre marchas e contramarchas desse processo, a ENECG é, finalmente, inaugurada em um momento emblematicamente contraditório, uma vez que, no início dos anos 1960, coexistem a eclosão dos movimentos em defesa da emancipação feminina e a consolidação do “padrão das Escolas Normais” (SAVIANI, 2009), estreitamente vinculado à imagem da professora primária anteriormente referida.

Tendo em conta o descrito no jornal *Diário da Borborema* como também nos documentos da escola, mais precisamente pelas fichas individuais das alunas, constatamos a presença estritamente feminina no corpo discente do curso normal, durante a primeira década de funcionamento da Escola Normal.

Ao longo desse período, mais de uma centena de alunas foram matriculadas, oriundas não só de municípios das mesorregiões do Agreste, da Borborema e do Sertão, além de outros Estados do Nordeste, bem como algumas alunas do Sudeste e mais duas de outros países.

Além das fichas individuais, nas quais estão registrados os dados escolares das alunas – informações que nos permitem identificar a instituição onde

cursaram o ensino ginásial –, os arquivos contêm outros documentos, como atestados de boa conduta e de saúde, exigidos para a matrícula; observações quanto ao comportamento das alunas e, em alguns casos, particularidades do cotidiano escolar, como provas e ou bilhetes.

Figura 1 – Bilhete encaminhado para escola acerca da Taxa de Matrícula, 1968

Pagar em 29-9-68
 Grande, 14 de fevereiro de 1968.
 Dona Cinda

Se fosse possível desejava receber um favozinho seu, isto é, um grande favor da secretária. (Então) Hoje, quase 7hs da tarde falei com Sr. Estácio a fim de prestar-me uma grandek ajuda. Permitiu que eu fizesse minha matrícula ficando devendo o dinheiro. A nossa conversa foi pelo telefone, e fiquei tão alegre que não me lembrei de dizer o meu nome. Acho que isso não vai dar confusão, e como tenho que viajar amanhã às 6hs, não posso ir lá pessoalmente, por isso vai estar minha prima que lhe dirá tudo. Espero que me deem este grande e inesquecível favor, aprovando a imensa bondade do nosso diretor.

Pago
 Sempre grata:
 Leonete Araújo Oliveira
 (Para a 3ª série normal)

Fonte: Arquivo João Agripino.⁵

⁵ O documento físico encontra-se disponível no Arquivo João Agripino da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia.

Figura 2 – Observações de uma aluna transferida, 1968

Observações:

A aluna cursou da 1ª a 5ª série, na Escola Normal Santa Luzia.

A Escola Normal Pedagógica começou a funcionar este ano, já depois de iniciado o ano letivo, o 6º ano foi equivalente ao 1º pedagógico.

Nada desabona sua conduta.

Santa Luzia, 8 de Dezembro de 1968

Carla Maria Vilany Teixeira
Secretária

Assinatura a(s) firma(s) e nome de Carla
Angela Antônia Teixeira e Carla
Carla Vilany Teixeira

... dou fé.

Em test.º *da* da verdade.

em 12 de dezembro de 1968

Maria Regina da Conceição *[assinatura]*

A TABELA

10ª Direção de Educação Superior
Luzia Luzia - Luzia Luzia
- Luzia Luzia - Luzia Luzia
Cidade de Luzia

BOBEE ACOT

Fonte: Ficha Individual da aluna (Arquivo José Agripino).

Entre as exigências para matrícula, constava a necessidade de as candidatas à formação de professora serem submetidas a um *Exame Vestibular*. Como requisito na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946), era necessário obter habilitação nos exames de admissão. No caso da ad-

missão para a ENECG, percebemos que esse Exame era realizado na instituição e exigia conhecimentos de prova escrita e oral, das disciplinas: Português e Matemática. As das demais disciplinas: Geografia; História do Brasil; Ciências e Francês e ou Inglês eram escritas. Por fim, para ter aprovação, era necessário possuir média igual ou maior que sete vírgula zero (7,0).

Ainda de acordo com a Lei Orgânica, em seu artigo 21, para a inscrição nos exames de admissão aos cursos de segundo ciclo do ensino normal⁶, exigia-se “[...] idade mínima de quinze anos” (BRASIL, 1946, p. 1), e acrescentando, em parágrafo único: “Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos” (BRASIL, 1946, p. 1). Regulamentando esse aspecto, a Lei nº 850, de 6 de dezembro de 1952, que organiza o ensino normal no Estado da Paraíba, quando trata da inscrição dos alunos nos exames de admissão aos cursos de ensino normal, define como exigência relativa à faixa etária a “idade mínima de quinze (15) anos” (ESTADO DA PARAÍBA, 1952, p. 1), sem limitar uma idade máxima para tal inscrição.

Cumprindo esses dispositivos legais, a ENECG, nos seus dois primeiros anos de funcionamento, apenas matriculou alunas dos 16 aos 24 anos. Nos anos seguintes, entretanto, até 1970, constatamos uma flexibilização no que diz respeito à norma federal, sendo matriculadas alunas em faixa etária superior à definida na Lei Orgânica.

⁶ A Lei Orgânica do Ensino Normal define dois ciclos para o ensino normal: o de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, articulado com o ensino primário, e o de formação de professores primários, com três anos, articulado com o curso ginásial.

Na documentação de uma das alunas cuja idade ultrapassa o máximo admitido nacionalmente, foi encontrado um documento que nos parece um indício de uma explicação provável para esse desacordo da legislação estadual com a nacional: uma declaração da prefeitura municipal, atestando o exercício do magistério, pela referida aluna, em uma escola da rede pública do município.

Assim como ocorrido com as faixas etárias, ao longo do período estudado, também se diversificam as escolas anteriores das alunas, sob um duplo aspecto: o primeiro concernente à sua localização. Dessa forma, aumenta o percentual de ingressantes que cursou o ginásio em escolas de outros municípios da Paraíba ou de outros Estados, desde o segundo ano de funcionamento. O segundo aspecto em referência à natureza das escolas, sobre o que constatamos que as alunas adivinham tanto de escolas públicas – predominantemente o Colégio Estadual de Campina Grande⁷ – quanto, em sua maioria, de instituições particulares, a saber, o Instituto Pedagógico – mais tarde denominado como Colégio Alfredo Dantas – o Colégio Pio XI e o Ginásio da Imaculada Conceição – Damas.

Considerando o perfil social predominante dos alunos atendidos por tais escolas, parece-nos pertinente afirmar que, ao ser criada e nos seus primeiros anos de funcionamento, a ENECG assemelha-se à Escola Normal da Paraíba, quando da sua criação,

⁷ Primeira Instituição de ensino secundário público da cidade de Campina Grande, criada mediante o Decreto nº. 456 de 18 de julho de 1952. Constituiu-se como principal instituição de ensino para formação da elite local, preparando futuros médicos, engenheiros, políticos, professores universitários etc. (SILVA, 2014).

a qual, segundo Kulesza (2008, p.270), mais que pelo interesse na instrução pública de qualidade, se caracterizava por se constituir como “uma escola do sexo feminino destinada às elites”.

Processos formativos: conteúdos e saberes

A criação da ENECG ocorre no momento em que, culminando um movimento ocorrido nas décadas de 1940-1950, se “[consolida] uma ‘cultura pedagógica’ que cunhou o professor como um ‘ser especial’, detentor de um saber imprescindível e necessário, portador de uma missão: salvar as crianças da ignorância” (MARTINS, 2010, p. 14, grifo do original).

Assim, os cursos de formação de professores desenvolvidos nas escolas normais adotam o modelo pedagógico-didático, caracterizado por “[considerar] que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”, articulando “de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 149-150). Ainda segundo o referido autor, esse modelo contrapõe-se ao que lhe antecede, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, para o qual “[...] a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Objetivando esse modelo, a organização curricular dos cursos Normais - regulamentada pela denominada Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946) - compreendia, na série inicial, disciplinas de formação geral,

às quais se seguiam, nos dois anos subsequentes, as concernentes aos fundamentos da educação, às metodologias e à prática de ensino, distribuídas segundo o disposto no artigo 8º do referido Decreto, como segue.

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e Química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946).

Por entenderem que as disciplinas elencadas contemplam as dimensões da formação geral, dos fundamentos da educação e da prática pedagógica, estudiosos como Saviani (2005; 2009) e Tanuri (2000) consideram que tal desenho curricular reuniria condições para propiciar uma consistente formação aos professores do ensino primário.

Em consonância com a Lei Orgânica, a Lei nº 850, de 6 de dezembro de 1952, regulamenta o Ensino Normal na Paraíba⁸, definindo que o curso de formação de professores primários da ENECG compre-

⁸ Assim como a legislação nacional, a Lei nº 850/1952 também definia dois ciclos para o Curso Normal. Aqui, tratamos apenas do curso de formação dos professores primários, correspondente ao segundo ciclo do ensino normal.

enderia três séries anuais, estando cada ano dividido em dois períodos letivos – março-junho e agosto-novembro – e dois períodos de férias – o mês de julho e 16 de dezembro-15 de fevereiro. Estavam previstas aulas para todos os dias da semana, exceto os domingos e dias festivos, ou, mais especificamente, poderia haver a “suspensão dos trabalhos escolares”,

[...] na data aniversária da fundação do estabelecimento, no Dia dos Professores (15 de outubro), nos dias considerados de luto para o estabelecimento, ou, ainda, quando ocorrer motivo de força maior, a juízo do Diretor do estabelecimento, comunicado o fato ao Diretor do Departamento de Educação (ESTADO DA PARAÍBA, 1952, p. 3).

Conforme disposto no artigo 17 da Lei 850/1952, o processo formativo das normalistas compreendia as disciplinas apresentadas no Quadro 1, distribuídas ao longo das três séries do curso.

QUADRO 1 – Disciplinas do Curso Normal, 2º ciclo, segundo a Lei nº 850/1952

1ª série	2ª série	3ª série
Português e Literatura Portuguesa	Português e Literatura Portuguesa	-
Matemática	Psicologia Geral	Psicologia Educacional
Física	Filosofia da Educação	Sociologia Educacional
Química	Metodologia do Ensino Primário	Metodologia do Ensino Primário
Geografia e História da Paraíba	-	História da Educação
Biologia Geral	Biologia Educacional	Prática de Ensino

Anatomia e Fisiologia Humanas	Higiene e Educação Sanitária	Higiene e Puericultura
Desenho	Desenho	Desenho
Artes Aplicadas	Artes Aplicadas	Artes Aplicadas
Música e Canto Orfeônico	Música e Canto Orfeônico	Música e Canto Orfeônico
Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos
Geografia da América	História da América	-

Fonte: Construído pela equipe da pesquisa, com base na Lei nº 850/1952 (2018).

O elenco das disciplinas exposto no Quadro 1 apresenta algumas diferenças quando comparado ao estabelecido na Lei Orgânica do Ensino Normal, como sejam: divisão de “Desenho e artes aplicadas”, em duas disciplinas independentes; substituição, na segunda série, da disciplina “Psicologia educacional” por “Psicologia Geral”; divisão da disciplina “História e filosofia da educação”, em “Filosofia da Educação” e “História da Educação”, bem como a redistribuição da primeira – Filosofia da Educação – para a segunda série, em lugar da terceira, como definido na Lei Orgânica.

Tal questão assume maior relevância ao consultarmos as fichas das alunas da ENCG, porquanto encontramos divergências no elenco de disciplinas por série, no período estudado, sem ter havido – até onde conseguimos investigar – qualquer mudança na regulamentação oficial no Estado, mesmo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4024/1961). Assim, a relação de disciplinas, para as turmas ingressantes nos dois primei-

ros anos de funcionamento da ENECG, segue, quase completamente, a estabelecida na Lei 850/1952, à exceção de Educação Física, na qual é omitido o complemento “Recreação e Jogos” da denominação presente na citada Lei.

Já para a turma que ingressa em 1962, há mudanças em algumas disciplinas – como “Ciências Físicas e Biológicas”, em lugar de “Biologia Geral” e “Estudos Sociais”, em lugar de “História e Geografia” – e na duração de outras: conforme anotações nas fichas das alunas, a partir de 1962, Química e Física, da 1ª série, tornam-se disciplinas trimestrais. A partir de 1963 e até o fim do período estudado, essas duas disciplinas não mais aparecem no elenco das ministradas na 1ª série. Tendo tomado como exemplos a 1ª série, apresentamos no Quadro 2, a seguir, a organização disciplinar adotada na ENECG de 1960 a 1970, para todas as três séries.

QUADRO 2 – Disciplinas do Curso Normal ministrado pela ENECG (1960-1970)

1960 e 1961	1962	1963-1970
1ª série		
Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática
Física	Física	
Química	Química	
	Psicologia	Psicologia
	Metodologia	Metodologia
Biologia Geral	Ciências Físicas e Biológicas	Ciências Físicas e Biológicas
Anatomia e Fisiologia		
	Sociologia	Sociologia
Música e Canto Orfeônico	Atividade artística	Música e Canto Orfeônico
Educação Física	Educação Física	Educação Física
Desenho	Desenho	Desenho geométrico
Artes Aplicadas		
Geografia da América	Geografia	
Geografia e História da Paraíba	História	Estudos Sociais
2ª série		
Português e Literatura Portuguesa	Português	Português
	Estatística	Estatística
Psicologia Geral	Psicologia	Psicologia
Metodologia	Metodologia	
	Didática/Metodologia Linguagem	Didática Especial
Biologia Educacional	Ciências Fís. Biológicas	Ciências Fís. Biológicas

Higiene e Educação Sanitária	Puericultura	Puericultura
Música e Canto Orfeônico		Música e Canto Orfeônico
Desenho	Desenho	
Artes Aplicadas		Atividade artística
Educação Física	Educação Física	Educação Física
História da América	História do Brasil	História do Brasil
	Geografia do Brasil	Geografia do Brasil
Filosofia da Educação	Fundamentos	Fundamentos
3ª série		
	Português	Português
Psicologia Educacional	Psicologia	Psicologia
Metodologia		Didática Ciências
		Didática da Linguagem
Higiene e Puericultura	Puericultura	Puericultura
Desenho	Desenho	Desenho
	História	Estudos Sociais
Prática de Ensino	Prática de Ensino	Prática de Ensino
História da Educação	Filosofia	
Sociologia Educacional	Fundamentos	Fundamentos
Música e Canto Orfeônico	Música e Canto Orfeônico	
Artes Aplicadas	Atividades Artísticas	
Educação Física	Educação Física	

Fonte: Construído pela equipe da pesquisa, com base nas fichas individuais das alunas da ENCG (2018).

A primeira constatação a que nos conduz a observação da estrutura curricular estabelecida pela legislação e implementada na ENECG é a segmentação do curso, quando consideramos as dimensões formativas: as disciplinas voltadas à formação geral predominam e se concentram quase totalmente no primeiro ano, enquanto os dois outros anos apresentam um predomínio ou a exclusividade – respectivamente, o 2º e o 3º anos – das disciplinas voltadas à fundamentação da educação e à prática pedagógica.

Tal segmentação, a nosso ver, pode levar à reprodução das dicotomias entre teoria e prática, entre formação humana e formação profissional, o que compromete a pretensa “consistente formação aos professores do ensino primário”, vislumbrada por Saviani e Tanuri, a que nos referimos anteriormente.

Já em se tratando da estrutura curricular implementada na ENECG, exposta no Quadro 2, consideramos problemáticas duas modificações, introduzidas nos anos de 1962 e 1963 a saber: a introdução de uma disciplina denominada de “Fundamentos”, sem maior explicitação, aparentemente substituindo a disciplina Filosofia da Educação, no 2º ano, e a Sociologia Educacional, no 3º ano; a disciplina Puericultura substitui Higiene e Educação Sanitária, no 2º ano, e Higiene e Puericultura, no 3º ano.

Além das modificações destacadas reforçarem o questionamento acerca da consistência da formação promovida pela ENECG, o destaque à disciplina Puericultura pode ensejar uma dúvida acerca da superação, nesse Curso Normal, da perspectiva de preparação para a maternidade, mais que para o magistério, uma vez que o foco principal da citada disciplina são os cuidados com as crianças pequenas, de

até cinco anos de idade, aquém, portanto, da idade definida para o ingresso dos alunos no ensino primário, etapa na qual as normalistas iriam exercer a profissão de professora.

Formação das moças: a imagem das normalistas da ENECG

Historicamente, falar da formação das moças, principalmente quando consideramos a profissão professora nos séculos XIX e XX, resguardando as especificidades de cada período histórico, remete-nos a uma discussão ampla que vai dos aspectos relacionados à influência religiosa na configuração de estereótipos e representações do feminino até os modos de ser e comportar-se em sociedade, passando, inclusive, pela compreensão do magistério feminino como uma conquista e uma oportunidade de ingresso no campo profissional.

De acordo com Almeida (1998), na transição do século XIX para o início do século XX, se propagou no imaginário da sociedade brasileira uma noção de que a mulher era revestida de alguns atributos, como: pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, espiritualidade, generosidade, entre outros, o que as colocava em um lugar de responsável pela beleza, bondade, harmonia na vida social. O destaque para essas características, conforme a mesma autora, trouxe à baila uma discussão revestida de ambiguidades, notadamente porque, ao mesmo tempo em que se ressaltavam qualidades morais das mulheres, referendava-se também o mito da inferioridade biológica. Neste sentido, “[...] a opressão exercida sobre as mulheres fez que o trabalho por elas desempe-

nhado fosse considerado também inferior, instituindo um binômio perverso: *a seres inferiores, trabalho inferior*” (ALMEIDA, 1998, p. 63-64 – grifo da autora).

Esses atributos dedicados à mulher no período anteriormente citado, de acordo com Carla Bassanezi (2004), foram fortes também nos anos dourados no Brasil, década de 1950, pois se ressaltava que “[...] a mulher ideal era definida a partir dos papéis femininos tradicionais – ocupações domésticas e o cuidado dos filhos e do marido – e das características próprias da feminilidade, como instinto materno, pureza, resignação e doçura” (BASSANEZI, 2004, p. 639).

Arelada a essa discussão, pensando no campo profissional, podemos destacar o processo de feminização do magistério que evidenciou a necessidade de inserção da mulher no ensino, devido à expansão das escolas, ampliação das matrículas, principalmente das meninas, a saída do homem do magistério em busca de outras profissões com maior prestígio social, entre outros aspectos, propagando uma perspectiva que colocava as mulheres em um lugar de destaque para esta profissão de professora, uma vez que se vinculou a docência primária às predisposições maternas e aos atributos antes ressaltados considerados inerentes à mulher. Essa noção ratificava “[...] os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência” (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Em conformidade com Kulesza (2005), muitas imagens e representações foram sendo construídas, ao longo dos tempos, em torno das mulheres profes-

soras e das normalistas. Para especificar algumas, destacamos: a professora pura, bondosa, meiga, patriota e bela, associada às figuras da mãe e da Virgem; a normalista como “bom partido” para casamentos; a professora como “guardiã do futuro” e exemplo de moralidade; a professora voluptuosa, histérica, cruel, satânica; a professora que ficou para “titia”. Contudo, segundo o mesmo autor, as representações com destaques mais acentuados foram:

[...] as imagens ao mesmo tempo religiosas e maternas de dedicação/disponibilidade, abnegação/sacrifício, humildade/submissão, são recorrentes nas poesias, músicas, datas comemorativas, alegorias e exortações referentes à professora primária no Brasil republicano, constituindo a representação hegemônica da professora (KULESZA, 2005, p. 04).

Considerando essa discussão, passaremos a evidenciar esses aspectos, com algumas fotografias das moças normalistas da ENECG, que trazem à tona algumas especificidades e representações muitas vezes estereotipadas, ora como moças belas e exemplares, ora como futuras mulheres da sociedade campinense, ora como boas moças, exemplo de mulheres para casar e assumir o magistério. As fotografias fazem parte do acervo da antiga ENECG, atual Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, e representam momentos diversos das práticas e do cotidiano das normalistas desta instituição na década de 1960.

Figura 3 - Juramento das normalistas na Colação de Grau da turma de 1968 da ENCG



Fonte: Acervo do arquivo Jose Agripino.

Figura 4: Participação das normalistas no desfile cívico em Campina Grande, s/d.



Fonte: Acervo do arquivo Jose Agripino.

Figura 5: Momento da Missa de conluinte da turma de 1968 da ENECG



Fonte: Acervo do arquivo Jose Agripino.

Figura 6: Momento da Colação de Grau da turma pioneira da ENECG (1962)



Fonte: Acervo do arquivo Jose Agripino.

O uso da fotografia como documento histórico se mostra bastante interessante nos estudos históricos, pois, através da fotografia, é possível fazer uma análise ampla do contexto em que a obra foi produzida e do que ela suscita como representação. Partindo do resultado iconográfico do clique, passando pelas condições e caminhos que levaram até a fotografia e, por fim, as interpretações que cada época produz sobre uma mesma fotografia, há a possibilidade de tematizar, neste tipo de fonte, vários objetos de estudo, como nos apontou Kossoy (2001). A fotografia tem um grande potencial nas análises históricas. Assim, como quaisquer outras fontes, essa também precisa de todo um tratamento, discussão e problematizações.

Nesta direção e considerando a discussão relativa às imagens e representações acerca das moças normalistas, é perceptível, nas fotografias que selecionamos, mesmo sabendo que existe todo um contexto de produção e intencionalidade por trás desse material visual, que as imagens das mulheres explicitam moças bem vestidas, expressando beleza, postura polida, doçura, disciplina, pureza, idoneidade moral. Fardamentos padronizados, cabelos bem arrumados, deixando como destaque uma representação que chama a atenção de quem, naquelas ocasiões, prestigiava as festas de colação de grau, os desfiles cívicos, as celebrações religiosas, ou de quem, posteriormente, acessaria essas fotografias, imagens que marcavam a expressão de uma profissão – a da docência do magistério primário.

Considerações finais

É notório que esse processo de inserção das mulheres no magistério também se tornou um espaço de resistência, de conquista e, sobretudo, como um movimento em busca de sua profissionalização. Neste sentido, as escolas normais passaram a se constituir como lugar oportuno para esse processo de formação profissional. Como observado anteriormente, além dos saberes didático-pedagógicos, propagados mediante as disciplinas que integraram os currículos das escolas normais, não podemos deixar de abordar as imagens que se disseminavam em torno das moças normalistas, especialmente no que tange aos aspectos ligados à maneira de ser, vestir-se e comportar-se.

A partir da constatação do razoável número de matrículas de alunas em faixa etária superior à definida na Lei Orgânica do Ensino Normal, parece-nos plausível cogitar a hipótese de que a ENECG, para além da preparação prévia para o magistério, cumpria o papel de formação de professoras já no exercício da profissão, um problema recorrente na história da educação paraibana.

Enfim, pelo que nos foi possível analisar nos dados levantados na ENECG, consideramos que essa instituição cumpre, durante sua primeira década de funcionamento, esse papel de formação profissional para o magistério nas escolas primárias, conjugando a preparação técnica e a atitudinal, segundo as exigências legais e as expectativas decorrentes da imagética social construída acerca da mulher-mãe-professora e, conseqüentemente, da feminização do magistério.

Referências

AGRA DO Ó, Alarcon. *Da cidade de pedra à cidade de papel: Projetos de educação, projetos de cidades Campina Grande (1959)*. Campina Grande: EDUFPG, 2006. (Coleção Outras Histórias, n.5).

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. (Org.) *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p.59-107 (Coleção Educação Contemporânea).

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) *História das Mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

ESTADO DA PARAÍBA. Lei nº 850, de 6 de dezembro de 1952, que dá organização ao Ensino Normal do Estado da Paraíba. *Diário Oficial do Estado da Paraíba*. João Pessoa, 24 de dezembro de 1952. p. 1-4.

FREIRE, Adriana Leal de Almeida. *Arquitetura Moderna Residencial de Campina Grande: registros e especulações (1960-1969)*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Arquitetura e Urbanismo ao Centro de Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A Sedução da professora. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador:

Tecnologia e Civilização. De 24 a 26 de novembro de 2005. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *Anais...* Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processos-civilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/mesa_debates/art31.p df. Acesso em: 25 jun. 2020.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Formação histórica da escola Normal da Paraíba. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: editora Alínea, 2008. p. 263-278.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-81.

MARTINS, Angela Maria de Souza. *Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960)*. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/18/20>. p. 1-15. Acesso em: 06 maio 2019.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 2004.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. Sensibilidades e práticas escolares em Campina Grande-PB. In.: XXVII Simpósio Nacional de História - Conhecimento histórico e diálogo social - ANPUH. Natal/RN, 2013. *Anais...* Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371309531_ARQUIVO_SENSIBILIDADESEPRATICASESCOLARESEM-CAMPINAGRANDE-PB.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. 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.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de;

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 7-9.

SOARES, Maria Valdenice Resende. *Curso Normal Regional de Mamanguape/PB (1949 - 1957): educação redentora para ascensão e controle social*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

SOUSA, Pâmella Tamires Avelino de. *“Em benefício da formação da juventude feminina” - a Escola Normal Estadual de Campina Grande (1955-1960)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande/PB, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago 2000.

VILELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 95-134.

SEÇÃO III

Sujeitos Educativos

8 SENSIBILIDADES, TRAÇOS E PARÁBOLAS: OLIVIA DO VALLE VELLOSO E A PRESENÇA FEMININA NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA PARAÍBA (1921-1956)

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap8>

RAMSÉS NUNES SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor adjunto do curso de Arquivologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: ramsesnunes@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2321-8008>

Introdução

A condição histórica das mulheres enquanto educadoras e intelectuais ativa-nos espaços de instrução do início da 1ª República (1889-1930) e parece ter acompanhado, em maior ou menor medida, um lento reajustamento das condições societárias que passavam a disponibilizar certos “formatos” para a instrução pública no Brasil. Entre eles, diga-se, os de características voltadas para os ofícios técnicos e que incluíam professoras formadas, anos a fio, nas Escolas Normais espalhadas pelo país.

Fossem aquelas educadoras, inclusive, atreladas a uma estrutura industrial/comercial existente, em condições diversas, em seus respectivos Estados, e que demandava minimamente um corpo docente capacitado. Outrossim, lembremos, não significava uma homogeneidade no trato com a condição feminina das educadoras e de suas carreiras enquanto lentes. Afinal, nem todas elas passariam à condição docente via institucionalização. Haja visto o diletantismo instrucional, ainda uma marca oriunda do Império, fortemente manifestada nas primeiras décadas da República. Principalmente na escassez de cadeiras a serem ofertadas (PINHEIRO, 2002, p. 230).

Nas antigas províncias, como as da Parahyba do Norte, no trânsito para o novo regime, mesmo tendo a estrutura de governo local um corpo docente feminino identificável, muitas professoras se aposentariam nas últimas décadas do século XIX sem terem frequentado as salas de aula da Escola Normal da capital¹.

De toda forma, a lenta “dinamização do trabalho”, embora atrelada à ordem patriarcal brasileira, acabaria ditando/demandando circunstâncias distintas para as condições de instrução reservadas ao corpo docente tanto masculino quanto feminino. Certa historiografia, inclusive, discute que seria nesse âmbito que se manifestaria um fenômeno como a “feminização do magistério” (VIANNA, 2002; CAMPOS e SILVA, 2002), circunstância que projetaria nas mais diversas áreas profissionalizantes do magistério a presença da mulher.

Aliás, a projeção republicana e positivista para a indústria, uma marca atrelada à preocupação com a ideologização do proletariado brasileiro (CUNHA, 2000), não se constituiria impeditiva no que diz respeito à presença feminina no mercado de trabalho. Uma realidade, em que pese certa dinâmica das condições sociais vigentes, que produziria toda uma geração de educadoras responsáveis pela formação de

¹ Grande quantidade de documentação avulsa existente no Arquivo Público do Estado da Paraíba, entre ofícios e pareceres, remete à presença feminina na estrutura de ensino da província. Destarte, poucos fazem alusão à formação e ao preparo técnico das educadoras na Escola Normal local. Levando em consideração a pequena matrícula no curso, que nunca excede a quantidade de professoras que eram funcionárias públicas e pediam jubileamento por tempo de serviço junto ao governo provincial, percebemos que acompanha a trajetória das educadoras uma formação deficiente. Aspecto que muda na transição para a República.

parte considerável dos profissionais de ofícios, entre as camadas desassistidas.

Fenômeno considerável e muitas vezes desapegado de benefícios individuais em termos de carreira docente, dentro de um sistema político republicano que se autoprotetava como progressista. Embora fossem muitas as sociabilidades e discursos educacionais impeditivos, que se assentavam na regulação das diferenças de toda ordem. Inclusive no trato com a mulher na condição de educadora.

Contradição inerente às transições como as que se constituíam contemporâneas à conquista de espaço pelo corpo feminino na instrução pública. Segundo alguns estudos (CAMPOS, 2002), condições típicas da segunda metade do século XIX. Aspecto que de maneira efetiva colocaria as professoras, recém-formadas, no transcurso do final do século XIX de comum acordo com os ditames de uma sociedade sequiosa de projetos que se depusessem a coadunar-se com os anseios de progresso da República.

É perceptível que de certa dinâmica oficial, enrijecida pelo “ajustamento” projetado pelos positivistas republicanos para as camadas excluídas (ajustamentos esses que incluíam a escola que “preparava” para um ofício) se manifestaria uma série de benefícios que não foram de todo “controláveis”.

Esses últimos, queremos entender, dependentes das individualidades das práticas docentes em suas respectivas especificidades. No âmbito Parahyba do Norte, a mulher como educadora nos quadros do funcionalismo de Estado, seria uma manifestação de longa duração, encetada num jogo de ofertas, demandas e muitas vezes clientelismo.

Assim, dois fenômenos se bifurcam: uma parte das educadoras que estiveram se prontificando a atuar na formação técnica abririam um nicho de oportunidades real a uma parcela da população pobre nas capitais que se transformavam com o surto industrial das primeiras décadas do século XX. Ao mesmo tempo estas mesmas mulheres, enquanto funcionárias públicas e profissionais da educação, se auto afirmavam em espaço instrucional cada vez mais amplo. É dessa esfera que sobressai a atuação de determinados(as) partícipes da instrução ministrada em escolas públicas que consideramos pertinente analisar.

Nossa biografada, abordada neste artigo a partir de fontes primárias, a professora Olivia do Valle Velloso, faz parte deste quadro de importância e complexidade histórica na construção da instrução pública que se constituiria no Estado da Parahyba do Norte, nas primeiras décadas da República. Instrução pública que acolheria os serviços de uma parte significativa de professoras em seus quadros formados dentro de preceitos pedagógicos fundamentados pela Escola Normal local.

Aquela educadora representou, inclusive, como muitas outras educadoras ainda não percebidas como agentes de uma nova esfera de instrução, parte importante na formação de mão-de-obra qualificada dentro das projeções sociais que a intelectualidade republicana de meados dos anos 1910 e 1920 pretendia robustecer². Educação permeada pela interme-

² Uma série de revistas publicadas no Estado da Parahyba do Norte, durante os anos 1920, como por exemplo a denominada de *Era Nova*, produziriam discursos sobre a condição feminina sob diversas óticas, inclusive as do conservadorismo.

dição do Estado Republicano. Esta última em prol de um paternalismo societário que mesmo dimensionado para as camadas desassistidas como um dístico que promoveria ao pobre “uma chance no novo mundo”, como especifica o artigo de *O Norte* (periódico publicado na Parahyba do Norte) em fevereiro de 1915, acabava descortinando uma experiência única se comparada às que tinham se manifestado de maneira limitada, via Escola de Aprendizes e Artífices, durante o período imperial.

Experiências que se constituiriam mais efetivas, em que pesem seus limites, logo na primeira década de funcionamento das escolas projetadas e inauguradas no governo de Nilo Peçanha, o presidente artífice da expansão das escolas de aprendizes na República Velha. Segundo Kulesza, para entender tal processo no que diz respeito à Escola de Aprendizes da Parahyba do Norte:

Tal como suas congêneres, a instituição tinha como objetivo primordial o reordenamento social, tornado urgente em virtude da aceleração do processo de urbanização especialmente nas grandes cidades. Tratava-se de aliar o combate à vadiagem, com o adestramento dos jovens aos diversos ofícios manuais necessários para a reprodução social (KULESZA, 2010, p. 36-37).

Assim, “novos ares” se constituíam, certamente, para a “nova dinâmica” regulada pelas elites letradas em prol de um projeto legitimador salvacionista e benemerente daquele mesmo Estado Republicano. Instrumentalização decerto minimamente preventiva e que acabava centrada nas massas trabalhadoras de finais do século XIX e anos iniciais do regime, para funcionarem dentro de determinados parâmetros de controle social.

Também uma realidade propícia à reordenação social limitada pelos contraditórios trâmites de oportunidades para representantes das camadas sociais desassistidas. Haja vista passarem aqueles a se colocarem como artífices de uma nova realidade trabalhista nas capitais dos Estados servidos pelas escolas de artífices, mas efetivamente continuarem excluídos de alguma forma das relações de poder.

No caso da Parahyba do Norte, verdadeiro esforço pela socialização educativa que regularia tentações urbanas dispensadas às camadas pobres da capital do Estado, e que se constituiu viável durante toda a República, seria reforçado pela manifestação da presença de educadoras como Olivia do Valle Velloso. Educadora partícipe de um fenômeno gestado pelas novas demandas instrucionais que apontavam para a formação técnica como uma projeção para a instrução propugnada pelo Estado, mas que manifestaria um processo histórico muito mais complexo em suas manifestações cotidianas.

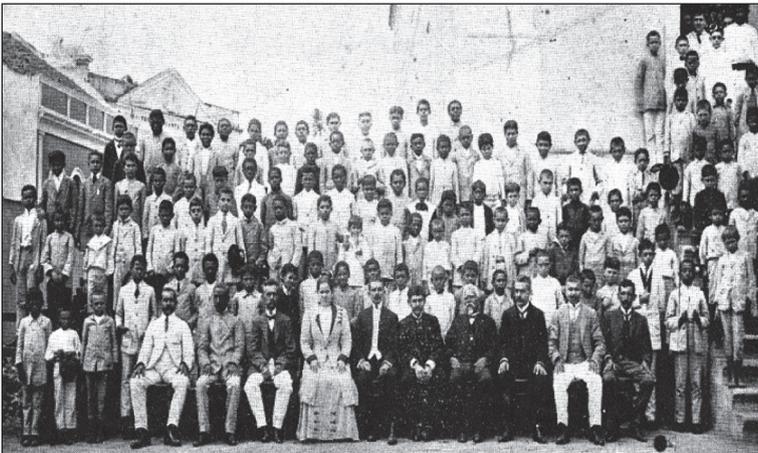
Nascedouro de educadoras no Estado da Parahyba do Norte: a escola normal

É perceptível que as disposições sociais, e de uma cultura escolar específica (JULIA, 1999), materializada dentro e fora dos espaços instrucionais como representação que delimitaram a reestruturação da presença de educadoras formadas pelos quadros do funcionalismo na instrução pública e particular da Parahyba do Norte, assim como em todo o Brasil (KULESZA, 2004), fazem parte de um lento reajustamento da sociedade brasileira, que passou a

dimensionar uma esfera de atuação para as mulheres também ajustada à carreira docente.

Lembremos que certa transformação, em que pesem as diferenças sensíveis entre as unidades nucleares da República, se fazia manifestar. Fosse pela urbanização, lenta ou rápida a depender da condição específica em que se constituísse, pela nova dimensão de trabalho (GHIRALDELLI JR, 2000, p.16), fosse pelas necessidades de escolarização imputadas desde as camadas sociais desassistidas, até as famílias mais abastadas.

Figura 1: Presença feminina na Instalação da Escola de Aprendizes Artífices na Paraíba, em 5 de janeiro 1910



Fonte: Relatório da Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba (1910-1940). João Pessoa: Tip. da Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba, 1940.

Daí que entre tantos outros grandes temas de debate da época estão: 1) uma propensão a se discutir intelectualmente a retomada política da fundação/re-

forma de escolas normais que fornecessem o capital humano suficiente para dar fôlego à escolarização a ser planejada pelos republicanos. Esta, lembremos, positivista e bacharelesca, profundamente influenciada pela distensão do campo de trabalho instrucional ocupado majoritariamente pelos homens: neste caso o magistério público; 2) dessa “doutrina” também são perceptíveis os meandros sociais que comporiam os quadros políticos em que se lançariam a trabalhar/atuar as ex-normalistas.

Como exemplo, referente à expansão de nichos de trabalho para docentes, já desde o ano de 1909, em pleno governo Nilo Peçanha, por decreto presidencial³, se configurava a fundação de escolas técnicas, salvaguardando espaços ocupados também por educadoras em determinadas áreas. A Parahyba do Norte não ficaria de fora desse fenômeno.

Desse capital humano se depreende um certo perfil da mulher educadora. Capaz de atuar livremente em determinado espaço profissional. De um universo instrucional eminentemente masculino, foi esboçada “outra condição” para a mulher que se manifestou nas décadas iniciais do século XX. Em fotografia datada de 5 de janeiro de 1910, pertencente a acervo particular, nos é exemplar a centralidade e importância da presença feminina esboçada na fotografia oficial da inauguração da Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba. Encontra-se aí já ocupando cargo de importância, como lente da escola, uma mulher.

No caso específico da Parahyba do Norte, também há de se considerar uma complexidade intrín-

³ Neste caso o Decreto 7.566, estabelecia imediatamente 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices. Escolas essas inauguradas em 1910. Entre elas, a que funcionaria na capital da Parahyba do Norte.

seca aos meandros oligárquicos (GURJÃO, 1994,) no *boom* algodoeiro dos anos 1920, que imputaria à benfeitoria e ao desprendimento das normalistas e “filhas das boas famílias” na capital da Parahyba do Norte, bem como nas principais cidades do interior, a instrução como “missão dignificante”. Esta, atrelada a certo dever civilista junto às camadas desassistidas que as colocaria, se necessário fosse, em contato com demandas políticas em que a presença feminina era “permitida” (FREITAS, 2003).

De qualquer forma, todo um arcabouço societário que impedia ou dificultava uma maior presença feminina em determinadas profissões, se reconfiguraria de maneira mais efetiva na transição entre os séculos XIX e XX. Principalmente, parece-nos, nas décadas de 1920 e 1930 (FREITAS, 2003), (MACHADO, 2004), com os cursos normais em desenvolvimento. Esses últimos, diga-se, espaços que construiriam outros sentidos para as vidas de uma centena de jovens que se lançariam à carreira do magistério, quer particular ou público.

A Escola Normal do Estado da Parahyba do Norte, por exemplo, mesmo funcionando de maneira ainda precária, como nos informa o Relatório de Presidente de Província de 1910⁴ nos primeiros dias do novo século, assim como os cursos que funcionariam nas escolas particulares, capacitara naqueles anos iniciais da República uma parte do contingente feminino que passaria a desempenhar funções profissionais de destaque naquela sociedade. Esse fenômeno, diga-se, mais geral, tanto responsável por disponibilizar função social diversificada para

⁴ Segundo o Relatório um ano antes, em 1909, haviam terminado o curso 25 alunos, sendo 19 do sexo feminino e 6 do masculino.

a condição feminina no magistério, quanto, não de todo, manifestação importante de um arcabouço do patriarcalismo. De qualquer forma, segundo Freitas (2003, p. 37):

As escolas normais constituíam um espaço de formação socialmente aceito, responsável pela profissionalização de um grande número de mulheres. A possibilidade de exercer uma profissão socialmente permitida garantia as mulheres a oportunidade de transcender o âmbito doméstico da busca de realização e independência social e econômica.

Figura 2 - Diplomação de Olivia do Valle Veloso na Escola Normal da Parahyba do Norte, 10 de abril de 1921



Fonte: Acervo particular de Ricardo Grisi Velloso.

É desse universo que se projeta a condição feminina para funções em que acrescentariam, principalmente à disposição familiar tradicional de “mães que criariam os filhos nos preceitos vigentes”, que

vem a professora Olívia do Valle Velloso. Educada dentro de um currículo e uma realidade societária que efetivamente já permitia uma contribuição direta da educadora como profissional e a manutenção de sua respectiva condição de mãe e dona de casa, em uma mesma esfera social.

De ex-normalista ao “mercado de trabalho” paraibano dos anos 1920

Nascida na Ilha das Cobras, no Rio de Janeiro (RJ), em 18 de janeiro de 1903, se transferiria para a Capital da Parahyba do Norte nos primeiros anos de vida (VELLOSO, 2009, p. 2). Exemplo da condição de estudante e aspirante a docente, imagem ainda não generalizadamente comum numa sociedade que aspirava a se modernizar, entrou na Escola Normal da Parahyba do Norte em 1912. Período de efervescência intelectual nacional e momento em que se postulava a fundação de Escolas Normais e Escolas Técnicas de Aprendizes no país⁵, como projeto atrelado à modernização da nação brasileira, capitaneada pela República.

Aliás, como estudante, também vivenciou Olívia do Valle toda uma conjuntura civilista em que a participação feminina nos festejos e legitimações de uma memória para a República, que mitificava nos anos 1920 seu centenário, se qualificava pela presença das normalistas à frente do culto à pátria. Pátria que necessitava, àquela altura, de um discurso coeso e ratificado pelas escolas para a história da República.

⁵ A Escola de Aprendizes da Parahyba do Norte, escola em que Olívia do Valle Velloso assumiria a cadeira de Desenho, por exemplo, tinha sido fundada em 1910.

Outrossim, a futura educadora participou ativamente daquilo que se referendava, à época, como uma condição normatizada à educação (de base estatal): disponibilizar um papel de importância e de fundo patriótico/legitimador para os signos da República, tendo as normalistas como protagonistas. Elas, de alguma forma, se faziam importantes. Quer enquanto estudantes de uma pedagogia dita “moderna”, ou como verdadeiras agentes/discentes do patriotismo institucional, instrumentalizado por um projeto educacional que se fazia necessário aplicar. Principalmente dentro de uma maior profissionalização do magistério. É pertinente destacar que Olivia do Valle Veloso participou oficialmente, por exemplo, de eventos como a Exposição Internacional do Centenário da Independência do Brasil, no Rio de Janeiro. Espaço em que se destaca como expositora e medalhista (VELLOSO, 2009).

Naqueles anos iniciais, torna-se perceptível, para entender o respectivo universo em que se projeta a educadora paraibana, mesmo com o minguado número de formandas em termos quantitativos⁶, ano a ano, bachareladas pela Escola Normal da Parahyba do Norte, revistas como a *Era Nova*⁷ deixam perceber que, gradativamente, o universo instrucional da Capital do Estado possuía como norte na década de 1920 a presença de uma lista de recém formadas, normalistas que atuavam de maneira efetiva em várias instituições. Na década de 1920 e posterior, esta era uma realidade inegável.

⁶ Em 1911, segundo O Norte, eram apenas quatro: Eudésia Vieira, Angelita Paiva, Marlene Soares e Olivia Coutinho.

⁷ Nos editais da revista *Era Nova* são publicadas diversas alusões às normalistas e suas respectivas formaturas.

Diplomada em 1921, Olívia do Valle Veloso atuaria no mesmo ano como docente. Foi nomeada professora adjunta da cadeira de desenho da Escola de Aprendizes Artífices na Paraíba (VELLOSO, 2009).

Figura 3 - Alunos e Peças de Alfaiataria produzidas na Escola de Aprendizes e Artífices da Parahyba do Norte, 1940



Fonte: Acervo Particular de Ricardo Grisi Velloso.

Nesta instituição, atuaria junto a um corpo docente que seria responsável pela instrução de camadas sociais desvalidas, atrelada a uma conjuntura de grande complexidade, haja vista serem as décadas de 1910 e 1920 anos de profundas mudanças na realidade da economia do Estado. Sua formação na área de desenho, adquirida nas salas de aula da Escola Normal se ajustaria efetivamente às/aos disciplinas/ofícios desenvolvidos na Escola de Aprendizes e Artífices.

fices da Parahyba do Norte: serralharia, marcenaria, alfaiataria sapataria e encadernação/tipografia.

É pertinente perceber que, como educadora, Olívia do Valle atuaria numa estrutura política dimensionada por meandros manifestados a partir de profundas disputas políticas entre as oligarquias Alvaristas e Epitacistas, e de oscilações na produtividade algodoeira e no universo financeiro do Estado (FERREIRA, 1997). Acrescente-se a isso as condições locais que disponibilizavam um aparato de reordenação no comércio que prescindiria anos a fio (sem fazer-se completar) de capital humano qualificado. No Relatório sobre o comércio de 1921, João Machado faz a seguinte referência à necessidade de corpo profissional para os quadros profissionais do Estado:

Mas, sendo o melhor elemento da produção o homem de trabalho, não o temos convenientemente preparado, em nosso Estado, de modo que o trabalhador, em regra, sóbrio, vigoroso e resistente, quando “a salvo das edemias reinantes”, continua, como há cem annos, baldo de instrução profissional (RELATÓRIO, 1921, p.40, grifo nosso).

Localmente, um relativo processo de urbanização (GURJÃO, 1996) demanda por novos ofícios atrelados a serviços se distinguiria nos anos imediatamente anteriores ao *Crash* de 1929. Todo um comércio, vicejava na Rua Direita, por exemplo, e necessitava minimamente de artífices formados em instituições como a Escola de Aprendizes Artífices. Fenômeno que se constituiria contemporâneo à estruturação de um aparato profissional que já vinha se delineando gradativamente nos estados do Sul, e que na capital da Parahyba do Norte mostrava-se disposto

a referendar a necessidade de docentes minimamente aptos a formarem mão de obra capacitada. No ano em que Olivia do Valle se diplomava como professora, segundo o Relatório de 1921, era imprescindível atender a demanda por profissionais formados. A realidade econômica se fazia estável (RELATÓRIO, 1921).

Figura 4 – Peças em exposição do curso de Escola de Aprendizes Artífices da Parahyba do Norte, 1939



Fonte: Acervo pessoal de Ricardo Grisi Velloso.

É o que explica a estrutura de cursos oferecidos pela Escola de aprendizes e nos quais atuaria a professora Olivia do Valle Velloso na condição de docente ministrante da disciplina de desenho. Área em que se destacaria com afincamento durante sua trajetória docente de 1921 a 1956. Seria a educadora responsável pela instrumentalização de uma relevante parcela de turmas entre os cursos oferecidos pela Escola

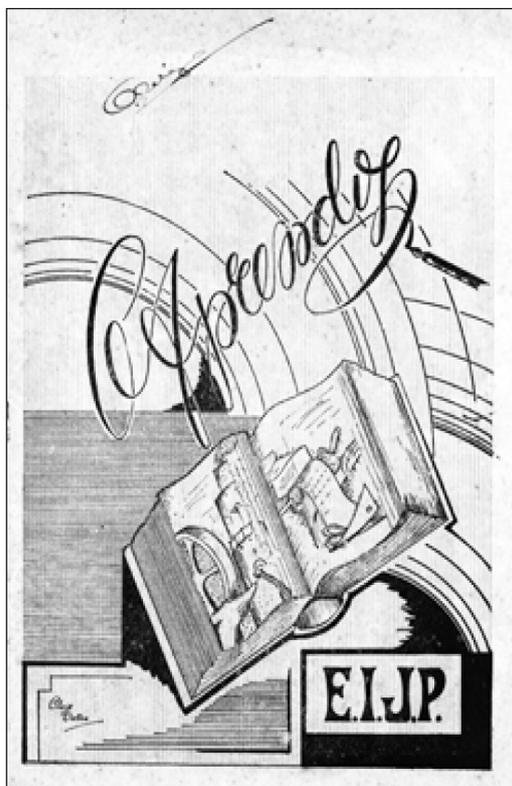
de Artífices. Principalmente aqueles dependentes da dinamização de técnicas e instrumentais, bem como domínio de determinados ofícios para uma formação que se fazia urgente.

É imprescindível também não deixar de perceber que durante anos seguidos se fazia presente na imprensa da Parahyba do Norte uma cada vez maior quantidade de discursos que se tornam ímpares na divulgação de conceitos pedagógicos principalmente “salvacionistas” dispostos, diga-se, para a instrução profissionalizante dirigida à criança pobre. Esta última, “missão” entendida duplamente: 1) como preceito basilar da instrução oferecida pelo Estado e que influenciaria uma parte das educadoras paraibanas a “militarem” na instrução de ofícios, e 2) aspecto, segundo Kulesza (2010), nem sempre considerado como dignificante para as educadoras no sentido do contato com camadas sociais desassistidas (devido ao fato de ter funcionado a escola de Aprendizes nos porões do prédio sede da força policial do Estado da Paraíba). Para certa intelectualidade vinculada à educação, as ações de instrução nestas circunstâncias não seriam de todo viáveis para a presença de educadoras.

Detalhe que parece não ter afetado a disposição de Olivia do Valle quando se mostrava efetivamente atuante dentro da esfera escolar, mas não só desta, exatamente a partir de suas habilidades como desenhista aprendidas na Escola Normal. Sua sensibilidade demonstrada nas práticas do desenho e na produção de materiais didáticos seria notável, principalmente pela colaboração junto a discentes na produção de publicações dos mesmos, como consta na capa da revista *O Aprendiz*, produzida no final dos

anos 1930 e 1940. É pressuposto interessante de que tivesse uma prática docente constituída por uma dinâmica que não se pretendia afastada dos que almejava formar. Muito pelo contrário. É de sua autoria, inclusive, a capa do número 2 de junho de 1940, publicada na revista produzida pelos discentes daquela instituição.

Figura 5 - Desenho feito pela professora Olivia do Valle Velloso para o periódico O Aprendiz, n.2, jun. 1943



Fonte: Acervo de Ricardo Grisi Velloso.

As atividades de Olívia do Valle percorrerão uma trajetória ininterrupta, no quadro de atividades que se mostrarão profícuas junto ao corpo discente da Escola de Aprendizizes da Paraíba, assim como demonstram uma série de fotografias do período dos anos 1920 e 1930, em que consta sua presença junto a outras professoras que atuaram no período⁸.

Nos anos 1930 e 1940, se destaca também pelo uso de uma bibliografia escolhida criteriosamente para o uso junto ao corpo discente. Bibliografia essa que incluía obras mais tradicionais na área da instrução de ofícios como a de Ezequiel Benigno de Vasconcellos Junior, Trabalho Manual (1900), assim como obras nacionais atualizadas para a época, tais como Curso de Desenho para as Escolas Profissionais Técnicas (1928), Engelber, A. A. O Debuxar em Perspectiva Peças Mechanicas (1928), Perspectiva de Observação - Para uso dos professores e alumnos das escolas Primarias, Secundarias, Normais e Profissionais (1936); e obras estrangeiras, tais como Louis Doin - *Doin Le Travail Du Bois Et Le Modelage - A L'École Professionnelle*. (1933) e Otto Haeder, Schnell - *Perspektive und Einführung in das Technische Zeichnen, Wiesbaden* (1914)⁹.

⁸ Fotografias pertencentes ao rico acervo particular em mãos do Arquivista e Historiador Ricardo Grisi Veloso, que mostram a presença efetiva de educadoras ex-normalistas junto ao quadro docente da Escola de Artífices.

⁹ Consta no arquivo pessoal da família Velloso uma gama considerável de obras de referência pertencentes à educadora que inclui títulos na área da instrução técnica das mais diversas origens.

Figura 6 - Olívia do Valle Velloso (em destaque) e educadoras da Escola de Aprendizes e Artífices, 22/06/1936



Fonte: Acervo Particular de Ricardo Grisi Velloso.

Substituindo Frederico de Souza Falcão, que se instala na cadeira de desenho da Escola de Aprendizes e Ofícios em 1926, agora como professora titular, Olívia do Valle Velloso, a partir de 1931, desenvolveria suas atividades docentes até 13 de agosto 1956, logo, após longos anos (mais de 35 anos) de docência junto à instrução profissionalizante paraibana.

Considerações finais

As circunstâncias históricas complexas que produziram uma “nova configuração” do magistério público na ex-província da Parahyba do Norte, durante a transição da ordem monárquica para a re-

publicana, são dispostas ainda como esferas de pesquisa lacunares, à medida que se lançam inquirições atreladas à presença feminina nos cursos oferecidos pelas instituições estatais que visavam formar dentro de normatividades educacionais qualificadas como de artes e ofícios. Principalmente as que, nas primeiras décadas do século XX, já possuíam em seus respectivos quadros profissionais lentes representantes do sexo feminino. Aspecto este, vinculado ao que certa historiografia chama de “feminização do magistério”, mas que permanece sendo analisada como fenômeno que se mostra ainda mais complexo, à medida que é observado nos espaços instrucionais voltados para a educação “profissionalizante”. No caso específico da trajetória de ex-normalistas e docentes paraibanas, tais como Olívia do Valle Velloso, e de instituições como a Escola de Aprendizizes da Paraíba, fundada, diga-se, ainda em 1910, todo um arcabouço de pesquisa se apresenta identificável/executável, se pudermos dimensionar tanto os processos de desenvolvimento das práticas de instrução de ofícios, circunscritos à dinâmica escolar nas primeiras décadas do século XX, quanto à especificidade dos processos de ensino-aprendizagem representados por uma educadora.

Referências

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza.; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza.; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p.89-107, maio/ago. 2000.

ERA NOVA, Cidade da Parahyba do Norte, n.32, 5 de Jun, Parahyba, 1920. p. 30.

FERREIRA, Almiro de Sá. *A escola de aprendizes artífices no Estado da Paraíba: processos disciplinares e de reordenamento para o trabalho assalariado*. Brasília: INEP, 1994.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. *Vestidas de azul e branco*. Um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGE, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR., Paulo. *História da educação*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

GURJÃO, Eliete de Queiróz. *Morte e vida das oligarquias (Paraíba 1889-1945)*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza, *Revista da Sociedade Brasileira de Educação*, Campinas, n.1, p. 9-43, jun. 2001.

KULESZA, Wocjciech Andrzej. A escola de aprendizes artífices. In: CARDOSO, Carlos Augusto de A.; KULESZA, Wocjciech Andrzej (Orgs.) *A escola e a igreja nas ruas da cidade*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MACHADO, Charliton José dos Santos. *Mulher e educação*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2004.

MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. *Relatório Apresentado ao Ser. Diretor da Divisão do Ensino Industrial pelo Diretor da Escola de Aprendizes Artífices na Paraíba*. Relativo ao Período Compreendido entre 5 de Janeiro de 1910 e 5 de Janeiro de 1940; Seguimento das Informações Sobre o Movimento da Mesma Escola e da Associação Cooperativa e de Mutualidade, no Ano de 1939. João Pessoa: Tip. da Escola de Aprendizes Artífices, 1940.

O APRENDIZ, Órgão Oficial da Escola Industrial de João Pessoa, Parahyba do Norte, n. 2, jun. 1943, p.45.

O NORTE, *Colaboração de Grau*, Cidade da Parahyba do Norte, n. 872, 13 jun, 1911. p. 37.

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

PRESIDENTE da Província. *Relatório*. Cidade da Parahyba do Norte, 1910, p. 24. PRESIDENTE da Província. *Relatório*. Cidade da Parahyba do Norte, 1921, p.40.

RODRIGUES, Ines Caminha Lopes. *A gangorra do poder (Paraíba 1889-1930)*. João Pessoa: A União Editora, 1989.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Profissão: professora. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza.; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 95-122.

VELLOSO, Ricardo Grisi. Olívia do Valle Velloso: professora adjunta da cadeira de desenho de 1921 a 1956 da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba. In: Seminário História de Mulheres, João Pessoa: IFPB, *Anais...* 2018.

VENTURIN, Teresinha. Processo de institucionalização da formação da mulher no século

XIX. *Véritas*, Porto Alegre, v.42, n.2, p.217- 222, jun. 1997.

VIANNA, Claudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. *In*: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza.; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 39-67.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério, *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, São Paulo, p. 609-635, set./dez. 2005.

9 A PRÁXIS DE IRMÃ ANA, UMA EDUCADORA OCTOGENÁRIA DO SERTÃO PARAIBANO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-830-5/cap9>

IOLANDA DE SOUSA BARRETO

89 Doutora em Educação (PPGE/UFPB), Professora da Educação Básica e Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – Paraíba.

E-mail: iolandasbarreto@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2909-6240>

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq/PQ 1-D.

E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4768-8725>

Introdução

Este texto é um recorte do trabalho de doutoramento intitulado *A GUARDIÃ: um retrato histórico e (auto)biográfico de Maria Fernandes de Queiroga (Irmã Ana OSF) – 1949 a 2019*¹, que traz a lume a narrativa de vida² e a prática educativa de Irmã Ana³, religiosa e educadora do sertão paraibano, a partir da abordagem (auto)biográfica⁴. O estudo assenta-

¹ Tese defendida em setembro de 2019 junto ao PPGE/UFPB. Para saber mais, consultar: BARRETO, Iolanda de Sousa. **A Guardiã: um retrato histórico e (auto)biográfico de Maria Fernandes de Queiroga (Irmã Ana OSF) – 1949 a 2019**. João Pessoa, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – UFPB/CE/PPGE.

² A narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a ‘entrevista narrativa’, durante a qual um ‘pesquisador’ (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida (BERTAUX, 2010, p. 15).

³ Ir. Maria Ana, OSF: nome designado pela congregação religiosa da qual faz parte: a Ordem de São Francisco (OSF). O termo Irmã Ana será utilizado no corpo do texto como referência à Maria Fernandes de Queiroga por assim ser mais conhecida na localidade em que atua e reside.

⁴ Trabalho minucioso de compreensão e interpretação com base na vida de um indivíduo, em que a partir das fontes e dos métodos utilizados se vai revelando nuances da realidade estudada. Segundo Passegi (2010, p. 108): “A palavra autobiografia, criada na virada do século XIX, revela sua complexidade na aglutinação dos elementos que a compõem: auto (o eu); bio (a vida); grafia (a escrita).” A autora explica ainda que os parênteses foram incluídos para chamar a

-se nos fundamentos teórico-metodológicos da Nova História Cultural⁵ e da História Oral⁶, convergindo para um trabalho historiográfico pautado na Micro-História,⁷ considerando, neste caso específico, as especificidades e particularidades da vida de uma educadora octogenária do sertão paraibano.

Os estudos que se voltam para a atuação de professoras e professores, atualmente em evidência no campo da História da Educação, concorrem para que não se corra o risco de que as marcas de sua atuação e da significação destas, num contexto sociocultural mais amplo, apaguem-se ao longo do tempo e as ge-

atenção sobre dois tipos de fontes utilizadas nas pesquisas: as biográficas e as autobiográficas.

⁵ Configuração historiográfica emergida nas últimas décadas do século XX, tendo por referência, sobretudo, o pensamento historiográfico francês, especificamente da terceira geração da Escola dos Annales.

⁶ Vale destacar que a História Oral não deve ser confundida com a fonte oral, no caso, a entrevista em HO. História Oral, como destacam Meihy e Holanda (2015) não se resume apenas em um único ato, mas em um conjunto de procedimentos articulados. Para os autores: “História Oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto.” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 15).

⁷ Modelo empregado na historiografia contemporânea, sobretudo a partir da década de 1970, em oposição aos métodos quantitativos e às macroanálises sociais largamente empregados até a emergência da Nova História Cultural. Para Burke: “Em primeiro lugar, a micro-história foi uma reação contra um certo estilo de história social que seguia o modelo de história econômica, empregando métodos quantitativos e descrevendo tendências gerais, sem atribuir muita importância à variedade ou especificidade das culturas locais. Em segundo lugar, a micro-história foi uma reação ao encontro com a antropologia. Os antropólogos ofereciam um modelo alternativo, a ampliação do estudo de caso onde havia espaço para a cultura, para a liberdade em relação ao determinismo social e econômico, e para os indivíduos, rostos na multidão. O microscópio era uma alternativa atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingressassem na história.” (BURKE, 2005, p.60).

rações futuras as desconheçam por falta de registros históricos. Segundo Marc Bloch (2001, p. 65): “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado.”.

Ao perscrutar a vida de Irmã Ana e de tantos outros educadores que compõem hoje o rol dos estudos historiográficos em educação seus pesquisadores mormente se deparam com a subjetividade presente em cada um deles. E, apesar da dificuldade que impõe tal característica ao desenvolvimento das pesquisas, aponta um elemento essencial à compreensão histórica nas investigações do campo: a unicidade irrepetível de cada professor. Para Nóvoa:

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direcção a uma ciência objectiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a especificidade irreduzível da acção de cada professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com as suas vivências profissionais. [...] (NÓVOA, 1995, p. 9).

Considerando a importância desse elemento no estudo das vidas de professores, faz-se importante apresentar um breve panorama da vida da educadora Irmã Ana, observando-se as suas raízes e os caminhos e descaminhos por ela percorridos.

Panorama (auto)biográfico

Maria Fernandes de Queiroga é a décima filha do casal João Adelino de Queiroga e Ana Fernandes de Queiroga. Nasce em 03 de fevereiro de 1936, em Antenor Navarro (atualmente denominada de São

João do Rio do Peixe), município do sertão paraibano, onde vive até setembro de 1941, época em que se desloca com a família para Catolé do Rocha, pois o seu pai assumiria um emprego federal nos Correios e Telégrafos.

A família fixa-se no município de Catolé do Rocha, localidade onde Irmã Ana cresce e faz todo o Curso Primário no Grupo Escolar Antônio Gomes (lugar inexistente na atualidade e em cujo prédio reformado funciona a Prefeitura Municipal).

Concluído o Curso Primário, Irmã Ana realiza o então chamado Exame de Admissão, condição para estudar na então Escola Normal Dona Francisca Henriques Mendes, instituição onde cursa o Normal Regional de quatro anos e onde passa a conviver com as Irmãs Franciscanas de Dillingen, religiosas alemãs e fundadoras da escola⁸ (ver Figura 1). Ao final do curso, recebe o diploma de professora primária (ver Figura 2).

Após algumas experiências profissionais, como professora substituta, como auxiliar em casa comercial de roupas para homens e outros convites não aceitos, como para a vaga de caixa numa firma de uma fábrica em Catolé e para trabalhar no cartório do 2º Ofício, assume, em 1955, uma vaga de professora na Escola Normal Dona Francisca Henriques Mendes, onde leciona por três anos no 2º ano primário.

⁸ Irmholda Brumm, Gonsalez Hermann, Urbana Schöberl, Engel-sindis Holfelder e Siegfrieda Heinrich: freiras fundadoras do Colégio Normal Francisca Mendes em 1939, oriundas do distrito de Dillingen, Alemanha e emigradas ao Brasil devido às perseguições às ordens religiosas promovidas pelo ditador nazista Adolf Hitler, durante a II Guerra Mundial. Sobre a história das Irmãs Franciscanas de Dillingen, consultar Ir. Michaela Haas, OSF. **História das Irmãs Franciscanas de Dillingen** - Rio de Janeiro: Edição da Divina Providência no Brasil, 2000.

Figura 1 - Fachada do Colégio Normal Francisca mendes à época de sua fundação. Catolé do Rocha, s/d.



Fonte: Arquivo do CNFM

Figura 2 - Irmã Ana na formatura do Curso Normal Regional. Catolé do Rocha, 1952



Fonte: Arquivo de Irmã Ana.

Aos vinte e dois anos de idade, em 11 de fevereiro de 1958, após receber licença dos seus pais, é acolhida como candidata à vida religiosa pelas Irmãs Franciscanas de Dillingen, no convento de Areia-PB, onde paralelamente à formação para a vida religiosa, realiza o Curso Pedagógico. Após a emissão dos votos religiosos é transferida, em fevereiro de 1962 para o Colégio Normal Francisca Mendes (CNFM). Com os votos recebe um novo nome, escolhido em sua ordem religiosa: Maria Ana Queiroga OSF, passando a ser mais conhecida como Irmã Ana (ver Figura 3).

Figura 3 – Com os pais e a irmã Sittour, após a emissão dos votos religiosos. Areia-PB, 1961



Fonte: Arquivo de Irmã Ana.

Designada para auxiliar na secretaria da escola, permanece pouco tempo nessa função, passando

a lecionar diversas disciplinas do ensino primário, ginásial e do Curso Normal. Continua aprimorando a sua formação profissional, buscando cursos de especialização em João Pessoa e em Belo Horizonte, de modo que se capacita para lecionar todas as Didáticas do Curso Pedagógico do CNFM. Tendo firmado contrato de professora com o Estado, leciona matemática no Colégio Estadual Obdúlia Dantas. Em 1973 é aprovada no vestibular da Universidade Federal da Paraíba para o Curso de Pedagogia e consegue a transferência de seu vínculo docente com o Estado para a cidade de João Pessoa, passando a lecionar Matemática, por um período de quatro anos, na Escola Sesquicentenário.

Ao terminar o Curso de Pedagogia com habilitação para Administração Escolar, Supervisão Escolar e Prática Pedagógica que lhe concede a possibilidade de ensinar a Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Didática Geral, retorna à Catolé do Rocha, em janeiro de 1977, ocasião em que lhe é confiado o trabalho de Administração Escolar do Colégio Normal Francisca Mendes, função realizada desde aquele ano até 2017, com pequenas ausências devido às solicitações de sua ordem religiosa.

Ao final desse breve panorama (auto)biográfico, é possível, inicialmente, visualizar que Irmã Ana, ao chegar em Catolé do Rocha no ano de 1941, começa, nessa localidade, a construir uma história que progride, paulatinamente, para uma prática sociocultural com marcante representação naquela região, ao constituir-se enquanto religiosa da Ordem Franciscana de Dillingen e educadora com atuação ativa, sobretudo à frente da administração do CNFM, instituição que tem contribuído ao longo dos anos, com a

formação da sociedade catoleense, em dada medida, haja vista ser uma instituição educacional particular.

A práxis⁹ de Ir. Ana, pode-se afirmar, tem início, de fato, no ano de seu regresso do noviciado e que, após as experiências advindas dos processos de formação do Curso Normal e Pedagógico, passa a lecionar no Curso Normal do CNFM e a colaborar com a orientação das professoras em formação. Uma análise minuciosa da vida desse sujeito, sobretudo no que concerne à sua atuação educativa, leva a conhecer um círculo de pertencimento e contribuição relacionado ao fazer docente, o qual compreende o Colégio Normal Francisca Mendes, a cidade de Catolé do Rocha e o estado da Paraíba.

Círculo de atuação educativa

Era noite do dia vinte e sete de fevereiro do ano de 1962 quando Irmã Ana chega ao CNFM. A chegada se constitui, de fato, um retorno, contudo, com significado de início. Ao término do período de quatro anos de internato no Ginásio Santa Rita¹⁰ da cidade

⁹ Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, de autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1993, p. 115).

¹⁰ Para conhecer mais sobre a história do Ginásio Santa Rita, atual Colégio Santa Rita de Areia -PB, consultar: CORREIA, Maria Ivete Martins. **Educação católica, gênero e identidades: o Colégio Santa Rita de Areia na História da educação paraibana (1937-1970)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. E ainda: ASSIS, Francymara Antonino Nunes de. **Práticas educativas no cariri paraibano: histórias e memórias da educadora Estelita Antonino de Souza (1947-1991)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

de Areia-PB, que se iniciara em 1958, ano em que ingressara no convento como candidata à vida religiosa, em 1962 é transferida para o Colégio Normal Francisca Mendes, em Catolé do Rocha-PB, após a emissão dos seus votos consagrados. Apesar do cansaço da viagem, Irmã Ana relata que naquele dia não acompanhou as co-irmãs, colegas de viagem, para o momento de descanso. Recorda que passara direto para a sala de trabalho das irmãs franciscanas atuantes na instituição, procurando já inteirar-se das novas tarefas a serem desempenhadas.

A passagem por Areia fora intensa. Autorizada pelos pais a ingressar no Convento das Franciscanas de Dillingen como candidata à vida religiosa, Irmã Ana submetera-se no Ginásio Santa Rita a uma espécie de vestibular, um exame de todas as disciplinas básicas, a fim de continuar os estudos em nível de Segundo Grau, o Curso Pedagógico, que após o seu término conferia à concluinte o direito de exercer o magistério no curso primário. Sobre essa experiência, recorda:

Junto à formação para a vida religiosa, fazia o Curso Pedagógico. [...] Tive excelentes professores, inclusive as Irmãs Franciscanas de Dillingen, alemãs, das quais mais uma vez podia receber excelentes conhecimentos pedagógicos, preparando-me para o magistério. Nesse período em Areia, 1958 a 1961, também exercia o magistério no turno da tarde, aulas de Desenho ao Curso Primário, pois o Pedagógico funcionava pela manhã (QUEIROGA, 2016a).

Com uma bagagem mais sólida de conhecimentos voltados para o magistério e o desejo sempre manifesto de ensinar, Irmã Ana, pertencendo à Congregação das Irmãs Franciscanas de Dillingen na

Província do Nordeste, a Província de Nossa Senhora Medianeira das Graças, retorna, assim, desse intenso período de preparação em Areia e assume as novas tarefas religiosas e educacionais a ela confiadas.

Inicialmente cotada para trabalhar na secretaria do colégio, passaria poucos dias nesta função, pois fora logo designada para ensinar a disciplina Higiene e Puericultura no 4º Normal Regional. Apesar de não ter simpatia pela matéria disse que a assumiu sem questionar, afinal acabara de chegar do Noviciado, onde bem exercitara o trabalho e a obediência. Inclusive, a obediência, a pobreza e a castidade constituem-se enquanto votos solenes de sua Ordem Franciscana, desde sua origem (HAAS, 2000, p. 44).

Em pouco tempo, passa também a lecionar Matemática e Desenho no Ginásio e Ensino Religioso no 3º Ano Primário, auxiliando, ainda, a orientação de professoras do Curso Normal. Ela recorda que não fora fácil assumir todo esse trabalho, pois a sua formação era para o Curso Primário, mas destaca que sempre tivera o apoio e orientação das irmãs alemãs e que o fato de gostar do que fazia foi fundamental para o seu êxito e realização profissional. Paralelamente à realização dos trabalhos, não deixava também de buscar aprimoramentos, participando de cursos voltados para a área da educação.

Como a carência de professores para ensinar as diferentes matérias do currículo ginásial se fazia presente na Paraíba, alguns cursos eram ofertados com a finalidade de capacitar professores e conceder-lhes o registro de ensino da matéria cursada, o que se dava por meio da aprovação em exames de

suficiência¹¹. No ano de 1965, com o intento de conseguir o registro de professora de Matemática para o 1º Ciclo Ginásial, Irmã Ana realiza, na capital paraibana, o 1º Curso de Preparação Intensiva de Professores de 1º Ciclo, promovido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal da Paraíba, em convênio com a Diretoria de Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura. Teve a duração de um semestre letivo, estendendo-se de 1º de julho a 1º de dezembro do ano de 1965. Como já lecionava a matemática, com o término do curso e recebimento do registro passou a ensinar a disciplina de “forma legal”, como relata em seus dados biográficos.

Paralelamente a este curso, participa de outro então realizado no Instituto de Educação da Paraíba, com duração de uma semana e dirigido a professores do Curso Normal. O curso fora ministrado por professoras de Belo Horizonte e, na ocasião, participou em companhia de Irmã Eleonore Brumm, umas das irmãs alemãs responsável pela administração do CNFM. Daí surgiu a oportunidade para a realização de um curso mais aprofundado em Belo Horizonte, no ano de 1966, oferecido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro /Divisão de Aperfeiçoamento de Professores (CRE-DAP), curso que sempre é referenciado por ela como um momento importante de sua formação profissional,

¹¹O exame de suficiência constituiu-se como medida emergencial adotada pelo Ministério da Educação e Saúde (MÊS), por meio do Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), com vistas a minimizar a defasagem de professores para atuarem no Ensino Secundário, haja vista que o número de faculdades de Filosofia, especializadas na formação de professores para esse nível de ensino, era insuficiente no país.

conferindo-lhe, de acordo com suas palavras, um aprofundamento teórico-prático “similar ao de uma especialização”. Sobre esse episódio de sua trajetória, expõe:

[...] Fui convidada pela coordenadora Profa. Riza de Araújo porto para fazer um curso de Metodologia da Matemática em Belo Horizonte[...]. Ela incentivou Ir. Eleonore para que eu fosse, conseguiu que eu tivesse bolsa, licença na SEC-PB, viagens, tudo foi gratuito para mim. [...] Foi realmente neste curso da CREP-DAP, que me “especializei” em Didática da Matemática, além de cursar também as Didáticas de Estudos Sociais e Ciências, Prática de Ensino, Supervisão... Este curso me valeu para o desempenho como professora de todas as Didáticas e Prática Pedagógica que trabalhei em todas as turmas do Curso Pedagógico do Colégio Normal Francisca Mendes, além da Orientação Pedagógica que efetuei neste colégio e no 8º CREC de Catolé do Rocha, como supervisora das supervisoras, de 1977 a 1980 (QUEIROGA, 2016a).

É possível perceber que as oportunidades surgem, mas que a jovem educadora não as refuta, demonstrando empenho em ampliar a sua formação profissional. Depreende-se que Irmã Ana não estava acomodada em seu lugar, talvez se sentisse insegura quanto às exigências cada vez maiores relacionadas ao colégio que crescia em procura e representação na localidade e adjacências, talvez pelo próprio espírito cristão, que a fazia se sentir responsável em buscar aprofundamento teórico-prático para melhor contribuir com a missão educacional assumida, ou, mais provavelmente, por uma mescla de motivos. É fato que, paulatinamente, vai-se dando um amadurecimento com relação aos conhecimentos, com rela-

ção à atuação profissional e com relação às próprias percepções, como relata em momento de entrevista:

É interessante, quando eu era aluna do Pedagógico, lá em Areia, eu nem pensava de um dia ser professora de didática, não era matéria tão querida. Mas depois que eu assumi, depois que eu fiz esse curso em Belo Horizonte, eu tinha vontade de ensinar até às criancinhas da alfabetização. Depois que eu fiz o curso, eu voltei toda entusiasmada. E eu procurei trabalhar e inovar a parte metodológica (QUEIROGA, 2017a).

Nessa caminhada ainda de formação, mas também de atuação profissional, dedica-se, de maio a dezembro do ano de 1966, ao curso de aperfeiçoamento de professores ministrado em Belo Horizonte - MG, cursando diversas disciplinas com cargas horárias variando entre 12 a 137 horas, num total de 847 horas-aula. Foram sete meses de preparação intensiva, englobando estudos em Didática da Matemática (disciplina com maior carga horária), Didática de Estudos Sociais e Didática das Ciências Naturais, Prática de Ensino na Escola Normal, Currículo e Supervisão na Escola Primária e Psicologia Educacional, dentre outras áreas do conhecimento. Nessa experiência, pôde interagir com os professores ministrantes das diversas disciplinas e com os professores participantes que, assim como ela, estavam em busca de aprofundamento teórico para atuarem em seus espaços profissionais. Para Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago ou me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo,

educar e me educar. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.16).

Em seus relatos, Irmã Ana destaca que o curso lhe valeu para o desempenho como professora de todas as didáticas e da prática pedagógica em que atuou em todas as turmas do Curso Pedagógico do CNFM, assim como da orientação pedagógica que desenvolveu neste colégio e no 8º Centro de Supervisão (órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba) de Catolé do Rocha, como supervisora das supervisoras de ensino, de 1977 a 1980. Nesse sentido, percebe-se que Irmã Ana, paulatinamente vai dando corpo à sua prática docente, assumindo novas funções profissionais, delegando atribuições a outros colaboradores do mister de formação professoral e educacional, desenvolvido não somente em nível do CNFM, mas, inclusive, da rede de ensino estadual. Lança mão dos conhecimentos adquiridos nos espaços de formação, ao mesmo tempo em que vai em busca de novos saberes e de atualização profissional. O processo de construção de uma identidade profissional, segundo Moita:

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto de formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É constituída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 1995, p. 115).

Do curso de Belo Horizonte a educadora guarda, além do certificado, um caderno de quase trezentas páginas manuscritas em frente e verso. A primeira página, condizendo com a sua identidade religiosa, traz uma prece voltada para o início do trabalho, nas demais constam anotações sobre as unidades de ensino das várias disciplinas cursadas, englobando aspectos históricos e teóricos concernentes a cada área, metodologias de ensino, avaliação, preparo do professor, prontidão da criança para a aprendizagem, planos de aula e exercícios de fixação, dentre outros apontamentos.

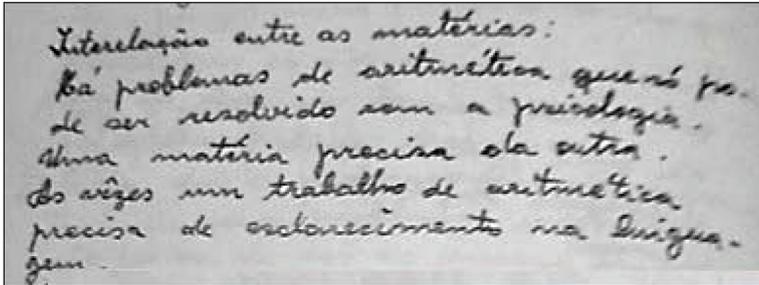
O material é denso, um verdadeiro compêndio de como deve ser a prática de ensino, orientando o professor formador de novos professores às especificidades da ação docente, às dificuldades inerentes ao trabalho, ao conhecimento e transmissão das novas metodologias de ensino, à necessidade de utilização de recursos audiovisuais para uma maior assimilação dos conteúdos pelos alunos, à autenticidade de seus ensinamentos, e, inclusive, à importância do diálogo entre as disciplinas, conceito atualmente chamado de interdisciplinaridade¹² e de grande destaque na teoria pedagógica contemporânea.

A referência ao diálogo entre as diferentes disciplinas aparece de forma superficial (ver Figura 4), no entanto, considerando o ano de sua elaboração, representa um ponto importante, haja vista a ampliação do conceito de interdisciplinaridade ocorri-

¹²De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: “[...] o conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 2000, p.75).

da nas últimas décadas do século XX nos estudos em educação.

Figura 4 - Interação entre as matérias. Belo Horizonte, MG,1996



Fonte: Arquivo de Irmã Ana.

As orientações inscritas no material apontam para a necessidade de a professora em formação ter pleno conhecimento do programa a ser ensinado em cada série a fim de poder atuar eficientemente. Traz a avaliação como um processo que deve ser contínuo, considerando os vários momentos de interações e aprendizagens, chamando a atenção para a importância de o aluno ter o conhecimento de como ela acontece e ainda mais, dele próprio se autoavaliar. Outro ponto em destaque diz respeito à necessidade de o professor preparar os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, de forma prévia. Já as dificuldades apresentadas giram em torno, sobretudo, da falta de preparo dos professores no que concerne ao desconhecimento dos programas de ensino e das técnicas de avaliação, ausência de materiais didáticos, falta de flexibilidade no planejamento e execução das aulas, emprego de métodos antiquados que não promovem o interesse dos alunos e o acesso às descobertas.

A maior parte dos escritos se refere ao ensino da matemática, destacando-se: o valor e a importância da disciplina na cultura contemporânea; a necessidade de que este ensino se dê pela compreensão e não de forma mecânica, de forma que seja considerada a aprendizagem do aluno e que esta se desenvolva a partir de situações significativas; a ampliação curricular, oferecendo à criança a oportunidade de conhecer melhor áreas da matemática essenciais à solução de problemas próprios do mundo atual. Algumas anotações do caderno lançam luz sobre os pontos destacados: “O currículo está mudando para atender às necessidades deste século. Para atender melhor às diferenças individuais, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio, para as diferentes possibilidades, as diferentes capacidades de diferentes indivíduos.” (QUEIROGA, 1965).

No período em que Irmã Ana realiza o Curso de Aperfeiçoamento para Professores, a educação estava sob a égide da LDB 4. 024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Considerando que cada época traz em seu bojo manifestações sociais e culturais próprias à forma como pensa e se organiza a própria sociedade e que nos discursos legais se compilam determinados pensamentos e se institucionalizam as deliberações do poder em voga, a elaboração e aprovação dessa lei mobilizaram diversos setores da sociedade civil e dos poderes políticos no sentido da renovação e modernização do campo educacional, havendo, no entanto, grandes tensões e interesses conflitantes.

No que tange ao ensino primário, a LDB 4.024/61 determinava a obrigatoriedade de que todas as crianças ingressassem no ensino regular aos

sete anos de idade e estabelecia, em seu Artigo 25, a finalidade desse grau: “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social.” (BRASIL, 1961). Quanto ao aspecto curricular explicitava, no Artigo 26, que o ensino deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais, podendo os sistemas de ensino ampliarem a sua duração em até seis anos. Chama a atenção o fato de que a Lei trazia apenas um artigo sobre o tema, sem maiores referências quanto às diretrizes curriculares para o ensino primário. Creditava-se, assim, aos estabelecimentos de ensino e aos professores a tarefa de elaborar a proposta curricular a ser executada. Na prática, a primeira LDB não trouxe muitos avanços. Um dos investimentos a ela atribuídos diz respeito à expansão da formação de professores em nível normal, destinados a atuarem no ensino primário.

O momento histórico era de conturbação política e social, pois após um período de certa redemocratização com governos mais comprometidos com as reformas populares e a intervenção e “radicalização de muitos intelectuais, professores e estudantes, que estavam mobilizados para programas de educação popular, alfabetização de adultos e educação de base” (SANFELICE, 1986, p. 48), em abril de 1964 se dá no país um Golpe de Estado com a deposição do então presidente João Goulart. A partir desse fato todas as medidas reformistas são revistas, a repressão e o controle são instituídos no Brasil, inclusive na educação, que se torna um meio para a difusão dos preceitos nacionalistas, de forma a referendar a ordem vigente e cercear qualquer insurgência revolu-

cionária. Aos poucos, a pedagogia tecnicista implantada pelo novo governo vai suplantando os ideais de um ensino crítico e problematizador.

Nesse contexto nacional de turbulências Irmã Ana segue conduzindo a sua própria formação educacional em paralelo com a atuação profissional e vida religiosa. Terminado o curso em Belo Horizonte retorna ao Colégio Normal Francisca Mendes, assumindo a regência de várias didáticas no Curso Normal e dando continuidade à tarefa de orientação junto aos professores (ver Figura 5), ação confiada e acompanhada pela Irmã Eleonore Brumm, a quem se refere como mestra e amiga.

Figura 5 - Trabalho de orientação de professoras do Curso Normal. Irmã Ana com Irmã Eleonore, ao fundo da sala, à direita. CNFM, s/d.



Fonte: Arquivo de Irmã Ana.

Importante se faz destacar que na constituição identitária de Irmã Ana, não somente docente, mas pessoal e religiosa, fica clara a influência de determinados grupos-referência¹³, dos quais ela própria reconhece ter absorvido ensinamentos e comportamentos que embasaram as suas atitudes ao longo da vida, com realce para a família e as Irmãs Franciscanas de Dilligen sobretudo as irmãs fundadoras do CNFM.

Sobre Irmã Eleonore Brumm, uma das fundadoras do colégio, em um de nossos momentos de entrevista, Irmã Ana declara:

Ela confiou muito em mim (choro). [...]Ela me introduziu assim na parte metodológica trabalhando junto comigo e antes de fazer o curso em Belo Horizonte ela já me dava as apostilas e eu já comecei a orientar professoras confiada por ela, sem eu ter feito o curso específico. Então achei o máximo de confiança! E no começo, depois que eu voltei de Belo Horizonte, ela já me dava os trabalhos das meninas¹⁴ para corrigir, mesmo que eu não era ainda professora ainda de prática, mas eu já ajudava na correção e eu já ia para sala de aula com ela. Quer dizer, eu me fortifiquei com ela na prática, na prática pedagógica (QUEIROGA, 2017b).

Devido à falta de professores habilitados em Catolé do Rocha, no ano de 1971 Irmã Ana é convidada para lecionar a matemática em turmas do 1º e

¹³ Tal como conceitua Gabriel (2011, p. 49): “Entendo por grupos-referência os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja, dentre outros. Esses grupos estruturam a nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com que nos deparamos no contexto social.”

¹⁴ Referência às alunas do Curso Normal.

do 2º Científico no Colégio Estadual Obdúlia Dantas. Assume mais essa tarefa em adição as que executa no CNFM e logo em seguida é contratada pelo estado, desempenhando esta função naquele colégio por dois anos seguidos, pois em 1973 passa no vestibular da Universidade Federal da Paraíba para cursar Pedagogia¹⁵. Tendo que estudar na capital consegue que o seu contrato com o estado seja transferido para a Escola Estadual Sesquicentenário, localizado em João Pessoa, lecionando lá matemática por um período de quatro anos. Sobre a sua experiência como professora nesta escola refere-se de forma positiva, afinal lecionava a matéria que mais gostava.

Fazer o Curso de Pedagogia, pode-se dizer, foi o coroamento para o exercício de sua prática profissional. Na Academia, segundo ela, teve excelentes professores e havia bastante socialização de conhe-

¹⁵O Curso de Pedagogia do Campus I da UFPB foi criado em 1949, por força da Lei Estadual nº 341, tendo sido autorizado pelo Decreto nº 30.909 de 1952 e reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 38.146, de 1955. Em seu início esteve vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, em 1969 passou a fazer parte da então Faculdade de Educação até a sua extinção. Em 1976 passou a fazer parte do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e com a criação do Centro de Educação da UFPB, em 1979, passou a dele fazer parte. Em seu currículo original o Curso formava o Especialista em Educação: o Administrador Escolar, o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar. Com a Resolução Nº 13/96 do CONSEPE o seu currículo foi reestruturado, passando a conferir o grau de Licenciado em Pedagogia também para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, passou a oferecer 04 (quatro) áreas de aprofundamento que o aluno deverá cursar no último período: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Para maiores informações sobre o Curso de Pedagogia da UFPB, consultar: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=467908&key=ebfbad305e5ac92ac69679ac833a5361>

cimentos a partir de trabalhos em grupos. Recorda que quando chegou o momento de realizar atividades sobre a temática “Unidades de Trabalho” tinha o diferencial de já ter exercitado o conteúdo durante o curso realizado em Belo Horizonte, tendo sido para ela bem mais fácil que para as demais colegas da Graduação passar por esta etapa do programa, tornando-se, inclusive, coordenadora do grupo. Havia, no seu caso, o diferencial da prática.

Na época em que realiza o Curso de Pedagogia na capital paraibana, Irmã Ana deixa de usar o hábito religioso, roupa específica aos que optam pela vida consagrada, passando a usar vestes comuns, mas discretas, de acordo com a representação assumida. A intenção da ação seria a de não ser vista com diferença. Mesmo nesse período, não abandona o trabalho no CNFM, nem sequer mentalmente, segundo ela. O trabalho de orientação das professoras do Curso Normal era prioridade para a educadora e religiosa, por isso, aproveitava todas as oportunidades para se fazer presente no colégio.

Irmã Eleonore Brumm, nesta época, era a responsável pela administração do Colégio, mas também era provincial, ou seja, havia sido eleita para coordenar todas as irmãs da Província, no caso, a Província do Nordeste, Província Franciscana de Nossa Senhora Medianeira das Graças, cuja sede fica em Areia. Dividia-se, assim, entre as demandas do colégio e as obrigações da ordem religiosa, mas contava com a ajuda direta de Irmã Ana, sobretudo como colaboradora dos trabalhos de orientação das professoras, mas também como professora de várias didáticas do Curso Pedagógico. O que se transparece ao analisar os discursos de Irmã Ana é que Irmã Ele-

onore, por confiar na jovem discípula, preparava-a para assumir a administração do CNFM, o que mostra o trecho de entrevista que segue:

Entrevistadora: Ela transmitiu, assim, os saberes? A senhora considera que ela transmitiu os saberes dela para a senhora? É mais ou menos isso?

Entrevistada: É [...]. E eu sentia que ela tinha muita confiança em mim e eu também confiei. Ela teve tanta confiança em mim que ela me dizia os erros, sabe? Ela me reclamava quando eu não acertava, mas nem por isso eu ficava com raiva. Ela não deixava passar...então isso a gente vai crescendo, quando a gente escuta que não está certo, que está fazendo errado e corrige, aí a gente cresce.

Entrevistadora: Isso no trabalho ou na vida religiosa?

Entrevistada: No trabalho, na vida religiosa. Eu convivi com ela aqui em Catolé até ir para faculdade, voltar da faculdade, em 77. Ela ficou assumindo aqui a escola mesmo como provincial, enquanto eu terminava. Então, quando eu terminei e fui transferida para aqui ela me entregou a matrícula já feita. Aí foi para a casa provincial porque ela era a provincial (QUEIROGA, 2017b).

Em dezembro de 1976 Irmã Ana conclui o Curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, com habilitação para Administração Escolar, Supervisão Escolar e Prática Pedagógica, recebendo o registro conferido pela Inspeção Técnica de Ensino da Paraíba para ensinar a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação e a Didática Geral. Em janeiro de 1977, Irmã Eleonore Brumm entrega a Irmã Ana a administração do Colégio Normal Francisca Mendes e desloca-se definitivamente para Areia, após trinta e oito anos de efetivo trabalho naquela instituição de ensino.

Neste ponto, a partir dos relatos da educadora se evidencia o empenho de Eleonore Bumm, uma das fundadoras do CNFM em preparar Irmã Ana para dar continuidade à linha de trabalho educacional e confessional estabelecida pelo grupo das pioneiras irmãs alemãs, as Franciscanas de Dillingen, do qual fazia parte. Fica claro também a dedicação de Irmã Ana a este mister, trabalhando com afinco, recebendo os aconselhamentos com humildade e pondo em prática os ensinamentos advindos dessa convivência. Os processos de construção da identidade profissional de Irmã Ana como professora, supervisora, coordenadora e administradora escolar e o de sua identidade pessoal como mulher, como religiosa e ainda como guardiã do CNFM têm a marca de vários grupos, mas também de indivíduos em especial. De acordo com Moita:

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. Mas a minha hipótese geral é que essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais (MOITA, 1995, p. 116).

Irmã Ana especializou-se, por mais de meio século, na formação docente. Desde o seu regresso do noviciado em Areia, o ano de 1962 até o último ano de funcionamento do Curso Pedagógico no CNFM foi professora de várias didáticas e desde 1977 até 2015 esteve à frente da coordenação dos estágios supervisionados dos professores formados na instituição.

Sempre com rigor pedagógico corrigia as unidades de ensino elaboradas pelos/as alunos/as daquele curso e ainda acompanhava de perto as aulas ministradas pelos aprendizes. Guarda consigo modelos de unidades de ensino elaborados por ela própria ou sob sua orientação.

Durante a sua gestão administrativa, dividia-se entre as atividades burocráticas e a coordenação educacional do colégio, incluindo o ensino fundamental e o Curso Normal. Estando à frente do processo de escolha dos docentes desses níveis de ensino, acompanhava a atuação professoral, orientando o trabalho dos professores ou mesmo excluindo-os do quadro profissional do colégio, tarefa que considerava como uma das mais difíceis, conforme destaca em entrevista:

Agora, o difícil, que eu acho, é quando a gente tem necessidade de dispensar alguém. Isso como administradora, isso para mim é pesado. Conduzir a pessoa para saber que está sendo colocada fora é o que pesa mais. Eu sempre digo: colocar, contratar novos, é difícil para escolher, não é? E às vezes nem tem para escolher, mas é gratificante quando é para entrar, mas quando é para demitir é difícil pra gente dizer e dizer o porquê, é difícil (QUEIROGA, 2017b).

Muitos professores passaram pelo CNFM, deixando também as suas marcas na educação local. Provavelmente nem todos se identificaram com a proposta de trabalho lá desenvolvida, com as exigências emanadas de uma instituição confessional católica. O Curso Normal foi encerrado no colégio em 2015 e seus professores, provavelmente, encontraram outros caminhos. Alguns se aposentaram ainda

no decurso do funcionamento do curso, após toda uma vida dedicada à docência. Alguns já são falecidos. Durante o tempo em que Irmã Ana esteve à frente da direção do colégio, quarenta e três professores, considerando-se períodos de atuação diversos, compuseram o quadro de docentes do Curso Normal do CNFM.

De 1962 a 2015, período que Irmã Ana atuou no Curso Normal do CNFM, de acordo com dados de matrículas obtidos na secretaria do colégio, foram alunos/as¹⁶ ou receberam orientações da educadora em tela um número de 1345 professores formados na instituição. Foram 53 anos de dedicação à formação professoral e um resultado significativo, como se comprova no número que ultrapassa a casa do milhar (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Formação de professores no Curso Normal do CNFM, de 1962 a 2015

ANO	NÚMERO DE PROFESSORES FORMADOS PELO CURSO NORMAL DO CNFM DE 1962 A 2015
1962	26
1963	27
1967	14
1969	19
1970	12
1971	31
1972	54
1973	59
1974	35
1975	56
1976	36

¹⁶ De acordo com dados coletados no CNFM, um número de seis professores do sexo masculino concluiu o Curso Normal no CNFM ao longo de sua história.

1978	47
1979	34
1980	36
1981	24
1982	33
1983	52
1984	51
1985	33
1986	30
1987	48
1988	41
1989	48
1990	31
1991	22
1992	29
1993	30
1994	34
1995	34
1996	30
1997	20
1998	17
1999	13
2001	27
2002	22
2004	19
2005	29
2006	38
2007	27
2008	24
2010	16
2015	15
TOTAL	1345 PROFESSORES

Fonte: Arquivos do CNFM.

É possível afirmar, pela análise das fontes e a partir dos relatos de professoras que foram alunas de Irmã Ana, que muitos foram os conhecimentos

pedagógicos difundidos por essa educadora. Desde a elaboração das unidades de ensino, o cuidado com a coerência entre conteúdos programáticos, objetivos, metodologias e avaliação da aprendizagem até a preparação dos recursos didáticos de forma que o ensino pudesse se mostrar mais atrativo e eficiente, tudo isso era orientado e acompanhado por ela. A desenvoltura na ministração das aulas no período do estágio supervisionado era outro ponto que merecia atenção e orientação de Irmã Ana e das demais professoras responsáveis pela condução dessa etapa. Ademais, 1345 professores formados direta ou indiretamente por esta educadora é um número expressivo, que merece a consideração de se destacar a sua contribuição no cenário da profissão docente de Catolé do Rocha, da Paraíba e, possivelmente, de outras localidades geográficas para onde migraram alguns daqueles, fazendo-se de fato professores, atuando nas redes educacionais públicas ou privadas e de alguma forma contribuindo com a formação humana de muitos outros sujeitos.

Se assumir a educação foi para Irmã Ana mais do que assumir uma profissão, foi assumir uma missão, conforme os preceitos de sua ordem religiosa e talvez por isso ainda, aos 84 anos de idade (ver Figura 6), não tenha se permitido parar, não se pode negar o seu empenho científico, a sua busca contínua por conhecimentos que subsidiassem a sua ação, podendo-se refletir esta a partir da asserção de Freire (2007, p. 22): “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”.

Figura 6 - Irmã Ana na atualidade. Catolé do Rocha-PB, s/d.



Fonte: Acervo do CNFM.

Da tarefa de administração do CNFM, desde que assumira em 1977 até o ano em que definitivamente o entregou, 2017, precisou ausentar-se por curtos espaços de tempo. Segundo ela, totaliza 36 anos de efetivo trabalho nesta função. No ano de 1994 realizou uma viagem à Roma e em seguida à Alemanha, passando alguns meses em casas de sua Congregação Religiosa, além da visita à Casa-mãe.¹⁷ O intuito seria adquirir a fluência na língua alemã, o que relata não ter logrado êxito. Foram sete meses fora do Brasil, período que lhe proporcionou bons momentos (como assistir a celebração eucarística presidida pelo Papa

¹⁷Sede geral da Ordem Franciscana de Dillingen, localizada na região da Baviera, Alemanha.

João Paulo II e visitar vários lugares sagrados, como o túmulo de São Francisco de Assis) e novas experiências, destacando o encantamento com o trabalho realizado pela congregação junto à educação infantil. Com o retorno ao Brasil, em 1995, é transferida para a comunidade religiosa do Instituto João XXIII, a fim de exercer a animação da fraternidade em João Pessoa. Como já declarado, incapaz de tirar o foco das atividades do CNFM, funda, neste mesmo ano, com a licença e o apoio das irmãs responsáveis pela administração, a educação infantil na instituição.

Para viabilizar a educação infantil no CNFM, Irmã Ana tornou-se a orientadora pedagógica da professora que assumiria as atividades com as crianças, a docente Maria de Fátima Alves Silva. Como neste ano estava à frente da comunidade religiosa do Instituto João XXIII, vinha de João Pessoa para Catolé do Rocha sempre que necessário para acompanhar o andamento dos trabalhos. Guarda dessa experiência um caderno contendo várias unidades ou planos de ensino, além dos registros das histórias infantis selecionadas de acordo com cada temática. O tema central escolhido para 1995 foi A Vida, enfatizando a premissa que todos os seres vivos são criaturas de Deus e que as crianças, desde a tenra idade devem conceber a vida como dom gratuito do Criador, sendo orientadas a amá-lo e respeitar todos os seus semelhantes, a respeitar também a natureza e as diferenças nela presentes.

Atualmente a educação infantil está consolidada no colégio. Funciona em uma ala específica adaptada às necessidades das crianças desse nível de ensino, com salas atrativas, além de espaço externo com parque infantil e piscina. Em 2017 Irmã Ana

completou 36 anos como diretora do CNFM. Com relação ao tempo de atividade professoral diz ter perdido a conta, mas analisando-se os seus relatos e outras fontes, como o seu Curriculum Vitae, é possível deduzir mais de meio século dedicado à docência. Neste documento, emitido no ano de 2002, constam o exercício de trinta atividades profissionais, sem contar a direção do CNFM. Com relação aos cursos de aperfeiçoamento na área da educação e teologia somam 39 participações. Ressalta-se que

o documento, desatualizado, não faz referência à presença em cursos, congressos e seminários mais recentes, que ela, ainda atualmente, dentro de suas possibilidades, faz questão de participar, tendo participado, por exemplo, no ano de 2019 de um curso em Salvador, na Bahia.

Dos professores formados no CNFM muitos atuam no campo da educação, no próprio colégio ou em outras escolas públicas ou privadas de Catolé do Rocha, das cidades circunvizinhas ou mesmo de localidades mais distantes. Provavelmente muitas são as histórias possíveis de serem contadas da convivência com Irmã Ana e dos conhecimentos construídos com ela, tanto na área pedagógica como com relação ao ensino religioso. Algumas professoras deram os seguintes depoimentos sobre a época em que foram suas alunas:

[...] lembranças boas. Com o seu amor e dedicação estava sempre pronta para atender nossos problemas e logo, logo estavam solucionados (BEZERRA 2019).

Minha professora, nos três anos do Curso Normal. As lembranças são as melhores, da professora criativa e inteligente (ALVES, 2019).

A cada dia é um novo conhecimento adquirido, através da sua experiência, do seu saber (XAVIER, 2017).

Irmã Ana foi minha professora no Curso Normal. Sempre muito realista e segura, nos anos do Curso Normal ela trabalhou a educação na teoria e na prática pedagógica. Seu principal ensinamento foi não podemos ser professor se não amarmos a profissão (COSTA, 2019).

Lembro que em uma aula de Ensino Religioso ela falava sobre a cruz que cada um de nós deve carregar como cristãos. Criei coragem, interrompi a aula e perguntei se era correto uma mulher suportar um marido violento e infiel. Eu, me sentindo meio rebelde, disse que como mulher não carregaria essa cruz. Ela não me repreendeu, ao contrário, respondeu que não havia casado, mas que também não carregaria (PORTO, 2019).

Nos depoimentos de memória é possível perceber o comprometimento de Irmã Ana com o trabalho educativo. A formação de professores e a formação cristã sempre foram prioridade para ela como se percebe nos relatos, nos depoimentos de outros sujeitos ou na análise das fontes. Não significa afirmar que nunca tenha cometido erros, provavelmente tenha sim e talvez até deixado alguma marca negativa em alguns dos que passaram por ela. Ela mesma assim se percebe: “[...] ninguém é tão sábio que não tenha erros, eu penso. Eu não posso dizer que faço tudo muito bom, nós temos nossas falhas, são falhas humanas.” (QUEIROGA, 2017b). Importante essa autoavaliação, que deveria ser prática constante de todo educador.

Quanto à percepção da mulher na sociedade costuma sempre destacar o papel maternal, mesmo na docência, como uma qualidade nata feminina e

que as crianças têm a necessidade dos cuidados maternos, embora na escola esse se dê de uma outra forma, mas que não deixa de contribuir com a formação do ser. Percebe-se, no entanto, que não abre mão da dignidade devida à mulher, não concebendo, como não poderia deixar de ser, a violência e o desrespeito a esta.

Aos oitenta e quatro anos de idade, Irmã Ana continua firme em sua atuação no CNFM, são muitas as tarefas que desempenha relacionadas ao auxílio à administração, à contabilidade e à parte pedagógica. No início de 2018 passou a direção administrativa para Irmã Joselma Rodrigues, que há algum tempo já vinha sendo por ela preparada para assumir esse cargo. Há, ainda, diretores pedagógicos, vários coordenadores, colaboradores, professores e auxiliares que trabalham para o bom funcionamento escolar, contudo, ela é sempre requisitada para orientações, aconselhamentos, conversas com alunos e pais. Indagada se gosta do trabalho que realiza, responde com firmeza:

Pedagógico? Eu gosto. Eu me formei para...como administradora escolar, hoje chama de gestora que eu acho feio, eu sou administradora escolar e supervisora também porque eu me formei em supervisão, além do curso em Belo Horizonte. Eu gosto. Quando eu estudava, fazia o Pedagógico, já até disse hoje, eu nem gostava muito das didáticas, mas agora eu gosto, gosto muito mesmo. O que eu passei para vocês eu passei com toda alma e coração (QUEIROGA, 2017a).

É possível dizer que Irmã Ana não se permite parar o trabalho que realiza, afinal, tem atuado de várias maneiras, mas sua representação como guardiã do Colégio Normal Francisca Mendes é sempre

posta em destaque. E segue mantendo a sua essência em sua prática educativa diária, ou melhor, em sua *práxis*. Sempre buscando, indagando, decidindo, ensinando e, é claro, aprendendo, como “[...] presença que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha[...]” (FREIRE, 1996, p. 11).

Considerações Finais

O recorte da pesquisa aqui apresentado trouxe a lume a narrativa de vida da religiosa e educadora Maria Fernandes de Queiroga (Irmã Ana), descortinando as especificidades de sua *práxis* educativa e de sua constituição identitária pessoal e profissional.

Analisar esses processos à luz da abordagem (auto)biográfica se constitui tarefa fascinante, acredito que como toda operação que conduz a um novo conhecimento ou que permite acrescentar novos elementos ao conhecimento historicamente já produzido, o que não significa que se consiga por meio dela um saber completo ou a pura verdade. Inclusive, talvez esse seja um dos grandes fascínios da biografia renovada: possibilitar essa abertura ao conhecimento, dando margem a respostas e ao mesmo tempo a novas perguntas, a novas problematizações.

Referências

ALVES, Euzinária G. *Entrevista* concedida a Iolanda de Sousa Barreto. Catolé do Rocha/PB, 07/01/2019.

ASSIS, Francymara Antonino Nunes de. *Práticas educativas no cariri paraibano: histórias e memórias da educadora Estelita Antonino de Souza (1947-1991)*.

2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BARRETO, Iolanda de Sousa. *A Guardiã: um retrato histórico e (auto)biográfico de Maria Fernandes de Queiroga (Irmã Ana OSF) – 1949 a 2019*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passegi, Márcio Venâncio Barbosa. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BEZERRA, Maria A. *Entrevista* concedida a Iolanda de Sousa Barreto. Catolé do Rocha/PB, 07/01/2019.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Tradução de André Teles; apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, *Decreto-lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946*. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1pe.html>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 4.024/61. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000

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

CORREIA, Maria Ivete Martins. *Educação católica, gênero e identidades: o Colégio Santa Rita de Areia na História da Educação Paraibana (1937-1970)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

COSTA, Adriana M. N. *Entrevista concedida a Iolanda de Sousa Barreto*. Catolé do Rocha/PB, 07/01/2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GABRIEL, Gilvete de Lima. *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referência e o grupo reflexivo na constituição identitária do docente*. Curitiba: CRV, 2011.

HAAS, Ir. Michaela, OSF. *História das Irmãs Franciscanas de Dillingen*. Duque de Caxias, RJ: Editora da Prov. da Divina Providência no Brasil, 2000.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, António (Org). *Vidas de professores*. 2. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Um colégio no alto da cidade. *In*: MELO, Ana Lúcia Gomes de. et al. (Orgs.) *Catolé do Rocha em muitas lentes*. João Pessoa: Gráfica JB, 2013. p. 133-153.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: Passegi, Maria da Conceição; Silva, Vivian Batista da (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PORTO, Maria de Fátima de S. *Entrevista* concedida a Iolanda de Sousa Barreto. Catolé do Rocha/PB, 07/01/2019.

QUEIROGA, Ir. Maria Ana Fernandes. *Caderno de anotações didáticas*. Documento manuscrito, 1965.

QUEIROGA, Ir. Maria Ana Fernandes. *Curriculum Vitae*. Documento manuscrito, 2002.

QUEIROGA, Ir. Maria Ana Fernandes. *Dados Biográficos*. Documento manuscrito, 2016a.

QUEIROGA, Ir. Maria Ana Fernandes. *Entrevista* concedida a Iolanda de Sousa Barreto. Catolé do Rocha/PB, 01/10/2016b.

QUEIROGA, Ir. Maria Ana Fernandes. *Entrevista* concedida a Iolanda de Sousa Barreto. Catolé do Rocha/PB, 27/06/2017a.

QUEIROGA, Ir. Maria Ana Fernandes. *Entrevista* concedida a Iolanda de Sousa Barreto. Catolé do Rocha/PB, 30/11/2017b.

SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

XAVIER, Ana Cristina Maria de S. *Entrevista* concedida a Iolanda de Sousa Barreto, Catolé do Rocha/PB, 1º dez. 2017.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Educação e Trabalho na Paraíba**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

João Pessoa-PB, 18 de janeiro de 2022.

Maria Lúcia da Silva Nunes

Maria Lúcia da Silva Nunes



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Educação e Trabalho na Paraíba**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

João Pessoa-PB, 18 de janeiro de 2022.

Maria Lúcia da Silva Nunes

Maria Lúcia da Silva Nunes

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XÁVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAI GNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
 51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
 52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
 53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
 54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
 55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
 56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
 57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
 58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
 59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
 60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
 61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
 62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
 63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
 64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
 65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
 66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
 67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Lívia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina* (2014). Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.*
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (E-book).*
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).*
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (E-book).*
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).*
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.*
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.*
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).*
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.*
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).*
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).*
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).*
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.*
 145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.*

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).



○ livro **Educação e trabalho na Paraíba**, organizado pelos professores e pesquisadores Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Charliton José dos Santos Machado, Eraldo Leme Batista e Meire Terezinha Müller, traz o resultado de várias pesquisas realizadas acerca da educação profissional. A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional com a finalidade de, conforme o Artigo 39, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conduzir ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, podendo ocorrer em “articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante