

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
JACQUELINE HOLANDA TOMAZ DE OLIVEIRA

**ESCOLA NORMAL DO CEARÁ: O ENSINO ATIVO E A
ARQUITETURA DO PALACETE DA PRAÇA FIGUEIRA DE
MELO (1922-1934)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales

Fortaleza – Ceará

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Centro de Educação - CED

**Título do Trabalho: ESCOLA NORMAL DO CEARÁ : O ENSINO ATIVO E A
ARQUITETURA DO PALACETE DA PRAÇA FIGUEIRA
DE MELO (1922-1934)**

Autora: Jacqueline Holanda Tomaz de Oliveira

Defesa em: ___/___/_____

Conceito obtido: _____

Nota obtida: _____

Banca Examinadora

José Albio Moreira de Sales, Prof. Dr.
Orientador

Rui Martinho Rodrigues, Prof. Dr.
Universidade Federal do Ceará – UFC
1º Examinador

Antonio Germano Magalhães Junior, Prof. Dr.
Universidade Estadual do Ceará – UECE
2º Examinador

A meu filho Thiago Elias,
que nasceu junto com este trabalho
e me deu força e coragem para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela esperança sempre renovada.

A meu amado esposo José Elias pelo seu apoio constante.

A meus pais e minhas irmãs por compartilharem as vitórias.

Ao Dr. José Capelo Filho por sua generosidade.

Em especial ao Professor Albio por sua orientação sábia e paciente.

A todos os professores, colegas e amigos por seus conselhos preciosos.

Pela primeira vez, surge a escola como lugar, a exigência do edifício-escola como um aspecto imprescindível para seu funcionamento, dotada de uma identidade.

Rosa Fátima de Sousa

RESUMO

O presente trabalho é um estudo sobre a Escola Normal do Ceará e as relações entre a arquitetura escolar cearense e o estabelecimento da Escola Ativa no contexto da reforma educacional de 1922. Trata-se de uma pesquisa histórica, onde utilizamos como base metodológica, os procedimentos e conceitos da nova história, tais como sua abertura à interdisciplinaridade e a redefinição do conceito de fonte e de documento, tendo como eixo norteador os estudos sobre a educação e a arquitetura escolar no Brasil. Na pesquisa observamos que determinantes políticas e culturais, tais como: o entusiasmo educacional republicano e a chegada de novos métodos pedagógicos, foram responsáveis por uma redefinição das idéias sobre educação. O estudo mostra que o ideário escolanovista, em seus primeiros anos sob o termo Escola Ativa, disseminou-se no Ceará de forma pioneira, tendo como marco, a construção do edifício da Escola Normal em 1923, destacando-se a dimensão simbólica da arquitetura, como parte do discurso subliminar que compõe o processo de formação do educando.

Palavras-chave: Ensino Ativo; Escola Nova; Arquitetura Escolar; Escola Normal

ABSTRACT

It is a study about the Normal School of Ceará and the relations between the School Architecture of Ceará and the establishment of the Activity Movement of Education at the context of the Educational Reformation of 1922. It is a historical research where we used as methodological base the procedures and concepts of the New History, such as its availability to the interdisciplinarity and the redefinition of the concepts of source and document, using as reference the studies about Education and School Architecture in Brazil. In this research we observed that the political and cultural determinations such as: the Republican Educational Enthusiasm and the arrival of new pedagogical methods, were responsible for the redefinition of the ideas about education. The study shows that the New Education ideas, in its early years in Brazil under the term Activity Education, widespread in Ceará on a pioneer way, taking as symbol the construction of the building of the Normal School in 1923, outstanding the symbolical dimension of the architecture as a part of the assumed speech that compounds the educational process.

Keywords: Activity Education; New Education; School Architecture; Normal School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia da Estação Ferroviária João Felipe no início do século XX.....	16
Figura 2 – Fotografia do Passeio Público no final do século XIX.....	50
Figura 3 – Imagem dos antigos cafés da Praça do Ferreira.....	51
Figura 4 – Fotografia da Antiga Catedral Metropolitana de Fortaleza.....	53
Figura 5 – Fotografia do Teatro José de Alencar no anos 20.....	62
Figura 6 – Fotografia da Praça do Ferreira após a reforma de Godofredo Maciel.....	64
Figura 7 – Fotografia aérea da Escola Normal nos anos 30.....	78
Figura 8 – Imagem da Escola Normal de Belo Horizonte em 1930.....	79
Figura 9 – Imagem da Escola São José no Rio de Janeiro em 1904.....	80
Figura 10 – Imagem do Colégio Paula Soares de Porto Alegre em 1914.....	80
Figura 11 – Fotografia de placa com planta do Colégio Justiniano de Serpa.....	81
Figura 12 – Pintura do antigo edifício da Fênix Caixeiral.....	83
Figura 13 – Fotografia da Casa de Cultura Alemã da UFC.....	84
Figura 14 – Fotografia da Escola Normal Pedro II tirada no Memorial da Educação.....	85
Figura 15 – Fotografia da antiga Escola Normal na Praça Marquês de Herval.....	103
Figura 16 – Fotografia do Museu do Ceará.....	105
Figura 17 – Fotografia do edifício na Praça Marquês de Herval após reforma.....	106
Figura 18 – Fotografia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFC.....	119
Figura 19 – Imagem com alguns dos primeiros Grupos Escolares de Fortaleza.....	120
Figura 20 – Fotografia de página de jornal com imagem da Escola Normal.....	122
Figura 21 – Desenho da Fachada Norte do Colégio Justiniano de Serpa.....	123
Figura 22 - Desenho da Fachada Oeste do Colégio Justiniano de Serpa.....	123
Figura 23 - Desenho da Fachada Sul do Colégio Justiniano de Serpa.....	123
Figura 24 - Desenho da Fachada Interna Oeste do Colégio Justiniano de Serpa.....	124
Figura 25 – Desenhos das Plantas Baixas do Colégio Justiniano de Serpa.....	124
Figura 26 – Imagem do edifício da Escola Normal de 1923.....	125
Figura 27 – Imagem de página do Álbum de Fortaleza sobre a Escola Ativa.....	130
Figura 28 – Detalhe da Figura 27.....	131
Figura 29 – Fotografia de placa de inauguração da Escola Modelo de 1928.....	137
Figura 30 – Imagem da Escola Normal Pedro II concluída em 1934.....	144
Figura 31 - Imagem dos fundos da Escola Normal Pedro II concluída em 1934.....	144

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ARQENORM - Arquivo do Projeto Arquitetura Escolar no Ceará

CED – Centro de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MAE – Mestrado Acadêmico em Educação

NHC – Nova História Cultural

NEED – Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PROJETANDO A PESQUISA	21
1.1 Trajetória	21
1.2 Construindo uma metodologia	25
1.2.1 Nova História Cultural.....	31
1.2.2 Método.....	35
1.2.3 Redefinição das Fontes.....	38
1.2.4 Procedimentos Técnicos.....	41
2 CONTEXTO COMO ESTRUTURA	44
2.1 Da Republica Velha ao Estado Novo	44
2.2.1 Renovação e Irreverência.....	45
2.2 Uma nova educação na Velha República	54
2.2.1 A Reforma Cearense.....	61
2.3 O Manifesto	65
3 SURGE A ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL	69
3.1 Arquitetura, Espaço e Tempo	69
3.2 A Escola Republicana	74
3.2.1 Higiene e Urbanismo.....	76
3.2.2 Valorização do Docente.....	86
3.3 O Ensino Ativo e a Escola Nova	89
3.3.1 A Escola Ativa de Dewey.....	92

4 UM PALACETE PARA A EDUCAÇÃO.....	99
4.1 Espaço para a Formação Docente.....	99
4.2 O Pioneirismo da Reforma Cearense.....	108
4.2.1 Outros Pioneirismos.....	112
4.3 O Ensino Ativo na edificação.....	126
4.3.1 Os anos 30.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
ANEXOS.....	163

INTRODUÇÃO

O edifício do Instituto de Educação Justiniano de Serpa é amplo, de linhas arquitetônicas sóbrias e bonitas. Construído, na gestão do Professor Lourenço Filho, possui a dignidade das construções oficiais, destinadas a servir a Repartições públicas, edificadas no período anterior à revolução de 1930¹.

Moreira de Sousa

Palacetes² em honra da educação.

Queremos contar aqui uma história de criação, de construção, o relato da consolidação de um ideal de renovação educacional, expresso na edificação de uma nova sede para a Escola Normal do Ceará. Pois houve um tempo em que eram construídos palácios para a educação pública.

Não queremos aqui, mensurar tijolos e telhas, mas revelar um processo de construção que vai muito além das paredes. A edificação de palacetes não é, como supõe o senso comum, prerrogativa das monarquias. Houve no início da República brasileira, a construção de edifícios luxuosos executados dentro de princípios simbólicos da valorização e destaque a determinadas atividades e funções, como a educação. Funções estas, inspiradas então em princípios de cidadania e igualdade de direitos.

No Ceará, encontramos também uma obra arquitetônica típica deste momento histórico, cuja relevância não se restringe ao fato de ter sido um edifício projetado para ser

¹ SOUSA, Joaquim Moreira de. **Sistema educacional cearense**. Recife: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1961

² Segundo reportagem do jornal O Povo sobre o Jubileu da Escola Normal, publicada em 22 de março de 1934, a denominação de Palacete ao belo edifício da Praça Figueira de Melo não era incomum. A utilização deste termo é a expressão de todo um ideário associado à educação naquela época. Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1988), temos: **palacete** S.m. 1. Palácio pequeno. 2. Casa suntuosa, grande.

Escola Normal, mas um prédio que expõe em sua arquitetura, os novos princípios pedagógicos característicos da época.

Em seu estudo sobre os grupos escolares paulistas criados com a implantação da república, Rosa Fátima de Souza (1998) se refere a estes edifícios como templos de civilização. Durante nossa pesquisa em jornais das décadas de 20 e 30, na Biblioteca Pública Menezes Pimentel, encontramos algumas referências ao edifício que é objeto do presente trabalho, como o “palacete da Praça Figueira de Melo”, tais fatos nos motivaram a utilizar a palavra “palacete” para designar a edificação.

O advento da República brasileira, no final do século XIX, possibilitou a difusão de uma visão redentora da educação. Esta forma de pensamento já não era exatamente uma inovação, pois se inspirava nos ideais da terceira República Francesa, que já vinham sendo discutidos anos antes de 1889. Como resultado deste processo, o discurso dos intelectuais sobre o papel do Estado na educação popular e a necessidade de uma remodelação dos processos de ensino, aos poucos se concretiza, na criação dos grupos escolares, inicialmente em São Paulo, como uma nova sistemática também inspirada em modelos europeus, conforme afirma Rosa Fátima de Souza.

“ ...A implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular. Os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação...”
(SOUZA, 1998, p.15)

Os princípios educacionais republicanos encontraram reforço especial nos primeiros anos da década de 1920, com o início da consolidação do movimento de renovação educacional que já vinha se difundindo anos antes e se refletiu sobre novos estudos a cerca das práticas de ensino. Estas novas concepções resultaram de estudos praticados na Europa e Estados Unidos, conforme abordaremos mais adiante.

A soma destes princípios, identificados por Jorge Nagle (2001) como o entusiasmo pela educação característico do pensamento republicado na época e o otimismo pedagógico que mais tarde se constituiu no ideário escolanovista, foi de importância fundamental não só para a educação brasileira, mas também para a história da arquitetura no país, pois representou o nascimento da Arquitetura Escolar Brasileira, de acordo com os estudos de Souza (1998) e Bencostta (2005). Até aquele período, os espaços destinados ao ensino eram adaptados ou improvisados e muitas vezes inadequados. Com o advento do ideário de valorização da educação, surgem novas concepções acerca do espaço escolar, que passa a ser visto como algo a ser considerado no processo educativo, passando-se a discutir a necessidade de seu planejamento para que atendesse às novas demandas da sociedade.

As conseqüências destes princípios originaram nosso objeto de estudo e se refletiram de um modo especial em nosso estado, pois na concepção de Nagle (2001), a penetração dos princípios escolanovistas aconteceu de forma pioneira no Ceará. Nesse sentido, algumas questões básicas surgiram já no início da elaboração do projeto para a pesquisa, quando definimos a construção da nova sede da Escola Normal em 1922 e as concepções pedagógicas nela implantadas em sua primeira década de funcionamento, como objeto. Mesmo estando a obra, cronologicamente relacionada à Reforma do Ensino, seria realmente parte desta? ou seja, seria o projeto do edifício, anterior ou produto da Reforma de 22? Observamos, com o decorrer da pesquisa, que a necessidade de um novo prédio para a Escola Normal já era uma necessidade reconhecida anteriormente, porém, localizamos documentação, como se vê no Capítulo IV deste texto, comprovando que o projeto arquitetônico do edifício da Praça Figueira de Melo, partiu, desde seu início, de solicitação e interferência direta de Lourenço Filho como Diretor da Instrução Pública do Estado a partir de 1922. Observamos também, que além de possuir o exterior de um

palacete republicano, o edifício apresenta em sua arquitetura, a criação de espaços distribuídos de acordo com os novos pensamentos pedagógicos, na época sob o termo Escola Ativa.

Para a compreensão das reformas da educação no período, abordamos questões ligadas ao ensino primário e ao ensino normal, que são pontos de partida e de chegada das transformações que marcaram a época. “De modo geral, estas ações incidiram sobre a escola primária e a formação de seus professores ou, mais especificamente, sobre o curso normal” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p.83). Neste sentido, a construção da nova Escola Normal de Fortaleza no ano de 1922, apresenta-se como uma ação emblemática que, do ponto de vista simbólico, configura a transição do ideário da escola tradicional para o da escola nova.

Para entender a dinâmica da inserção da sociedade cearense no processo da reforma educacional de 1922, é necessário compreender a educação como uma prática social e a arquitetura como o lugar de rebatimento espacial destas práticas e ideologias, considerando as implicações do contexto político e cultural do final do século XIX e início do século XX.

Trata-se de um momento histórico, de significativas mudanças políticas e de adoção de novas práticas que tiveram, como ponto de partida, as condições tecnológicas advindas da revolução industrial da Europa. Como resultado dessas influências a parcela mais favorecida financeiramente, da sociedade cearense, procurava assimilar o ideal civilizatório pregado pelos defensores da República.

Fortaleza passa a centralizar as ações da vida urbana e cultural do Estado do Ceará, passando a contar com uma série de novos prédios e equipamentos culturais que, do ponto de vista simbólico, afirmavam esta posição. A cidade já havia passado por um

processo de “reformas” que havia possibilitado e “embelezamento”³ das praças e ruas centrais, e já contava com construções imponentes como o Teatro José de Alencar e a Estação Ferroviária João Felipe (Fig. 1), faltava-lhe porém, um edifício educacional, para o funcionamento da Escola Normal a altura dos ideais da reforma educacional de 1922.



Figura 1 - Estação João Felipe inaugurada em 1880. Arquivo ARQENORM⁴

No presente estudo, procuramos compreender aspectos da história da educação e da cultura no Ceará, observando a arquitetura escolar como expressão física da dimensão simbólica presente no espaço escolar e definindo-o como uma construção cultural e item fundamental para a compreensão plena de um momento histórico marcado pelo entusiasmo educacional republicano, somado à difusão de novas idéias pedagógicas. Assim sendo, analisamos da trajetória da Escola Normal, durante o período em que ocupou a edificação defronte à Praça Figueira de Melo, na Avenida Santos Dumont, centro de Fortaleza, hoje conhecido como Colégio Estadual Justiniano de Serpa. A pesquisa se fez dentro do recorte temporal definido entre 1922, ano em que foi iniciada a construção da edificação e 1934,

³ Com o advento da Revolução Industrial, somado às inovações republicanas, as elites governamentais passam a buscar mais uma forma de expressão de seu poder, por meio do desenvolvimento urbano, como manifestação de uma intenção modernizadora que identificaria culturalmente o meio social hegemônico.

⁴ Arquivo do Projeto Arquitetura Escolar no Ceará: O espaço e o Cotidiano das Escolas Normais, conforme consta na página 25.

ano da conclusão, de acordo com seu projeto original criado pelo engenheiro José Gonçalves da Justa em parceria com o educador Lourenço Filho.

Por se tratar de um estudo de história da Educação, tendo por temática a arquitetura escolar, este trabalho se conduziu sob a concepção teórica da Nova História, considerando a perspectiva da Nova História Cultural. Como referencial metodológico, temos a pesquisa historiográfica e assumimos como fonte principal de orientação metodológica os conceitos, elaborados pelo historiador inglês Peter Burke e pelo historiador espanhol Julio Aróstegui.

A pesquisa em história da educação no Brasil, passou por uma transformação considerável, ao longo das últimas décadas, representando um grande avanço teórico conceitual e se aproximando metodologicamente das concepções historiográficas da Nova História, a serem definidas mais adiante. Até o final do século XIX, a pesquisa histórica se dirigia ao evento, aos grandes vultos e suas trajetórias. Hoje ela se relaciona ao jogo de forças econômicas, sociais e políticas, não como um estudo paralelo a estas forças, mas como uma análise dos fatos, que considere fundamentalmente estas dimensões, para que possa haver uma abrangente compreensão do objeto. Seguindo essas novas abordagens e objetos é que os historiadores da Educação, na perspectiva da Nova História Cultural, investigando a história das instituições e a cultura escolar, passaram a considerar a arquitetura escolar como parte de seus interesses de pesquisa. Partindo destes princípios, nossa pesquisa tem como objetivo geral, analisar as relações entre a arquitetura escolar cearense e o estabelecimento da escola ativa no contexto da reforma educacional de 1922, contribuindo com a ampliação dos estudos sobre História da Educação e da Arquitetura Escolar no Ceará.

Segundo Lourenço Filho (1978), o Ensino Ativo, também conhecido como Ensino Prático ou Escola Ativa, foi o termo que caracterizou os princípios pedagógicos que

se difundiam no início do século XX e que depois, no Brasil, vieram a ser complementados e nomeados como Escolanovismo, na década de 30. Nessa perspectiva, assumimos como tema da pesquisa, a Arquitetura Escolar e sua relação com o Ensino Ativo no Estado; e como objeto, a análise da influência do ideário da Escola Ativa presente na concepção do novo edifício sede da Escola Normal de Fortaleza, posto em funcionamento em 1923.

Nossa investigação traz como hipótese de trabalho, ser a edificação da Escola Normal de 1922, um marco da arquitetura escolar na cidade de Fortaleza, representando, do ponto de vista material, a penetração do entusiasmo educacional republicano e do ideário da Escola Ativa no Ceará; e do ponto de vista simbólico a modernização dos processos de formação de professores e, por conseguinte, da renovação da cultura escolar.

Como objetivos específicos, temos: contribuir para a construção da história da arquitetura escolar cearense, considerando as correntes pedagógicas, as políticas educacionais e a evolução urbana de Fortaleza; fazer um mapeamento e catalogação de documentações diversas sobre a trajetória da Escola Normal do Ceará, considerando o recorte temporal proposto; analisar a contribuição da Escola Normal do Ceará, como instituição e edificação, para a construção e valorização de uma cultura profissional relativa à atividade docente; apresentar relações entre a arquitetura da edificação e o novo pensamento pedagógico que se difundia na Reforma de 22.

Como referência conceitual, utilizamos como norteadores de nossa pesquisa, os estudos dos brasileiros Marcus Levy Albino Bencostta, Rosa Fátima de Souza e Jorge Nagle e também dos espanhóis Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano.

O presente texto se apresenta dividido em quatro capítulos precedidos por esta introdução e descritos a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos na parte inicial, um relato em primeira pessoa, expondo nossa trajetória de formação, a maneira como entramos em contato com a

temática, o desenvolvimento da presente pesquisa e sua importância. Abordamos nossa relação com a educação e a arquitetura e como estes dois campos de conhecimento se uniram dentro de um contexto complexo, porém harmônico, diante da presente pesquisa, onde, apesar das dificuldades de se constituir parte de um campo relativamente novo no Brasil e praticamente inédito no Ceará. Abordamos também, neste capítulo, o tratamento metodológico que consideramos importante aprofundar, dentro do possível, no intuito de justificar a exploração deste campo de estudo, diante das concepções teóricas que norteiam a pesquisa historiográfica.

No segundo capítulo, abordamos o contexto nacional no qual se inserem os fatos relacionados com o ambiente onde se deu a reforma educacional cearense de 1922 e a construção do edifício para Escola Normal. Tratando da temática no contexto, também consideramos, fatos relevantes localizados, em períodos anteriores ao nosso recorte cronológico.

No terceiro capítulo, tratamos dos aspectos conceituais, apresentando os referenciais teóricos, que nortearam a abordagem deste trabalho, o que consideramos de grande relevância diante de um campo ainda pouco pesquisado, onde buscamos tecer uma análise dos conceitos de Arquitetura Escolar, Escola Republicana e o Ensino Ativo como início do Escolanovismo. De modo a preparar a abordagem da análise de dados no capítulo final.

No quarto capítulo, procedemos novamente a uma abordagem cronológica do período em estudo, porém de modo mais específico com relação aos fatos que influenciaram diretamente a Reforma Educacional de 1922 e a construção do edifício da Escola Normal, sob o ponto de vista dos dados coletados em documentação relevante descrita no texto do capítulo. Buscamos ao longo do capítulo, apresentar as relações entre o ideário republicano e a escola Ativa na reforma e na obra arquitetônica.

Nas considerações finais, apresentamos uma visão geral da trajetória da pesquisa e conclusões alcançadas que expuseram a relação entre a Arquitetura Escolar presente na edificação e os princípios pedagógicos que caracterizavam a Escola Ativa, constituindo a edificação como marco da penetração de novos princípios educacionais e expressão física destes princípios, consolidando a relevância da edificação não só para a educação e arquitetura cearenses, mas também para a história da educação brasileira.

1 PROJETANDO A PESQUISA

Os historiadores da ciência agora se preocupam com os espaços nos laboratórios ou nos anfiteatros de anatomia, enquanto os historiadores do império estudam a distribuição do espaço nos quartéis e barracas. Os historiadores da arte examinam as galerias de arte e museus não só como instituições, mas como espaços; os historiadores do teatro examinam o desenho das casas de ópera e de concerto; enquanto os historiadores da leitura prestam atenção à organização física das bibliotecas⁵.

Peter Burke

1.1 Trajetória

Venho de uma família de desenhistas e educadores. Minha tia avó, que foi como uma segunda mãe, aposentou-se como professora da rede pública, minha mãe foi aluna do Instituto de Educação, entidade que já foi a Escola Normal, e há cinco anos concluiu Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. Cresci fazendo meus rabiscos em cadernos de desenho e sempre que visitávamos minha avó, observava dois dos irmãos de minha mãe utilizando instrumentos de desenho para construção civil em suas pranchetas. Anos depois meus tios constituíram suas famílias e um deles partiu para São Luis no Maranhão onde abriu escritório de arquitetura.

Portanto, desde cedo me familiarizei com o desenho arquitetônico, embora durante anos o efeito da familiaridade tenha sido oposto, me fazendo preferir a liberdade do desenho artístico ao uso de tantas réguas, compassos e gabaritos. Talvez por isso minha decisão de cursar arquitetura não tenha sido imediata.

⁵ BURKE, 2005, p.93

Aos dezesseis anos, já no Segundo Grau, hoje Ensino Médio, um fato muito importante e surpreendente para mim, aconteceu. Como gostava muito da disciplina Inglês, uma amiga de minha mãe pediu que desse aulas particulares a seu filho, então na sexta série. O garoto confessou logo seu horror à disciplina e combinamos uma tentativa. Com algumas aulas comecei a perceber que conseguia fazê-lo compreender o que antes lhe era totalmente inacessível, como ele mesmo me afirmara. Agora comentava que finalmente estava entendendo a matéria. Aquela experiência passou a ter para mim um significado ainda hoje difícil de descrever, era fascinante você se perceber fazendo o outro compreender. Apesar de minha mãe ser professora, nunca tinha refletido antes sobre o prazer de ensinar, de levar algum conhecimento a outra pessoa. Passei a dar mais aulas particulares a outras crianças.

Mesmo passando por esta experiência, que hoje tenho como um momento fundamental de minha formação pessoal, ainda não considerava tentar vestibular para uma licenciatura, ainda era muito jovem, considerava a vida de professor muito árdua e meu pai me dava outros conselhos. Sendo advogado, meu pai queria que eu seguisse sua carreira, porém para mim, havia um empecilho grave, minha imensa timidez. O tímido nunca deixa de sê-lo, acredite, nós apenas aprendemos a conviver com este jeito de ser, e acabamos desenvolvendo a capacidade de torná-lo imperceptível, mas para isso é preciso mais experiência de vida do que eu tinha na época e por mais que tentasse não conseguia me imaginar diante de um tribunal lotado. Curiosamente, este temor nunca se manifestou ao me imaginar diante de uma sala de aula, talvez por ser um ambiente que me traz autoconfiança. Acredito que qualquer professor que domine seu conteúdo se sinta assim. Isto me lembra vários depoimentos que já assisti, de grandes atores, principalmente de teatro, que se confessam tímidos, mas se sentem perfeitamente à vontade no palco.

Meu primeiro vestibular, em 1989, foi para medicina. Confesso que minha escolha não estava definida e busquei o curso apontado como o melhor sob o ponto de vista de mercado de trabalho. Naquela época era costume o estudante tentar as três universidades que haviam: UECE, UFC e UNIFOR. Consegui passar para música, na UECE e psicologia, na UNIFOR. Apesar de meu interesse, tive que desistir destes cursos após iniciar outra graduação cujas aulas ocupavam manhã e tarde, na UFC, após obter êxito numa segunda tentativa, desta vez com mais tempo para uma escolha mais sensata. Em meio ao processo de escolha, amigos me aconselhavam a pôr em prática meu gosto por desenho, até que, finalmente tomei a decisão e concluí Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará em 1994.

Durante o curso me apaixonei pelas disciplinas de história da arte, observava o Professor Sá Pessoa com seu sotaque português inesquecível e comecei a me imaginar ensinando-as. Percebi que a professora estava, sempre esteve, aqui dentro e comecei a pensar na possibilidade de exercer a profissão de fato, sonhando um dia aprofundar meus conhecimentos e ensinar história da arte.

Ao concluir minha graduação, logo me mudei para o Maranhão e passei a trabalhar com meu tio em seu escritório, no ano seguinte comecei a trabalhar em uma construtora. Após três anos em outro estado chegara o momento de decidir se minha mudança seria definitiva. Não estava feliz, apesar de uma boa situação financeira, decidi arriscar e voltei para recomeçar a carreira, agora mais próxima à minha família. Passei a prestar serviço autônomo e resolvi concluir um curso de inglês que havia abandonado para viajar.

Alguns meses depois do meu retorno, em 1997, soube que a escola particular onde minha mãe trabalhava precisava de professor de língua inglesa e consegui o cargo. A professora agora tinha sua vez. O reconhecimento de meu trabalho em sala de aula me

motivou e decidi prestar vestibular para uma licenciatura em letras-ínglês, pela UECE. Consegui a aprovação. Outras oportunidades em outras escolas se seguiram e passei a lecionar arte também, para minha felicidade. Porém ainda não era a consumação do sonho de lecionar história da arte de forma mais profunda, para o nível superior. Decidi que alcançaria meu ensejo e busquei uma pós-graduação. Neste meio tempo me casei e continuei prestando serviço como arquiteta.

As experiências de sala de aula e de sala de professores, em conversas com os colegas nos intervalos, fortaleceram minha identidade como educadora e como membro de uma classe profissional que passa por tantos percalços e é tão merecedora de um reconhecimento que nunca se faz, por parte das autoridades. Apesar destes fatos, o gosto pela profissão nos ajuda a seguir em frente. O título de educadora era e é, para mim, cada vez mais caro e o ensejo de dignificá-lo me levou a iniciar uma preparação para o mestrado em Educação. Apesar de ter colegas arquitetos que cursaram mestrado na área de meio ambiente, não me satisfaria com este curso, apesar de, obviamente, reconhecer sua imensa importância.

Em 2004 concluí minha especialização em Metodologias para o Ensino de Arte pela universidade Estadual do Ceará, me apresentei diante da banca com meu filho gerado havia três meses. Apesar de ainda imperceptível aos outros, Thiago estava ali me dando o apoio necessário. Parti em busca do mestrado.

O ano de 2005 será para sempre muito especial em minha vida, pois em março nasceu meu filho e no final do ano fui aprovada no processo seletivo para o Mestrado Acadêmico em Educação pela UECE, para a turma de 2006.

Meu projeto de pesquisa para o mestrado abordava a formação do professor de arte do Ensino Médio, porém, apesar de ser questão de grande relevância para mim, meu orientador, Professor Doutor José Albio Moreira de Sales me apresentou uma proposta

que, mesmo significando o trabalho de reiniciar um processo de pesquisa do zero, foi para mim irresistível, pois representava uma oportunidade de significado não só profissional, mas especialmente pessoal, de unir a arquiteta e a educadora em um momento tão importante de minha formação.

Naquele momento, Professor Albio também estava desenvolvendo o projeto *Arquitetura Escolar no Ceará: O Espaço e o Cotidiano das Escolas Normais*, hoje já aprovado pela FUNCAP/CNPq, no qual tive o prazer de colaborar com minha pesquisa. O presente texto também faz parte deste projeto cujo arquivo de imagens, sob a designação ARQENORM, é bastante utilizado. De acordo com nossas investigações trata-se da primeira pesquisa acadêmica sobre a temática em nosso estado.

A relevância de estudos desta natureza e, conseqüentemente desta pesquisa que agora apresentamos é considerável, não só por finalmente abordar uma área de pesquisa onde pouco se tem trabalhado, mas também por representar o início da valorização do espaço escolar como parte do processo educativo e parte essencial da educação como ciência.

1.2 Construindo uma Metodologia

Sendo esta pesquisa, parte do projeto *Arquitetura Escolar no Ceará: O Espaço e o Cotidiano das Escolas Normais*, observamos por meio de consultas aos bancos de dissertações e teses na UECE e UFC, que a abordagem da temática no estado, é praticamente inédita.

No Brasil os estudos mais significativos desta temática tiveram início na década de 1990, nas regiões Sul e Sudeste e centradas mais especificamente no surgimento dos grupos escolares como reflexo do ideário republicano. No nordeste localizamos dados

sobre o Projeto Memória da Educação na Bahia, que vem se desenvolvendo já há 25 anos dentro da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Recentemente, o Projeto passou a incorporar pesquisas sobre a Arquitetura Escolar como complemento fundamental à memória educacional baiana, considerando as edificações como documentos iconográficos das concepções de escola inseridas em cada momento histórico. Isto, segundo a revista virtual *Salto para o Futuro* (2007) em seu Boletim 1, de março de 2007, onde encontramos o artigo da Professora Doutora Jaci Maria Ferraz de Menezes ⁶.

“Além dos objetos, constituem também elementos desta memória da instituição escolar músicas, fotos, filmes, vídeos, mapas da cidade e os próprios prédios escolares, que formam elementos físicos, visuais, auditivos, em movimento, e que registram, guardam e lembram fazeres da escola.” (MENEZES, 2007, p.24)

Estudos semelhantes vem se desenvolvendo, também a pouco tempo, no Estado da Paraíba. Não encontramos dados sobre pesquisas semelhantes abordando diretamente as escolas normais.

Diante de uma pesquisa desta natureza, consideramos importante aprofundar, os fundamentos teóricos do tratamento metodológico aqui empregado, no intuito de justificar a exploração deste campo de estudo, diante das concepções que norteiam a pesquisa historiográfica.

Esta pesquisa está inserida na história da Educação, tendo por temática a arquitetura escolar, sendo assim, temos como referencial metodológico, a pesquisa historiográfica, sob a orientação metodológica dos conceitos elaborados pelo historiador inglês Peter Burke⁷ e pelo historiador espanhol Julio Aróstegui⁸.

⁶ Professora titular de História e Política da Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e coordenadora do Projeto Memória da Educação na Bahia.

⁷ Peter Burke, historiador inglês, Doutor pela Universidade de Oxford (1962), é professor emérito da Universidade de Cambridge desde 1979. Especialista em Idade Moderna européia e atualidades, enfatizando a relevância de aspectos socioculturais em suas análises.

⁸ Julio Aróstegui Sánchez, historiador espanhol, Catedrático de História Contemporânea da Universidade Complutense de Madri e Diretor da Cátedra Extraordinária de Memória Histórica do Século XX. É especialista em Idade Contemporânea, tendo se dedicado aos problemas teóricos da História e de sua investigação e método.

Assim sendo, para uma correta fundamentação sobre as dimensões da pesquisa historiográfica aqui proposta, convém considerar como um ponto de partida, uma análise da natureza do conhecimento histórico e sua relação com o conhecimento científico em si diante da gênese da ciência social.

Segundo Aróstegui (2006), assim como as demais formas de conhecimento, a ciência em seu aspecto lógico, parte da observação, ou seja, do conhecimento comum das coisas porém, para se chegar ao nível do científico, é preciso percorrer uma trajetória orientada por um método. “ A título de introdução, poderíamos adiantar que a ciência se define como *uma forma de conhecimento sistemático-explicativo, não contraditório, fático (não valorativo) e testável*”.(ARÓSTEGUI, 2006, p.56) isto significa que o conhecimento científico se baseia numa observação dirigida e organizada da realidade, levando à construção de dados que possibilitem resposta a perguntas relativas a fatos e não a valores passíveis de julgamento ético. Como característica decisiva, o conhecimento científico é testável, ou seja, pode ser demonstrado.

Ao longo do século XIX, estabeleceu-se, sob a influência do pensamento positivista e especialmente com a participação de Auguste Comte, a distinção entre ciências da natureza e ciências do homem. Porém, a necessidade do estabelecimento das ciências humanas originou-se de idéias anteriores, já durante o Iluminismo. Partindo destes princípios, o desenvolvimento da ciência do homem abriu espaço a uma progressiva diversificação, originando após constantes debates, um conjunto de ramificações ou disciplinas chamadas Ciências Sociais e dentre estas a História.

Tradicionalmente, a palavra História passou a designar dois aspectos: a realidade onde se insere o homem, e o conhecimento e registro das situações que caracterizam esta inserção. Etimologicamente, podemos associá-la diretamente ao trabalho do pesquisador, ao observarmos o título da obra clássica de Heródoto, *istorie*, vocábulo

que significava “pesquisa”. Contudo, o termo passou, posteriormente, a assumir um significado muito mais amplo, especialmente do ponto de vista paradigmático, dando espaço à necessidade de uma melhor compreensão da relação história-pesquisa. Surge então a historiografia.

“...frente ao termo História que denominaria a realidade histórica. Historiografia é, na sua acepção mais simples, ‘escrita da História’. E historicamente pode aludir às diversas formas de escrita da História que se sucederam desde a Antiguidade clássica. Pode-se falar de ‘historiografia grega’, ‘chinesa’, ou positivista, por exemplo, para referir-se a certas práticas bem definidas de escrever a história em determinadas épocas, âmbitos culturais ou tradições científicas. Historiografia seria a atividade e o produto da atividade dos historiadores e também a disciplina intelectual e acadêmica por eles constituída.” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 36)

O positivismo associou a definição de história à descoberta do fato histórico, atribuindo a esta ciência uma designação praticamente restrita ao conjunto de operações científicas que revelam, estudam e ordenam os fatos históricos. Segundo Peter Burke (1992), as inovações surgidas para a pesquisa histórica no início do século XX, são uma reação ao que Thomas Kuhn⁹ chamou de “paradigma¹⁰ tradicional”. Burke (1992) considerando o termo útil, apesar de impreciso, faz uma análise desta concepção, observando que o paradigma tradicional considera a história, como uma narrativa dos acontecimentos políticos do passado, oferecendo uma visão concentrada nos grandes feitos e grandes personagens, relegando o resto da humanidade a um papel secundário. Além destas características, a história tradicional se baseava em documentos declarados oficiais, como detentores dos fatos reais.

Segundo Arióstegui (2006), a visão tradicionalista perdurou até o surgimento dos grandes paradigmas que nortearam os estudos históricos na primeira metade do século

⁹ Thomas Samuel Kuhn (1922 – 1996), físico americano especialista em história e filosofia da ciência. Publicou em 1962, a obra de grande repercussão acadêmica: *Estrutura das Revoluções Científicas*. A visão de paradigma científico presente em sua obra, abriu espaço à polêmica, porém possibilitou toda uma nova abordagem para os chamados *Social Studies of Science* (estudos sociais da ciência), favorecendo o desenvolvimento dos estudos sociológicos.

¹⁰ Citado por Burke (1992), Kuhn define paradigma como sendo um modelo para a prática normal da qual decorre uma tradição de pesquisa.

XX: o marxismo, a escola dos *Annales* e o quantitativismo. Assim sendo, diante do estudo aqui proposto, é importante considerar:

“... a historiografia como tal criou no seu seio apenas um paradigma metodológico original, o da escola dos *Annales*, cuja influência, por outro lado, foi universal e determinante. Quanto ao marxismo e ao quantitativismo podemos considera-los núcleos paradigmáticos que têm uma projeção ampla no campo geral das ciências sociais, de onde chegaram à historiografia – no caso do marxismo com conotações particulares, sem dúvida -, a escola dos *Annales* foi o primeiro movimento historiográfico do século 20 nascido no próprio campo da pesquisa histórica. O marxismo, por sua vez, foi a teoria das ciências humanas que deu à historiografia uma dimensão de maior alcance no campo teórico geral da realidade histórica. Os outros paradigmas aplicados à historiografia procediam essencialmente de outras ciências, como é o caso do quantitativismo.”(ARÓSTEGUI, 2006, p.139)

Vale salientar que no decorrer do século estes paradigmas não se mantiveram totalmente à parte entre si, na realidade, alcançou-se um alto grau de prática híbrida ou mestiça.

Na primeira metade do século XX, com o advento da escola francesa ou escola dos *Annales*, verificou-se uma ampliação da concepção de fonte de pesquisa. Este movimento, comandado por Marc Bloch e Lucien Febvre, iniciou-se em janeiro de 1929 com a fundação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Porém, a inspiração para este movimento surgiu já em 1900 com a publicação de outra revista: *Revue de Synthèse Historique*, dirigida por Henri Berr e também com o trabalho de Karl Lamprecht na Alemanha, ambos caracterizados pela crítica à história positivista.

A Nova História, tem como característica, o interesse por toda a atividade humana.

“A primeira metade do século testemunhou a ascensão da história das idéias. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo (...) O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.”(BURKE, 1992, p. 11)

Surge um grande interesse pela história “vista de baixo” ou a história da cultura popular. A grande valorização do documento oficial passa a ser contestada, pois este tipo de documento pode representar uma visão limitada, de determinados setores da sociedade.

A difusão do movimento se dá, de fato, a partir de 1950, quando ocorre em Paris o IX Congresso Mundial de Ciências Históricas. A partir daquele momento as novas concepções historiográficas são universalizadas. Em 1978, alguns dos principais representantes da terceira geração de *annalistes*, Le Goff, Nora e Chartier, publicam *La Nouvelle Histoire*, uma compilação dos estados dos estudos históricos e do posicionamento da escola. A partir daí, passa a evolução dos *Annales* a identificar-se com o desenvolvimento da Nova História como fenômeno. Este grupo de intelectuais passa a possuir forte influência nos meios científicos e educacionais da França, tornando-se preeminente.

A característica principal do movimento é a recusa a uma abordagem superficial e simplista do acontecimento histórico, abrindo espaço a uma nova definição de fato histórico e a novas possibilidades de abordagem para a pesquisa histórica, possibilitando o diálogo entre a História e as problemáticas e metodologias existentes nas demais ciências sociais, gerando uma interdisciplinaridade e, conseqüentemente, abrindo novos horizontes para a história da educação.

“...Bloch e Febvre lutaram incansavelmente por uma *história total*, quer dizer, por uma história centrada na atividade humana, na vida dos grupos e das sociedades. Esboçaram, essencialmente, uma história-problema, uma história que não caísse no refúgio positivista da monografia exclusiva ou na absurda pretensão da filosofia da história – a de uma síntese a todo transe...”
(CARDOSO; BRIGNOLI, 1983, p.471)

Desde o início, esta concepção se converteu em um centro de diálogo, abrindo espaço à colaboração entre as diversas ciências do homem. O trabalho iniciado por Bloch e Febvre, desenvolveu um novo tipo de metodologia, buscando a prática além do discurso teórico. Dentro destes princípios, a história passa a apresentar problemas baseados nas

inquietações do presente, onde todas as formas de expressão humana, tudo que o homem toca, produz e transforma, pode ser considerado fonte de informação. É neste sentido, que hoje é desenvolvido o conhecimento histórico.

“Os *Annales* significaram, em certa medida, o estabelecimento de um ‘paradigma’ historiográfico, uma nova ‘ortodoxia’, a que rechaçava a historiografia do ‘fato histórico’ mas não no nível como fez o marxismo ou, inclusive, o estrutural-quantitativismo. Um livro clássico como exposição de seus aportes, *Faire de l’Histoire*, apresentava os três âmbitos nos quais as propostas da nova história podiam se manifestar: novos problemas a estudar, novos métodos e novos campos de estudo.”(ARÓSTEGUI, 2006, p.147)

Partindo de uma nova concepção do fato histórico, como produto das ações do homem, também mudou a relação do historiador com o documento. Ao documento escrito, são incorporados outros de natureza diversificada “...tais como objetos, signos, paisagens etc.” (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY 2000, p.15). Dentro deste contexto, o historiador vai agir, não como um investigador da verdade do passado, mas como um “...intérprete do passado; condicionado pelas suas opiniões políticas, pela sua condição social, pelos valores da sociedade em que vive.” (ABRÃO, 2002, p.10). Com base nestes princípios, as possibilidades da pesquisa histórica podem ser compreendidas como um processo infinito de aperfeiçoamento do conhecimento sobre uma realidade do passado, observada sob os mais variados enfoques, acumulando verdades não absolutas, mas que se relacionam e se complementam.

As concepções apontadas acima se coadunam perfeitamente com a proposta temática apresentada neste trabalho, sendo o estudo da arquitetura escolar um campo relativamente novo na pesquisa em história da educação.

1.2.1 Nova História Cultural

O final do século XX foi marcado pela crise de paradigmas resultante do aparente esgotamento de alguns dogmas, frente a novas proposições. Foi um período de mudança cultural que deu margem ao surgimento de novas concepções teóricas, levando historiadores e cientistas sociais a denominarem o período de “pós-moderno” ou “tardo-moderno”, caracterizado no campo político, pela revisão dos elementos básicos do projeto moderno. Segundo José Carlos Reis, os *Annales* iniciaram, no final dos anos 80, uma revisão de suas posições diante da crise das ciências sociais.

“ O que está levando os *Annales* a repensarem suas relações com as ciências sociais foi o resultado a que chegou a interdisciplinaridade, na prática dos historiadores. A história chegou à fragmentação, à produção de ‘migalhas’ de conhecimento sobre ‘objetos-migalha’. Essa ‘vitalidade anárquica’ teria sido fruto de uma imprecisão nos termos das relações entre história e ciências sociais. O que se pretende, nesse momento é redefinir e precisar esses termos. Nisso consistiria a ‘reviravolta crítica’ da *nouvelle nouvelle histoire*.” (REIS, 2000, p.127)

Em meio a tal crise, a história se encontrou diante de duas importantes questões a refletir: novos métodos e novas alianças interdisciplinares com as disciplinas ditas mais setoriais, como a História da Arte e a das Ciências. Como consequência destas reavaliações observa-se o surgimento de novas correntes e o fortalecimento de outras, dentre estas, o estruturalismo lingüístico, iniciado com a publicação da obra póstuma de Ferdinand de Saussure. Esta corrente abriu espaço à busca de uma representação lingüística do mundo gerando um fenômeno que influenciou o pensamento filosófico nos anos 60 e se projetou sobre a teoria social e histórica.

“ A influência de todo este complexo conjunto de idéias sobre o pensamento historiográfico manifestou-se, sobretudo, na consideração do ‘discurso historiográfico’, questão à qual se encontra ligada a própria possibilidade de um conhecimento objetivo da História e a natureza do trabalho do historiador, se bem que é verdade que não se limitou a isso. A análise da linguagem levará à análise do discurso, e daí ao da escrita da História como uma forma particular de tal discurso.” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 184)

Outra corrente a se destacar tem sido a História Cultural, concepção derivada de movimentos que já existiam na Alemanha no final do século XVIII. Segundo Burke

(2005), a História Cultural passou por quatro fases: a Clássica, quando os historiadores culturais se dedicavam ao estudo das obras estabelecidas como parte dos cânones; a História Social da Arte, iniciada nos anos 1930; a História da Cultura Popular, a partir dos anos 1960, quando ocorre uma forte influência da Antropologia Histórica; e atualmente, a Nova História Cultural, de grande abrangência e complexidade.

A Nova História Cultural surge nos anos 80 ligada a uma grande série de pesquisas caracterizadas por relacionar comportamento social a expressão cultural mediante uma análise discursiva dos processos e um novo tratamento das fontes históricas.

“...explicar os fatos históricos como ‘textos’ nos quais há um conteúdo simbólico. Essa história cultural deixa de lado as orientações anteriores na direção de uma história ‘social’ da cultura para adentrar em outra, do simbolismo cultural, ou, claramente, da representação mental simbólica dos objetos culturais.(...) Um passo para além disso pode representar o auge do tipo de estudos interdisciplinares, com uma marca histórica explícita, que se costumou chamar *cultural studies*, nos quais torna-se chave a consideração simbólica integrada do fato cultural.”(ARÓSTEGUI, 2006, p.218)

Em seu estudo sobre História Cultural, Burke (2005) inicia seu capítulo sobre a Nova História Cultural com o sugestivo título: “Um novo paradigma?”. Para Aróstegui (2006), entretanto, a Nova História Cultural não chega ainda a ser um novo paradigma, mas sua contemporaneidade e suas concepções acerca do aspecto simbólico dos objetos culturais, podem trazer novas definições para a pesquisa histórica.

Peter Burke (2005) se refere a Nova História Cultural como NHC e afirma: “A NHC é a forma dominante de história cultural – alguns até mesmo diriam a forma dominante de história – praticada hoje. Ela segue um novo ‘paradigma’, no sentido do termo usado na obra de Thomas Kuhm sobre a estrutura das ‘revoluções científicas.’...” (BURKE, 2005, p.68). Quatro teóricos se destacam dentro desta concepção: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu. Como principal característica há uma valorização das práticas:

“...a história das práticas religiosas e não da teologia, a história da fala e não da lingüística, a história do experimento e não da teoria científica. Graças a essa virada em direção às práticas, a história do esporte, que antes era tema de amadores, tornou-se profissionalizada ...” (BURKE, 2005, p.78)

Partindo destes princípios, a NHC abrange diversas concepções, dentre estas a História da Memória, em grande expansão atualmente. O interesse acadêmico por esta temática surge em 1984, com a publicação da obra de Pierre Nora, *Lês Lieux de mémoire*. Trabalhos semelhantes passaram a ser publicados, abrindo espaço a novos livros, filmes e até programas de televisão.

Outra importante vertente da NHC é a História da Cultura Material. Segundo Jean-Marie Pesez (1998), esta concepção surge oficialmente com o decreto assinado por Lênin em 1919, criando a Academia de História da Cultura Material da União Soviética. Portanto, foi dentro da visão socialista que a cultura material iniciou sua trajetória, como parte de estudos sobre a concepção marxista das condições materiais de evolução das sociedades. Sob o ponto de vista do materialismo histórico, buscava-se situar a cultura material relacionada ao fato socioeconômico, o que deu origem a debates polêmicos sobre limitações no campo de estudo.

Com o advento dos Annales, e a expansão do domínio da pesquisa histórica, a cultura material ganha impulso e abrangência. Para Burke (2005), os estudos sobre cultura material hoje, abordam principalmente um trio de temas: “alimentos, vestuário e habitação – e muitas vezes focaliza a história do consumo e o lugar da imaginação, explorado pela publicidade, no estímulo ao desejo por bens.” (BURKE, 2005, p. 91). Os estudos sobre a História da Habitação, iniciados nos anos 70, motivaram novas pesquisas sobre o espaço na cultura material.

“...Vale a pena chamar a atenção para a referência aos espaços da casa. Pode parecer paradoxal incluir o espaço na ‘cultura material’, mas os historiadores culturais, como os da arquitetura e os geógrafos historiadores antes deles, chegam a ler o ‘texto’ de uma cidade ou de uma casa nas entrelinhas. A história das cidades seria incompleta sem os estudos dos mercados e das praças, assim

como a história das casas seria incompleta sem os estudos do uso de seus espaços interiores.

Alguns dos teóricos discutidos anteriormente neste capítulo – de Habermas, sobre os cafés como locais de discussão política, a Foucault, sobre o desenho das escolas e prisões como auxiliar da disciplina – ajudaram a chamar a atenção dos historiadores para a importância do espaço: sagrado e profano, público e privado, masculino e feminino, e assim por diante.” (BURKE, 2005, p. 93, grifo nosso)

A NHC não trouxe inovações expressivas quanto ao método, no sentido estrito do termo, apesar de abrir espaço a grande quantidade de novas temáticas e conceitos. Foi dentro da História Cultural que ocorreram as discussões mais estimulantes sobre a pesquisa histórica nas últimas décadas. Esta recente preferência pode vir a ser passageira, porém suas contribuições já se consolidam como parte importante da trajetória dos estudos históricos.

1.2.2 Método

Segundo Aróstegui (2006), etimologicamente, podemos entender método como percurso de um caminho, levando a uma idéia de processo ou forma de ação. “Método de uma determinada forma de conhecimento será, pois, o conjunto de *prescrições* que devem ser observadas e de *decisões* que devem ser tomadas em certa disciplina para garantir, na medida do possível, um conhecimento adequado de seu objeto.” (ARÓSTEGUI, 2006, p.92). As questões relativas ao método histórico foram, obviamente, objeto de prolongados debates, especialmente a partir da segunda metade do século XIX. Um dos pontos principais destas discussões era distinção entre a história como ciência e detentora de método próprio, ou se havia um método histórico á disposição das diversas ciências sociais. Tais assuntos não são, de fato, excludentes: há um método próprio da pesquisa da História e, ao mesmo tempo, um tratamento histórico para as demais pesquisas sociais.

“Assim, pois, o método da pesquisa histórica é, sem dúvida, uma parte do método da pesquisa da sociedade, da pesquisa social ou, se preferirmos, da

pesquisa histórico-social. Portanto, o método do historiador coincide, em boa medida, com o de outras disciplinas como a economia, a sociologia ou a antropologia, por exemplo. O historiador estuda, como fazem os estudiosos dessas outras disciplinas, *fenômenos sociais*. Mas existe uma peculiaridade que dá ao método historiográfico sua especificidade inequívoca e é o fato de que o historiador estuda os fatos sociais sempre em relação com seu *comportamento temporal*.”(ARÓSTEGUI, 2006, p.93)

Sendo uma pesquisa do passado, o método historiográfico, tem que lidar com uma série de variáveis que vão desde a globalidade de toda a trajetória histórica da sociedade aos problemas que possam advir das práticas de observação e documentação. Poderemos entender melhor a especificidade do método partindo de alguns pressupostos que abriram espaço a novos debates.

A primeira problemática surge da natureza das fontes de informação. Como já verificado, com o advento dos *Annales* a natureza das fontes assumiu conotação quase universal. Porém, apesar destes novos aspectos, perdurou por várias décadas a idéia de que a historiografia é a ciência social que não pode construir suas fontes, pois estas já se encontram feitas, cabendo ao pesquisador limitar-se a encontrá-las. Porém, uma fonte de informação nunca é neutra, assim como dados de pesquisa não são realidades espontâneas expostas e estáticas em sua totalidade, principalmente sob o ponto de vista das novas concepções, tais como, o avanço das pesquisas sobre a história do presente e do cotidiano. Assim sendo, cabe ao historiador, como qualquer outro pesquisador social, construir suas fontes, indo além da mera descrição do que estas expõem e, ao final do método de pesquisa, tornar compreensível e explicável a informação oferecida por estas fontes.

Um segundo aspecto relevante dentro destas reflexões é a temporalidade como natureza do histórico. Assim sendo, a utilização correta do método historiográfico deve demonstrar que “ investigar e representar a história não é meramente descobrir coisas ocorridas no passado cuja memória se havia perdido, mas dar conta de como as sociedades se comportam e evoluem no tempo.”(ARÓSTEGUI, 2006, p.95). Considerar a cronologia é

característica fundamental da pesquisa historiográfica, porém, a cronologia como simples estabelecimento de épocas históricas determinadas pelo transcorrer do tempo, não esgota em si todos os fenômenos da temporalidade.

Outro ponto relevante a considerar, é a distinção entre método e técnicas. O método se constitui de um conjunto de princípios norteadores ligados à teoria científica que fundamenta a pesquisa, enquanto as técnicas são “...as que realmente devem se adaptar em cada caso à natureza do objeto investigado, podem ser compartilhadas e são intercambiáveis entre as diferentes disciplinas.”(ARÓSTEGUI, 2006, p.96). Assim como os demais trabalhos científicos, a pesquisa em história deve partir de um problema, incluído em um projeto ou esboço dos procedimentos de abordagem. Podemos entender planejamento de uma pesquisa, como sendo: “a *previsão de adaptação do trabalho aos problemas concretos do objeto pesquisado*”(ARÓSTEGUI, 2006, p.468). Este planejamento deve atender a três níveis: o que queremos conhecer, como conhecer, como validar o conhecido. Partindo destes pressupostos é que se determina o conjunto de problemas relacionados com a pesquisa, ou seja, o porque dos limites cronológicos determinados, a justificativa e a pergunta que fundamenta a pesquisa. Assim, como se sabe, todo discurso científico deve apresentar a possibilidade de que suas conclusões possam ser rebatidas ou validadas.

A questão da validação no que diz respeito à pesquisa historiográfica, nos remete diretamente à correta observação das fontes, pois mesmo sabendo, como já colocado anteriormente, que o historiador não está restrito à coleta de fontes estáticas, podendo construí-las, há para a historiografia a possibilidade da validação das hipóteses apresentadas mediante a simples leitura de uma fonte documental escrita. Tal fato reforça a importância da correta definição das fontes principais.

A prática da pesquisa deve passar por fases: definição clara de problemas, formulação de hipóteses, construção de dados, elaboração de explicações e de mecanismos para comprovar estas explicações. Escolhidos o problema e o objeto e definidos os objetivos, surgirão as hipóteses.

“...uma hipótese é algo que, por definição, deve ser confrontada com os dados e que deve ser sistematicamente posta à prova.(...) As primeiras hipóteses costumam ser imprecisas, totalmente ou em parte. Pesquisar é justamente ir destruindo essas primeiras hipóteses e, se for preciso, mudar toda a orientação da busca de novas realidades e verdades.” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 478).

Não é incomum, dentro do processo científico, que o pesquisador se agarre a hipóteses negadas pelos dados, tentando salva-las mediante a construção de outras hipóteses. Este tipo de resistência ideológica muitas vezes leva a graves equívocos e deve ser conscienciosamente reconhecida e evitada.

Quanto à construção de dados, certamente nenhuma ciência pode “observar” o passado, sendo assim, a historiografia não é um estudo do passado e sim, um estudo do comportamento social temporal, ou seja, a evolução e comportamento das sociedades no tempo. Sendo assim, é possível alcançarmos esta realidade temporal mediante “vestígios, testemunhos, relíquias” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 489). O que nos remete à conceituação das fontes.

1.2.3 Redefinição das Fontes

Se a observação da história é a observação das fontes de informação, os testemunhos históricos fornecidos por estas, são observáveis, ou seja, são compiláveis, acumuláveis, e tratáveis sistematicamente. A confrontação entre hipóteses e fatos naturalmente conduzirá a pesquisa para a acumulação de um conjunto considerável de

dados. Porém, para que esta acumulação não seja comprometida, é preciso compreender o que seja informação historiográfica.

“O termo *informação historiográfica* parece o correto para expressar adequadamente a problemática atual das fontes históricas. A expressão deve ser distinguida da ‘informação histórica’. Esta última pode ser entendida em sua acepção de conhecimento e difusão da história escrita, elaborada, do produto da historiografia, que chega ao público na forma de livros, textos diversos, coleções gráficas e outras obras ou suportes – vídeos, cinema. A expressão ‘informação historiográfica’ pode compreender com menor dificuldade e com menor possibilidade de equívocos a idéia das informações ‘primárias’, os testemunhos, os materiais de observação a partir dos quais o historiador estabelece a síntese histórica.” (ARÓSTEGUI, 2006, p.489)

Diante do aumento da complexidade da informação histórica, a classificação usual das fontes em primárias e secundárias, já não atende mais às necessidades contemporâneas.

“Normalmente, em uma pesquisa histórica há dois tipos de fontes que proporcionam os dados necessários:

- a) fontes primárias – documentos manuscritos de arquivos; fontes impressas (redigidas no próprio período pesquisado, embora publicadas muito depois, às vezes).
- b) Fontes secundárias – documentação bibliográfica: livros ou artigos sobre o tema estudado, ou sobre assuntos de algum modo relacionados com ele.” (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983, p.485)

Dentro destes conceitos, basicamente pode-se interpretar fonte primária como sendo documentos escritos e fonte secundária como bibliografia. Porém, a propagação da abertura do conceito de fontes iniciada com os *Annales*, levou à uma necessidade atual de critérios de classificação que permitam a referência global a todas as fontes possíveis. Uma nova classificação ou taxonomia das fontes tornou-se necessária, para uma correta adaptação especialmente às inovações temáticas que surgem na atualidade, o que remete diretamente à presente pesquisa. Se chamamos fonte histórica “ *todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criação humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo.*”(ARÓSTEGUI, 2006, p.491), precisaremos dispor destes novos pressupostos.

A nova taxonomia proposta busca atender a quatro critérios básicos: posição, intenção, informação quantitativa e informação qualitativa. Dentro do critério posicional, a fonte pode ser primária ou secundária, porém a distinção é feita segundo sua procedência e conteúdo, sendo assim, esta classificação dependerá do tipo de pesquisa em desenvolvimento, podendo a fonte ser primária para determinado assunto e secundária para outro. Por exemplo: uma mesma crônica pode ser importante documento diante de um tema e apenas item bibliográfico diante de outro. Cabe ao pesquisador estabelecer esta distinção diante da relevância da fonte para seu trabalho.

Dentro do critério intencional, as fontes podem ser voluntárias, ou seja, testemunhais, fontes que procedem de um ato intencional relacionado diretamente ao tema; e fontes não voluntárias ou não testemunhais, como exemplo: um utensílio agrícola primitivo. Vale observar, se considerarmos a questão da relevância das fontes, que a fonte voluntária seria a fonte clássica por excelência, aquela sobre a qual se costumava embasar a reconstrução histórica, porém, especialmente diante das concepções atuais de pesquisas tais como: a história da vida privada e do cotidiano; as mais profundas inferências vêm sendo feitas por meio de vestígios não intencionais.

O critério qualitativo divide as fontes entre materiais e culturais. Esta distinção se baseia no tipo de leitura que se pode fazer da fonte em si.

“ Quer dizer, de uma fonte podem importar duas coisas: sua própria e aparente materialidade ou a mensagem que, por meio de sua materialidade, se expressa. Algumas fontes interessam como *objetos*, outras interessam por sua *mensagem* do qual o próprio objeto é mero suporte. Normalmente, toda fonte interessa por ambos os aspectos, mas ambos podem e devem ser separados por critérios taxonômicos. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 500)

Fontes culturais são, portanto, quase todas as existentes, com exceção das fontes arqueológicas, cujo valor informativo está contido primordialmente em sua própria materialidade.

Como último critério temos o quantitativo, que divide as fontes entre seriadas e não seriadas. As seriadas são as fontes costumeiras das técnicas quantitativas de análise das fontes englobando dados estatísticos, ou seja:

“...aquela material ou cultural, que é composta de muitas unidades ou elementos homogêneos, suscetíveis de serem ordenados, numericamente ou não. (...) Há, ou pode haver, uma extrema variedade de fontes seriadas ou suscetíveis de seriação: desde um fichário policial à contabilidade de uma empresa, de um livro de protocolos de um notário aos anuários estatísticos de vários anos.” (ARÓSTEGUI, 2006, p.502)

Já as fontes não seriadas, são aquelas admitidas tradicionalmente como parte das técnicas qualitativas, tais como: crônicas, memórias, entrevistas, documentos diplomáticos, vestígios arqueológicos.

Diante destes aspectos podemos observar que a relação entre tema e fontes é sempre dialética. É esta relação que dita o transcorrer da pesquisa. Frente a este diálogo assumimos como “fontes adequadas para um tema aqueles conjuntos documentais capazes de responder a um número maior de perguntas, com um número menor de problemas de fiabilidade, de equivocidade, ou melhor, adaptação aos fins da pesquisa e suscetíveis de usos mais proveitosos.” (ARÓSTEGUI, 2006, p.511). Então, dentro dos critérios acima explanados, submeteremos a documentação escrita e o apoio bibliográfico a ser trabalhado a uma organização e arquivamento em conformidade com estas definições. Utilizaremos também os critérios taxonômicos aqui apresentados para validar e classificar uma fonte fundamental á natureza deste trabalho. Definimos então, a edificação que hoje abriga o Colégio Justiniano de Serpa e o discurso arquitetônico que ele propõe diante da pesquisa, como fonte principal, classificada como: primária, voluntária, cultural e não seriada.

1.2.4. Procedimentos Técnicos

Frente aos propósitos aqui expostos, utilizaremos nesta pesquisa técnicas qualitativas para a coleta e análise dos dados. Segundo Aróstegui (2006), as técnicas qualitativas trabalham com dados que não são expressos numericamente, ou seja, conceitos agrupáveis em classes ou categorias, organizados tipologicamente em função de sua qualidade e características, resultando sempre em informações verbais. Há quatro técnicas classificadas segundo sua natureza: observação documental, técnicas arqueológicas, técnicas filológicas¹¹ e pesquisa oral. Dentre estas, consideramos adequada à esta pesquisa a utilização da observação documental, devido ao recorte cronológico.

Antes de abordarmos a observação documental, convém estabelecer aqui uma conceituação de documento. Já reconhecemos que fonte para a história pode ser qualquer tipo de documento existente, qualquer realidade que possa representar um testemunho, vestígio ou relíquia, em qualquer linguagem. Assim sendo, utilizamos definição de documento presente no texto de Lucien Febvre,¹² citado por Jacques Le Goff (1996).

“...A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar (...) Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem...” (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 1996, p. 540)

Partindo destes princípios, consideramos também como documento a linguagem arquitetônica presente no edifício construído para ser a Escola Normal em 1922, abrangendo sua representação simbólica de uma idéia e de uma época de renovação educacional.

¹¹ Análise de conteúdo e estudos lingüísticos.

¹² FEBVRE, L. Vers une autre histoire, em “Revue de métaphysique et de morale”, 1949, Ed. 1953, p.428

A coleta de documentação escrita e bibliográfica teve início no segundo semestre de 2006. No segundo semestre de 2007, procedemos sua análise. Como documentações escritas, foram consultados textos de estudos teóricos sobre história da educação, história social e história da cidade de Fortaleza. Além de dados presentes nos textos publicados em livros, artigos e revistas, também virtuais, em nosso trabalho utilizamos jornais da época e textos da legislação educacional brasileira, que fazem referência direta à história da educação, formação de professores e arquitetura escolar. Foram consultados acervos particulares de livros e imagens, acervos do Arquivo Público e das bibliotecas da Universidade Estadual do Ceará – UECE, da Universidade Federal do Ceará – UFC, Biblioteca Pública Menezes Pimentel, Bibliotecas da Academia Cearense de Letras, do Instituto Histórico e Antropológico do Ceará e do Seminário da Prainha. Do ponto de vista conceitual, utilizamos como norteadores de nossa abordagem, os estudos dos espanhóis Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, e dos brasileiros Marcus Levy Albino Bencostta, Rosa Fátima de Souza e Jorge Nagle. Também utilizamos documentação fotográfica abordando imagens referentes ao objeto de estudo, ao longo do período cronológico estabelecido e atuais.

2 O CONTEXTO COMO ESTRUTURA

Somente pela educação do povo, manteremos o Brasil unido, forte e livre.¹³

2.1 Da Republica Velha ao Estado Novo

No presente capítulo, buscamos contextualizar, sob o ponto de vista histórico, o período determinado como recorte cronológico da pesquisa, ou seja, 1922 a 1934, no Brasil e no mundo. Abordamos, obviamente, os fatos relevantes anteriores, de modo a expor com maior clareza os fenômenos sociais e políticos que influenciaram o período, compondo o ambiente onde se deu a reforma educacional cearense de 1922 e a construção do edifício para Escola Normal.

O início da década de 1920 pode ser considerado um dos períodos mais significativos da história da educação cearense. Especialmente no decorrer de seus primeiros cinco anos, pode-se observar o resultado da conjunção de fatores, tais como: o entusiasmo educacional republicano e a chegada do movimento da educação nova, trazendo uma redefinição das idéias de educação. Estes novos parâmetros educacionais, aqui instalados de forma pioneira, rompem a estagnação educacional que se observava anteriormente.

Segundo Jorge Nagle (2001, p.322) “A reforma cearense pode ser considerada pioneira quanto à penetração do ideário escolanovista nos sistemas escolares estaduais e do Distrito Federal.”

¹³ Frase gravada em 1922 sobre a porta interna da Escola Normal do Ceará (Hoje Colégio Justiniano de Serpa). Permanece ali até hoje.

Naquele momento histórico, observou-se o início de um movimento de renovação contextualizando uma nova configuração da escola, como um lugar de desenvolvimento humano integral. “Surgem os educadores de profissão, em sua maioria influenciados pelas idéias da Escola Nova. (...) iniciativas concretas são desencadeadas em vários pontos do País.(...) De modo geral, estas ações incidiram sobre a escola primária e a formação de seus professores ou, mais especificamente, sobre o curso normal” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p.83). Diante deste quadro, concentramos esta reflexão sobre o ensino primário e o ensino normal. Partindo deste princípio, consideramos a construção da nova Escola Normal em 1922, importante marco daquele momento de transição, sendo o primeiro ambiente projetado especificamente para a formação de professores sob a influência da escola nova.

Para melhor compreensão da importância de tais fatores e da dinâmica da educação cearense na época, não se pode proceder a uma análise isolada do cenário histórico e político do final do século XIX, início do período republicano, quando uma atmosfera de *Belle Époque* incidia sobre Fortaleza, como consequência da influência francesa que caracterizou a época, e onde se inicia a definição da nova identidade histórica da capital no século nascente.

2.1.1 Renovação e Irreverência

A política educacional praticada durante o Império sofreu duras críticas especialmente no início do período republicano. De acordo com José Carlos Libâneo (1998, p. 90), os estudos pedagógicos naquele período só vieram a ocorrer após 1835, com a criação das Escolas Normais no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo. Porém, precárias e pouco eficazes para atender sua função de formação de professores.

No início século XIX, o movimento constitucionalista europeu se difundia por todo o mundo ocidental. Orientado por seus aliados a demonstrar interesse em trazer organização e desenvolvimento ao Brasil, D. Pedro I convoca uma assembléia constituinte. Apesar de convocada pelo imperador, a assembléia tornou-se palco para maior exposição das reivindicações de seus opositores, os membros do Partido Liberal.

Apesar da cobrança do próprio imperador, por uma legislação para a educação já no início dos trabalhos, muito pouco se pensou a respeito, dentro da constituinte. De acordo com o trabalho de Fávero (1996), houve a proposta de um concurso para a criação de um tratado educacional para a mocidade brasileira e foi apresentado elogiado projeto pelo deputado Martin Fco. Andrada e Silva, por fim postergado devido a novos acontecimentos políticos. Também é apresentada proposta para a criação de universidades. Porém, ambas as questões se perderam em meio a discursos vaidosos e prolixos sobre premiações e localização geográfica.

Temendo as constantes manifestações da oposição dentro da constituinte, D. Pedro I dissolve a assembléia após seis meses de trabalho pouco produtivo. Em seguida cria um Conselho de Estado encarregado de redigir uma constituição sob orientação de propostas do próprio imperador. Desta forma é outorgada a Constituição Imperial de 1824, onde foi implantado o poder moderador, que dava ao imperador direitos quase ilimitados. Quanto à educação, o que se observa de significativo, é a determinação da gratuidade da instrução primária, porém, o que se observa efetivamente, é apenas um reconhecimento da educação como um direito subjetivo.

Com a abdicação de D. Pedro I e a forte centralização presente na constituição outorgada de 1824, os liberais logo entraram com uma proposta de reforma constitucional. Em 21 de Agosto de 1834, é promulgado decreto incorporado à Constituição como Ato Adicional, por meio do qual, se implanta a autonomia das províncias, com suas próprias

assembléias legislativas, às quais caberia administrar a instrução pública. Esta descentralização educacional presente no Ato Adicional, sofreu várias críticas e abriu espaço para dúvidas sobre a própria competência privativa ou concorrente das assembléias provinciais.

O Visconde de Macaé, ministro do Império, apresenta em 1848, relatório onde aponta causas para a péssima situação da instrução pública: falta de qualificação de professores e péssimos salários para a profissão, deficiência de métodos e instalações precárias. No relatório de 1866 a descentralização é responsabilizada pelo abandono da instrução elementar. Novas críticas e propostas foram apresentadas, porém sem prosseguimento. Observando os fatos, não se pode simplesmente culpar a descentralização pela omissão política diante da educação pública. Com ou sem a autonomia das províncias, é pouco provável que as classes dirigentes viessem a mostrar real interesse pela questão.

É interessante observar a cadeia de influencias entre acontecimentos, muitas vezes remotos. A Guerra Civil nos EUA eclode em 1861, atingindo as lavouras algodoeiras daquele país e favorecendo o grande aumento da exportação de algodão cearense a partir daquela década. A política centralizadora do Segundo Reinado dirige o comércio de exportações para as capitais das províncias. No Ceará, de acordo com Sebastião Rogério Ponte (2004), isto vem a mudar as perspectivas da “pequena e atrasada” Fortaleza, sobrepujada, até então, por Aracati. A pequena capital inicia, neste momento, um período de desenvolvimento significativo.

Com a instauração da República, em 24 de Fevereiro de 1891, é promulgada sua primeira constituição. A nova ordem jurídica contemplava o liberalismo, direitos civis e políticos, a laicidade e o federalismo, onde as províncias passam a ser Estados.

A instrução pública primária, continua a cargo de Estados e municípios, o Ensino Secundário ficou dirigido pelos Estados e aberto à interferência da iniciativa

privada e da união. O ensino superior ficou a cargo da união, aberto aos estados e também à iniciativa privada. Quanto à laicidade, é determinada uma posição não religiosa na escola pública, onde se observa a separação de Estado e Igreja. É mantido o princípio da gratuidade a cargo dos Estados, porém a obrigatoriedade não é apoiada, com base numa intenção de incentivo ao esforço individual de cada um.

Em 1893, inicia-se em São Paulo a implantação das Escolas Graduadas ou Grupos Escolares, correspondendo a “...um novo modelo de organização administrativo pedagógica da escola primária.” (BENCOSTTA, 2005: 100). Este fato representou o início do desenvolvimento da arquitetura escolar no Brasil e influenciou iniciativas em outros estados, embora tenha avançado lentamente e atingido pequena parcela da população devido à eterna carência de recursos, principalmente para investir na formação adequada de professores.

A Terceira República Francesa¹⁴, segundo Marcus Bencostta (2005), teria sido uma das fontes de inspiração para o ideário republicano brasileiro. Naquele período, Paris, alçada à posição de maior centro cultural europeu, ditava modismos. A França passava por um período de grandes inovações e desenvolvimento científico, que provocaram o surgimento do que se chamou, uma “era de ouro”, influenciando toda a cena cultural e trazendo um novo modo de pensar e viver o cotidiano. Era o florescimento da cultura boêmia e bucólica, mais tarde conhecida como a *Belle Époque* francesa. É também neste momento, que se iniciam manifestações pelos direitos dos trabalhadores e se renova o pensamento educacional. Com o fim da monarquia, os intelectuais republicanos, obviamente, influenciados pelo ideal de escolarização iluminista de Jules Ferry, ministro da Instrução Pública e presidente do Conselho da Terceira República Francesa, passa a ver

¹⁴ A Terceira República Francesa ocorreu entre 1871, com o fim da guerra entre França e Prússia, e 1940, início da ocupação nazista.

o desenvolvimento da instrução como a base da civilização. “...esse esforço de escolarização se tornou uma das maiores *mitologias* da história contemporânea francesa.” (BENCOSTTA, 2005, p.96). No Brasil, os planos para a concretização de tais ideais permanecem mergulhados em debates infrutíferos ainda por muitos anos.

Já durante as últimas décadas do século XIX, a influência francesa se faz sentir na capital cearense, antes mesmo da consolidação republicana. Seu auge, em 1890, segundo Ponte (2004), trouxe a implementação de novos costumes e equipamentos tecnológicos, influenciando intelectuais, políticos e elites enriquecidas pelas novas oportunidades de comércio, a por em prática reformas significativas, no intuito de trazer a “civilização”, sinônimo de progresso e modernização, dentro daquele contexto.

“Para tanto, não bastaria apenas dotar a cidade de equipamentos e serviços modernos: era necessário “civilizar” e “domesticar” a população, sobretudo os setores populares, cujos hábitos e costumes eram tidos como rudes e selvagens pelos agentes daquele processo civilizador. (...) era criado o Asilo de Mendicidade para confinar idosos pobres e mendigos. Desta forma, tudo e todos que pudessem macular a imagem asséptica, produtivista e aformoseada de Fortaleza, foram sendo estrategicamente confinados em locais afastados: (...) os doentes contagiosos, para o Lazareto da Lagoa Funda; (...) os loucos, para o Asilo da Parangaba; (...) os retirantes, para os abarracamentos na periferia; (...) as órfãs e desvalidas, para o Patronato de Maria Auxiliadora para Moças Pobres (1922) e Asilo Bom Pastor (1928); as meretrizes para o Arraial Moura Brasil (anos 20 em diante).” (PONTE, 2004, p. 179)

Desta forma, as famílias abastadas interessadas no progresso e projeção nacional da cidade e do Estado, como via de aumento de lucros, exerce seu controle e impõe sua hegemonia, manifestando externamente o interesse no conforto da população e subliminarmente reiterando seu domínio.

“ O exílio do leproso e a prisão da peste não trazem consigo o mesmo sonho político. Um é o de uma comunidade pura, o outro, o de uma sociedade disciplinar. Duas maneiras de exercer poder sobre os homens, de controlar suas relações, de desmanchar suas perigosas misturas. A cidade pestilenta, atravessada inteira pela hierarquia, pela vigilância, pelo olhar, pela documentação, a cidade imobilizada no funcionamento de um poder extensivo que age de maneira diversa sobre todos os corpos individuais - é a utopia da cidade perfeitamente governada.” (FOUCAULT, 1987, p.164)

É importante a observação de determinados fatos do período, que traçam um painel mais vívido do estilo e caráter da população daquela época, e que podem ajudar a compreender o espírito pioneiro do povo cearense, em importantes realizações históricas e educacionais.



Figura 2 - Transeuntes no passeio público do final do século XIX. Arquivo ARQENORM

Na década de 1880, são construídos quatro cafés (Fig. 3), em estilo *chalet* francês na Praça do Ferreira, reflexo do modo de vida parisiense como referência de elegância e modernidade também presente nos trajes das damas e cavalheiros da época como se vê na foto do Passeio Público (Fig. 2). O Café Java é eleito o preferido da jovem intelectualidade boêmia. É lá que nasce, em 1892, a Padaria Espiritual, movimento literário de surpreendente postura pré-modernista, apesar de respirar a atmosfera afrancesada da capital. Tal postura, que só se verificaria novamente na Semana de Arte Moderna de 1922, pode ser observada nos artigos 14 e 21 de seu programa de instalação, onde se lê a proibição ao uso de palavras estranhas à língua vernácula e à publicação de “qualquer peça literária em que se falar de animais ou plantas estranhas à fauna e à flora

brasileira, como, cotovia, olmeiro, rouxinol, carvalho etc.”(PONTE,2004, p.178). O inusitado e criativo movimento nascia com o “compromisso de ser *uma coisa nova e escandalosa* e que *sacudisse o meio e tivesse repercussão lá fora.*” (PONTE, 2004, p.177). Compromisso realmente cumprido.

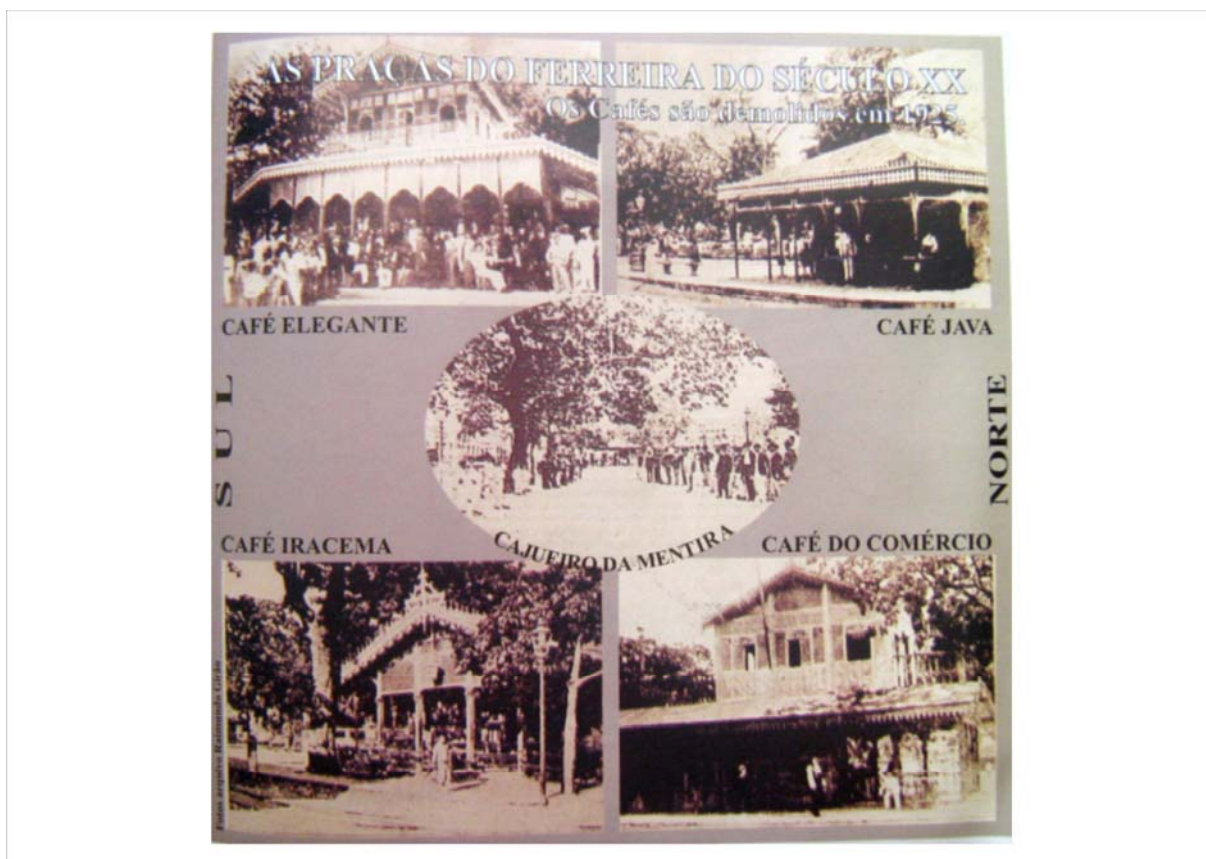


Figura 3 – Os quatro cafés da Praça do Ferreira. Fonte: CAPELO FILHO; SAN MIGUEL, 2000, p. 54)

Atitudes revolucionárias e excêntricas, como a criação da Padaria Espiritual e outras agremiações semelhantes, atribuíram à população cearense uma notória rebeldia e irreverência, aspecto que chega a ter repercussão nacional e desagradava à igreja e às elites. A “molecagem” estava presente no escracho, no riso galhofeiro, nas publicações de sátiras e em curiosos tipos populares. Esta conduta se estabeleceu e prosperou.

“...do final do século XIX até os anos 20, ou seja: concomitante ao período em que se instaura um processo de modernização disciplinarizante da cidade e de sua população (...) consideramos plausível avaliar tais pulsões rebeldes e

irreverentes não enquanto manifestações puramente bárbaras, como acusa *A Jandaia*¹⁵, mas como uma singular e significativa forma de descontentamento e de resistência expressada pela população marginalizada contra aquela nova ordem social modernizadora, autoritária e disciplinarizante em constituição na cidade, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX.” (PONTE, 2004, p.191)

O período historicamente conhecido como República Velha, se estendeu até 1930 e se caracterizou pela influência, ainda forte, das tradicionais oligarquias rurais. Em cada Estado, uma família ou grupos de famílias poderosas de ricos latifundiários, tinham o controle da vida econômica e política. O federalismo característico da constituição vigente dava autonomia aos estados, fortalecendo o poder destas famílias. As duas mais fortes oligarquias, em São Paulo e Minas Gerais, comandavam as disputas de poder e os jogos de sucessão presidencial que constituíram a chamada política do “café com leite”. No Ceará, comandava Antônio Pinto Nogueira Accioly, que permaneceu no comando do Estado de 1896 a 1912 por meio de despidoradas fraudes eleitorais.

A implantação das Escolas Graduadas em São Paulo, no final do século XIX, representa para os intelectuais do novo regime, a criação de instituições baseadas nos modernos métodos pedagógicos e diferentes da precariedade do Império. Este fato representou uma importante renovação metodológica, onde começa a ser analisado o espaço escolar.

Trágicos acontecimentos marcam a década de 1910. Na Europa, irrompe a Primeira Guerra Mundial, trazendo o fim do eufórico bucolismo francês. No Ceará, a implantação dos bondes elétricos (Fig. 4) dá início à descaracterização desta atmosfera. Ao mesmo tempo, observam-se os conflitos ocorridos com a deposição de Accioly entre 1912 e 1914; a terrível seca de 1915, trazendo o medo do retorno de epidemias e o aumento da criminalidade urbana, fruto do estado de penúria dos retirantes sem assistência; além do

15

Revista cearense publicada no início do século XX

advento de agitados movimentos grevistas a partir de 1917 e da criação do Partido Socialista e do Partido Comunista. São fatores que trazem transtorno à tranqüilidade e conforto das famílias abastadas, marcando o declínio da *Belle Époque* fortalezense.



Figura 4 – Bondes diante da Antiga Catedral Metropolitana de Fortaleza demolida na década de 30. Arquivo ARQENORM.

Com a deposição de Nogueira Accioly, é eleito seu opositor Franco Rabelo, fato que dá origem à Sedição de Juazeiro, conflito gerado pelos coronéis acciolyistas, levando à intervenção do governo federal, que ordena a deposição de Rabelo e nomeia um interventor, o Coronel Setembrino de Carvalho, apelidado pela irreverência fortalezense “Sem ter brios” de Carvalho. Durante os anos seguintes, observou-se um revezamento do poder entre acciolyistas e opositores.

Em 1919, início de novo processo sucessório à presidência do Estado, Eptácio Pessoa, então presidente da República, indica para a chapa oficial, Justiniano de Serpa, então deputado pelo Pará. Cearense de Aquiraz, o candidato participara das campanhas abolicionista e republicana na década de 1880. Em 1896, perseguido pela oligarquia acciolyista, mudou-se para o Pará, onde continuou a vida política.

2.2 Uma Nova Educação na Velha República

Após a Primeira Guerra Mundial, consolida-se nos Estados Unidos o movimento da educação nova, iniciado na Europa no final do século XIX. Para que possamos compreender o pensamento escolanovista, precisamos recorrer a suas origens. Segundo José Carlos Libâneo (1991), as práticas escolares da Idade Média ainda predominavam no século XVII, “ensino intelectualista, verbalista e dogmático, memorização e repetição mecânica dos ensinamentos do professor.” (LIBÂNEO, 1991, p. 59). Porém, é neste século que a didática nasce como campo autônomo e específico, quando João Amós Comênio escreve a *Didática Magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. A obra de Comênio, monge luterano, baseava-se na idéia de ensinar a população a ler e escrever tendo acesso direto às Escrituras.

...encontramos em Comênio as bases para a generalização da escola a toda a população, requisito e demanda do desenvolvimento comercial, da constituição das cidades e, bem mais adiante, do capitalismo industrial. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 43)

O método comeniano se fundamenta na perfeição divina da natureza e em seu processo evolutivo. Trabalha-se o ensino partindo do simples para o complexo e dividido em etapas.

É também no século XVIII, que ocorre a segunda revolução didática, quando em 1762, Jean Jacques Rousseau escreve sua obra *Emílio ou da Educação*, dando origem a um novo conceito de infância, a partir do qual, a criança passa a ser vista como um ser dotado de particularidades e não mais, apenas um adulto em miniatura. Rousseau considera o ensino como um processo natural, guiado pela experiência, interesse e desenvolvimento interno do educando.

As idéias de Comênio e Rousseau influenciaram vários pedagogos nas décadas seguintes, como Pestalozzi e Herbart. Foi o suíço Henrique Pestalozzi¹⁶ quem colocou em prática grande parte dos conceitos de Rousseau, desenvolvendo o Método Intuitivo. Johann Friedrich Herbart¹⁷, pedagogo alemão, criou um sistema pedagógico baseado na acumulação de idéias consideradas corretas, colocando o professor como guia e organizador do processo de instrução.

A soma destas influências contribuiu sobremaneira para a formação do pensamento pedagógico na época, compondo os conceitos que nortearam a educação na Europa até o século XIX. Estes conceitos se difundiram tornando-se conhecidos como Pedagogia Tradicional.

“A Pedagogia Tradicional, em suas várias correntes, caracteriza as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial.” (LIBÂNEO, 1991, p.61)

Segundo Demerval Saviane (2006), a Pedagogia Tradicional se caracteriza pelo intelectualismo, o mestre-escola é o encarregado da “grande obra” educacional. A escola tem como centro, o trabalho do professor, o qual, deve transmitir gradualmente o acervo cultural considerado como essencial. Aos alunos, cabe absorver os conhecimentos dogmáticos transmitidos. O objetivo da escola é a formação intelectual e moral dentro de uma metodologia expositiva.

¹⁶ Henrique Pestalozzi desenvolveu o Método Intuitivo, colocando em prática grande parte dos conceitos de Jean Jacques Rousseau, os quais deram origem a um novo conceito de infância, a partir do qual, a criança passa a ser vista como um ser dotado de particularidades e não mais, apenas um adulto em miniatura.

¹⁷ No final do século XVII, surge o trabalho de Johann Friedrich Herbart, pedagogo alemão influenciado por Comênio, Rousseau e Pestalozzi. Herbart deu origem à Pedagogia Científica, de grande influência na didática do século XIX. O Método Herbartiano destaca a importância do professor no processo de ensino e se baseia na psicologia científicista da época. Segundo este método, a finalidade da educação é a moralidade. Educar significa instruir para o bem e para o domínio de si. Ao professor cabe introduzir idéias corretas na mente dos alunos e controlar seus interesses à medida em que, vai construindo uma massa cumulativa de conhecimentos, pré-estabelecidos como adequados e importantes.

Com o desenvolvimento industrial europeu no século XIX e o interesse pela formação de mão de obra, busca-se um sistema educacional mais eficiente que atenda a esta demanda. Esta sutil imposição do poder das elites abre espaço à valorização de ciências voltadas para o desenvolvimento infantil, tais como; a pedagogia e a psicologia.

As idéias de Rousseau somadas a estes novos estudos, inspiraram o movimento de renovação educacional que se difundiu no início do século XX, em oposição à Pedagogia Tradicional. Apesar das influências semelhantes em suas origens, este novo movimento, hoje conhecido como Escolanovismo, criticava a escola tradicional e sua educação pela instrução, defendendo o ensino ativo, baseado na experiência do aluno como fator de desenvolvimento de suas potencialidades.

“ Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.17)

No Brasil, ao longo da Primeira República, de acordo com Libâneo (1998, p.90) a formação de professores sofre um misto de influências da visão católica, pestaloziana, herbartiana, e positivista. Há pouquíssimo interesse pela pesquisa acadêmica e quase nenhum pela formação de professores. Dados do início do século apontam 75% de analfabetos. A escola é uma instituição elitizada, o destino das classes menos favorecidas é a fábrica e a lavoura. Os estudos sobre educação colocam a pedagogia como ciência unitária da educação. A pedagogia é vista como dividida em: geral, de cunho teórico-especulativo e especial, de cunho prático e aplicado. Esta visão é dominante até o advento das reformas escolanovistas, nos anos 20.

As experiências educacionais que vieram a ser conhecidas como Escolas Novas, tiveram início, segundo Lourenço Filho (1978), em 1880, em instituições privadas

na Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria. Pouco depois, importantes estudos sobre a psicologia infantil passaram a ser desenvolvidos pelos médicos Maria Montessori na Itália e Ovídio Decroly na Bélgica. Tais experiências levaram à publicação de trabalhos relativos à aprendizagem experimental e levaram aos primeiros ensaios de mensuração da capacidade mental dos indivíduos. No Brasil, a primeira experiência ocorreu já em 1897, embora de curta duração, com a criação de um laboratório de psicologia no Pedagogium¹⁸, Rio de Janeiro.

Em 1889, o número de participantes do movimento já é suficiente para levar à criação do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, na Europa, sob a direção de Adoupe Ferrière, com a participação de Édouard Claparède e Pierre Bovet e, posteriormente, de Jean Piaget e Robert Dottrens.

O movimento escolanovista chega aos Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial, e encontra ressonância no pragmatismo americano. Segundo Egídio Francisco Schmitz (1980, p. 1) “Pode-se dizer que o pragmatismo se iniciou com Charles Sanders Peirce (...) durante as vívidas conversações filosóficas de seu clube informal em Harvard, nos inícios de 1870. O pragmatismo como doutrina já tem, pois, mais de cem anos.” A iniciação do pragmatismo já foi atribuída por muitos a William James e a John Dewey, porém estes filósofos sofreram sua influência já existente. Coube a Dewey, a aplicação do pragmatismo à educação.

De acordo com Libâneo (1991), vários autores classificam as tendências pedagógicas em dois grandes grupos, as de cunho liberal e as de cunho progressista. No Brasil, a predominância da Pedagogia Liberal Tradicional, “vai dos jesuítas até os anos que precedem o lançamento do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova” (LIBÂNEO,

¹⁸ Museu pedagógico onde eram realizados estudos sobre a pedagogia científica.

1998, p. 87). Assim sendo, a Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, ou Movimento da Escola Nova se difunde no Brasil após o advento da República.

Com o início do período republicano brasileiro, inspirado na Terceira República Francesa observou-se a difusão de um ideário que promove o novo governo como precursor de um verdadeiro desenvolvimento para a nação por meio da educação.

O discurso civilizatório republicano desencadeou “o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001, p.134) partindo da crença de que a multiplicação das escolas e a disseminação da educação a grandes camadas da população seria colaboração fundamental ao progresso nacional, colocando o Brasil entre as nações mais desenvolvidas. Surge a crença na reforma da sociedade por meio da reforma do homem. E a escolarização passa a ser vista como instrumento decisivo de aceleração do desenvolvimento. Conseqüentemente, abriu-se espaço a debates e freqüentes reformas educacionais. Devido à descentralização, a maioria das iniciativas de reforma atingirá os estados apenas de forma indireta.

Em 1909, Antônio Carneiro Leão publica o livro *A Educação*¹⁹. Mais tarde, durante a década de 20, outras publicações importantes são lançadas como reflexo da difusão das novas idéias, e parte de um “otimismo pedagógico”, também descrito por Nagle (2001), que somado ao entusiasmo republicano, vão dar início às reformas educacionais que marcaram a década de vinte.

O ensino superior no Brasil finalmente teve início em 1808 com a criação das escolas isoladas criadas dentro do modelo francês-napoleônico de cunho profissionalizante, mais voltado para o ensino do que para a pesquisa. Estes cursos faculdades visavam a formação de burocratas para o exercício das funções estatais. De acordo com Anísio Teixeira citado por Pimenta e Anastasiou (2002, p.61), estas

¹⁹ Segundo Otaíza Romanelli (2006), este livro foi considerado por Rui Bitencourt como primeira publicação dentro do movimento escolanovista brasileiro.

características eram reflexo da divergência entre os enciclopedistas e os membros da Universidade de Paris considerados reacionários. No Brasil, estas divergências se manifestaram entre intelectuais em busca de renovação para o ensino e oficiais das forças armadas, ainda influenciados pelo positivismo. Esta questão se refletiu especialmente sobre a implantação das universidades.

A influência do ideário positivista, no grupo de oficiais que proclamou a República, foi um fator que contribuiu, sobremaneira, para o atraso na criação de universidades no Brasil.(...) a universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República(1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante. (SOARES, 2002, p. 33)

Com isto, a primeira universidade brasileira veio a surgir somente em 1920. A Universidade do Rio de Janeiro, constituía-se de uma reunião das faculdades profissionalizantes já existentes, mantendo suas características.

Porém, já em 1916 surgia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro uma reação antipositivista gerando debates sobre pesquisa e ensino que encontraram apoio entre os intelectuais, especialmente na segunda metade da década de vinte.

No início dos anos 20, a educação brasileira encontra-se sobre a vigência da Reforma Carlos Maximiliano, que perdurou de 1915 a 1925. Esta quarta proposta de reforma federal veio a corrigir parte das determinações polêmicas da Reforma Rivadávia Corrêa de 1911, onde o caráter oficial do ensino fora suprimido e foi dada total autonomia aos estabelecimentos, representando um verdadeiro retrocesso na evolução, já precária do Sistema Educacional. O decreto de 1915 “...reoficializou o ensino, reformou o ensino secundário e regulamentou o superior na República”. (VIEIRA, 2003, p.79)

A valorização da escolarização também abre espaço para debates sobre a formação de professores e a reformulação do ensino normal, afinal, diante da disseminação do otimismo pedagógico, “...o ensino primário vale o que valerem seus professores, e o

valor destes estará, necessariamente, em função do ensino normal.”(NAGLE, 2001, p.282). Em decorrência ocorrem, especialmente entre 1920 e 1929, profundas alterações sobre os dispositivos legais que regiam a instrução pública em diversos estados, buscando a ampliação da rede escolar, criação e reforma de instituições, melhoria nas condições de funcionamento das escolas existentes e até a criação de novos órgãos técnicos para maior eficiência da organização administrativa escolar.

Porém, é importante frisar que as alterações introduzidas não se constituíram apenas em uma reforma de modificação e ampliação dos equipamentos existentes. De acordo com Jorge Nagle (2001), houve principalmente uma remodelação para a estrutura e orientação das práticas escolares. “ ... a história da instrução pública nos estados e no Distrito Federal, na década de 1920, é também, e principalmente, a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares.” (NAGLE, 2001, p. 245). Buscava-se a substituição do modelo educacional vigente e então considerado obsoleto, pelos novos princípios da Escola Nova.

Duas proposições fundamentais marcaram as iniciativas de reforma do ensino primário: o combate ao analfabetismo e a difusão da escola primária para a maioria da população em idade escolar. Para isso, também foram feitas alterações importantes no sistema administrativo.

Dentre as reformas estaduais, as mais importantes, segundo Nagle (2001), ocorreram em São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco. Do ponto de vista cronológico, a primeira a ser implantada foi a Reforma Paulista em 1920, coordenada por Sampaio Dória. Implantada dentro de princípios doutrinários de natureza política e influenciada pela corrente nacionalista paulista, esta reforma se caracterizou por refletir um ideário puramente republicano, buscando o combate ao analfabetismo e a formação de uma consciência civil patriótica. A preocupação com uma reformulação

pedagógica ainda não estava, de fato, presente na proposta de Dória, o que coloca a Reforma Cearense em 1922, como primeira a buscar implantar os novos princípios pedagógicos que caracterizaram o escolanovismo.

O ensino normal sofre transformações profundas segundo Nagle (2001), a escola normal “moderna” vai se estruturar neste período. Os cursos complementares passam a ter a importante missão de proporcionar uma elevação do nível da escolarização normal, como forma de atender as exigências emergentes de melhor formação. Partindo deste princípio, estes cursos virão a se estabelecer posteriormente como um segundo ciclo do grau médio. Todo este processo, encaminha o início da profissionalização do curso normal, levando à definição de um conteúdo de preparo técnico-pedagógico, onde se observa a inclusão de disciplinas tais como: anatomia e fisiologia humanas, pedagogia, história da educação, sociologia e psicologia.

2.2.1 A Reforma Cearense

A década de vinte traz importantes inovações nas mais diversas áreas. A imagem a seguir mostra o Teatro José da Alencar (Fig. 5) em meados da década, um dos mais importantes exemplares da Arquitetura Eclética²⁰ no Ceará e no Brasil. Na foto observamos a proliferação dos automóveis caracterizando a atmosfera da época em Fortaleza.

Quanto à Educação, novas propostas se refletem significativamente no governo de Justiniano de Serpa, no Ceará. Intelectual republicano eleito em 1920, Serpa logo atende ao pedido do diretor da Escola Normal, trazendo para o estado um professor

²⁰ Definida no capítulo 3.

qualificado para a cátedra de Psicologia e Didática da Escola Normal, o paulista Lourenço Filho.



Figura 5 - Teatro José de Alencar nos anos 20. Arquivo ARQENORM

Mesmo havendo influência de São Paulo na Reforma Educacional cearense de 1922, esta vai apresentar características diferentes. Apesar de ser cronologicamente a segunda, dentre as que marcaram a década de 20, de acordo com Nagle (2001), esta Reforma foi pioneira quanto à penetração do ideário escolanovista e, conseqüentemente, da Escola Ativa.

A Escola Normal, como instituição, foi implantada no estado em 22 de março de 1884. Já de início, ocupa sede própria, situação privilegiada e incomum para a época, sendo instalada defronte à antiga Praça Marquês de Herval, hoje Praça José de Alencar.²¹

Quanto ao trabalho pedagógico, no início de suas funções a Escola Normal do Ceará segue as diretrizes do Regulamento da Instrução Pública de 1881. Em 1885 é expedido o Regulamento próprio da instituição, tendo como base “...uma organização

²¹ Nesta edificação, que fica ao lado do Teatro José de Alencar, atualmente funciona a sede do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

curricular propedêutica, centrada nas grandes áreas de conhecimento.” (VIEIRA, 2002, p.140). Porém, o que se observa, segundo Vieira e Farias (2002), é um quadro de abandono do ensino por parte do governo e falta de investimento efetivo na educação pública, que se reflete na formação precária das normalistas. Após o curso, as professoras geralmente assumiam um papel simplesmente presencial, enquanto os alunos liam a Cartilha Nacional e “entoavam” em voz alta a Tabuada ou a Carta do ABC.

Em maio de 1922, Justiniano de Serpa convida Lourenço Filho para assumir a direção da reforma da educacional no Ceará. Alguns meses depois, em agosto, seria apresentado o novo Regulamento da Instrução Pública, juntamente com o início da construção da nova sede da Escola Normal. O projeto, acompanhado e influenciado pelo novo Diretor da Instrução Pública, foi encomendado a José Gonçalves da Justa, engenheiro cearense educado na Europa.

Em julho de 1923, gravemente enfermo, Justiniano de Serpa entrega o cargo. Um mês depois vem a falecer no Rio de Janeiro. Assume o vice Ildefonso Albano, que se dedica a dar continuidade à reforma e a acordos políticos para a próxima sucessão. Apesar das disputas estaduais, mais uma vez a interferência federal é decisiva. O presidente da república, Artur Bernardes, indica como candidato oficial o Desembargador José Moreira da Rocha.

A administração do novo presidente do Estado, conhecido intimamente como “Moreirinha”, mostrou-se uma das piores da história cearense. Eleito como candidato de consenso, logo demonstrou total apoio aos conservadores acciolistas, perseguindo brutalmente seus opositores. Seu governo, entre 1924 e 1928, foi marcado pelo recrudescimento das intrigas partidárias, nepotismo, clientelismo e corrupção.

Lourenço Filho permanece no Estado até 1924, quando é levado ao afastamento por motivos familiares. Os efeitos da ausência de apoio político à

continuidade da reforma e de um governo realmente interessado na educação, já se fazem sentir em 1925, quando se inicia uma aparente descaracterização das reformas implantadas por falta total de apoio político. A Escola Normal ainda resiste devido ao trabalho de João Hippolyto.

Em 1925, o intendente indicado por “Moreirinha”, Godofredo Maciel, decide fazer reformas na Praça do Ferreira abrindo espaço ao trânsito (Fig. 6). A introdução dos automóveis e bondes elétricos no início da década anterior, havia trazido consigo a velocidade e os problemas de tráfego. Toda uma rede de postes elétricos precisou ser instalada para o funcionamento dos bondes, afetando a harmonia e o visual aformoseado das ruas. Com a reforma da praça, são demolidos os quatro cafés de estilo francês e o jardim 7 de Setembro.

“A demolição dos cafés e do Jardim na Praça do Ferreira, simboliza assim o fim da vigência da *belle époque* em Fortaleza. Signos da inauguração da modernidade em Fortaleza, datada do final do século e marcada pelos ideais de “civilização” e “aformoseamento” urbano, aqueles equipamentos conviveram romântica e harmoniosamente com o ritmo compassada de bondes puxados por burros e charretes em volta da praça.” (PONTE, 2004, p.185)



Figura 6 - Praça do Ferreira após a reforma de Godofredo Maciel. Arquivo ARQENORM.

Esta mudança, cuja ressonância é maior por ocorrer no centro da cidade, marca o fim de uma era. Vistos como obstáculos à uma nova realidade, estes amplos e bucólicos equipamentos não tinham mais espaço diante do ritmo frenético que agora se estabelecia no novo século.

Os fatos que marcaram os primeiros anos da década de 1920 mostram o potencial revolucionário daquele momento histórico, especialmente sobre a educação, praticamente em completa estagnação no período imediatamente anterior.

O impulso dado pelo pensamento escolanovista, embora passível de críticas, foi um significativo marco de evolução na educação cearense, que se refletiu imediatamente sobre o aumento de matrículas a partir daquela década. O registro de matrículas no ensino público primário, durante o período, de acordo com Vieira e Farias (2002), demonstra que, enquanto no início do século XX, os números se mantiveram em torno de 10.000; nos anos 20 há uma duplicação destes números, chegando a 26.048 matrículas registradas em 1924. Obviamente, diante da população em idade escolar na época, este crescimento é de representatividade mínima, porém, atesta pela primeira vez, uma significativa evolução no panorama educacional do Ceará.

Os primeiros anos da década de 20 representam o fim de uma era, porém, marcam o início, apesar de ainda praticamente a passo lento, da sistematização educacional no Estado.

2.3 O Manifesto

Em 1924, um grupo de educadores reunidos no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, criam a Associação Brasileira de Educação – ABE, com a proposta de atuar não como órgão de classe, mas como um movimento, visando sensibilizar o poder público e os

demais educadores para a real problemática da educação no país. Entre seus fundadores encontravam-se “Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Sussekind de Mendonça e Delgado de Carvalho” (ROMANELLI, 2006, p.128).

Em 1925, Anísio Teixeira coordena Reforma Baiana, de acordo também, com os princípios escolanovistas. Em 1928, Teixeira viaja aos Estados Unidos onde conhece John Dewey, cujas concepções o influenciam profundamente. A partir de seu retorno, as idéias do filósofo americano passam a ser mais fortemente difundidas entre os intelectuais escolanovistas brasileiros. Paralelamente, a ABE tornou-se o centro divulgador do movimento, conseguindo realizar várias Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927.

“ No plano ideológico, as conferências realizadas pela ABE representavam o confronto de duas correntes opostas: a dos reformadores, que se batiam pelos princípios acima citados, e a do grupo chefiado pelos católicos, que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios da educação católica.”(ROMANELLI, 2006, p.130)

Inspirado nos debates e conferências da ABE, foi organizado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, trazendo importantes consequências:

“De toda parte começaram a surgir aplausos e protestos, mas sobretudo foi aguçada a curiosidade e estabelecido o diálogo social entre reformadores, educadores, políticos e poder público, em torno das questões educacionais e dos aspectos que publicamente assumiam as reformas.

A inconsistência, porém, acompanhou a execução dessas reformas e movimentos. E isso por causa de seu principal defeito: eram reformas regionais, parciais, portanto. Não faziam elas parte de uma política nacional de educação, estando, então, sujeitas a todas as consequências advindas de reformas limitadas a segmentos do território e da população e sujeitas às instabilidades do poder público local, e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, político e cultural desigualmente desenvolvido.”(ROMANELLI, 2006, p.130)

O Manifesto provocou um recrudescimento das divergências entre conservadores e liberais. Os intelectuais escolanovistas passaram a sofrer acusações exageradas de defensores do materialismo e do comunismo e outras sem sentido, gerando

confusão para a opinião pública. Apesar destas desavenças, os trabalhos de disseminação da Pedagogia Nova continuaram. Ainda em 1932, Anísio Teixeira assume a obra de reformulação pedagógica no Distrito Federal, que havia sido iniciada por Fernando de Azevedo, colocando em prática uma política de democratização do ensino.

O governo Vargas, inicialmente apóia as reformas e abre caminho a importantes progressos educacionais com a Constituição de 1934, porém, a criação do Ministério da Educação e Saúde, trouxe desapontamento aos educadores da ABE diante da priorização da criação de cursos superiores de formação docente para o ensino médio e do abandono do projeto de uma universidade voltada para a pesquisa. Em compensação surge, neste mesmo ano, a Universidade de São Paulo. Criada pelo Estado e livre do controle federal, esta instituição finalmente deu início aos trabalhos de pesquisa universitária no Brasil.

Em 1935 é criada a Universidade do Distrito Federal sob a orientação de Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução. O surgimento desta instituição significou um grande passo para os educadores liberais inspirados no escolanovismo de Dewey e defensores das atividades de pesquisa. Entretanto, o momento histórico marcado pelo autoritarismo da Ditadura Vargas não permitiu a continuidade do trabalho, levado à extinção em 1939 com transferência de seus cursos para a Universidade do Rio de Janeiro.

A partir de 1935, como consequência da crise política mundial e seus desdobramentos, passa a ser implantado o Estado autoritário.

“A ‘caça às bruxas’ se intensificou a partir de 1935. No início de 1936, Paschoal Lemme, que vinha trabalhando com cursos noturnos para adultos sob a supervisão de Anísio Teixeira, foi preso.(...) cuja única acusação foi a de organizar cursos para operários na União Trabalhista, (...) Estava encerrada a intocabilidade dos chamados ‘profissionais da educação’. Deu-se, assim, mais uma rachadura no edifício do ideário liberal que insistia na educação enquanto ‘área técnica’ e neutra perante os conflitos políticos.”(GHIRALDELLI JR., 1990, p.92)

Com a implantação do Estado Novo, os intelectuais liberais se dividiram, esta cisão arrefeceu a continuidade dos trabalhos propostos, levando a uma diluição do movimento no Brasil, abrindo espaço a novos movimentos em prol da educação, dentro de um posicionamento mais politizado.

3 SURGE A ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL

Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime²².

Marcus Levy Albino Bencostta

3.1 Arquitetura, Espaço e Tempo

Neste terceiro capítulo, abordamos os referenciais teóricos mais importantes, utilizados na composição deste trabalho. Sendo um campo ainda pouco pesquisado, a análise destes conceitos assume relevância considerável.

Em seu papel como lugar físico da educação, a escola é o espaço em sua dimensão educativa. Segundo Frago e Escolano (1998, p.74) “ O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos - o espaço e a educação – a fim de se considerar suas implicações recíprocas”. Partindo deste princípio, o espaço torna-se a categoria de partida para este estudo.

Segundo Bruno Zevi (1989, p.18), o espaço “...não pode ser representado perfeitamente em nenhuma forma, não pode ser conhecido e vivido a não ser por experiência direta, é o protagonista do fato arquitetônico. Tornarmo-nos senhores do espaço, saber ‘vê-lo’, constitui a chave que nos dará a compreensão dos edifícios.” O espaço arquitetônico não é o produto da conjunção de larguras, comprimentos e alturas dos elementos construtivos que o delimitam, e sim produto do ambiente interior “...em que os homens andam e vivem”(ZEVI,1989, p.18).

²²BENCOSTTA, 2005, p. 97

Espaço e tempo se relacionam de forma profunda. A realidade do objeto não se restringe às três dimensões da perspectiva. Para atingir a integralidade do objeto, seria necessário um número infinito de perspectivas partindo de infinitos pontos de vista. Este deslocamento sucessivo do ângulo de visão levou à percepção do tempo como “quarta dimensão”.

“Em arquitetura – raciocinou-se – existe o mesmo elemento “tempo”, ou melhor, este elemento é indispensável à atividade de construção: da primeira cabana, da primeira caverna do homem primitivo à nossa casa, à igreja, à escola, ao escritório onde trabalhamos, todas as obras de arquitetura, para serem compreendidas e vividas, requerem o tempo da nossa caminhada, a quarta dimensão.” (ZEVI, 1999, p. 23)

Sendo também obra de arte o objeto arquitetônico reflete o momento histórico de sua concepção, neste refletir, apresenta grande carga simbólica, englobando não só questões políticas, sociais e econômicas, mas também aspectos psicológicos inerentes à sociedade de cada época retratando influências de mitos, arquétipos, preconceitos e valores.

“A cada época corresponde um tipo de mentalidade artística. Por isto, se existe uma determinada bagagem de idéias em uma cultura, corresponde também a uma determinada estética. Se tomarmos, por exemplo, o romantismo, o analisaremos dizendo que é um movimento particular da história do homem, que representa o predomínio do sentimento sobre a razão. (...) A arte não é apenas a glorificação do belo, do significativo, mas a relação implícita que existe entre o fato social e a sua expressão.” (MOSQUERA, 1976, p. 63)

Segundo Marc Jimenez (1999) em seu estudo sobre a estética, Marx, Nietzsche e Freud buscaram determinar os mecanismos implícitos que explicariam a trajetória do homem ao longo da história. “É por esta razão que procuram identificar o mecanismo escondido que explique sua evolução. Para Marx, este mecanismo é econômico; para Nietzsche ele é religioso, moral e cultural. Para Freud, ele é psicológico e repousa no inconsciente.” (JIMENEZ, 1999, p. 258). Sendo assim, para Jimenez (1999), se a atividade humana é motivada por aspectos como a busca de conforto material e psíquico, a criação

artística ainda representa um enigma. Afinal, o que leva certos indivíduos a atribuir forma à sua imaginação e sentimento. Este fenômeno remete ao “choque estético” potencial de toda obra artística.

“Mas este enigma diz respeito também à relação entre a obra de arte e aquele que diante dela, sente uma emoção particular, positiva ou negativa, atração ou repulsão. Esta relação não pode ser puramente intelectual. O choque estético que às vezes ‘agarra poderosamente’ deve ter como origem o fato de eu reconhecer uma semelhança, um parentesco, entre as emoções e as intenções expressas pelo artista e as minhas próprias.” (JIMENEZ, 1999, p. 259)

Sendo assim, o objeto artístico tem poder não só de refletir aspectos de uma época histórica e toda a sua complexidade, mas também de influenciar profundamente o observador. Tal concepção também é reforçada sob o ponto de vista da psicologia da Gestalt na obra de Wolfgang Köhler (1968). Analisando a capacidade de percepção humana a partir de estímulos e efeitos relacionados à aspectos psicológicos é observada a influência de imagens e fenômenos.

“ Nossa análise tem uma consequência que não foi mencionada até agora. Se o organismo de um ser humano pode emitir estímulos que dão origem a fatos perceptivos ‘com ingredientes psicológicos’, não há razão para que os estímulos que vêm de outras fontes nunca sejam capazes de causar efeitos semelhantes. (...) Tais expressões são empregadas também com relação a paisagens, ao aspecto das ruas de uma cidade e assim por diante.(...) O homem moderno não atribui tais experiências a uma tempestade ou paisagem, e, no entanto, ouve a ameaça na trovoadas e a benevolência em algumas paisagens.” (KÖHLER, 1968, p. 141)

Estes aspectos atestam a importância da análise da Arquitetura Escolar para a ciência da Educação. Tais princípios se somam à concepção de Frago e Escolano (1998), para os quais, espaço e tempo são categorias fundamentais para a compreensão da ação escolar. O espaço-escola vai além de simples cenário concebido dentro de pressupostos exclusivamente formais, onde atuam os partícipes do processo educacional.

“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.” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 26)

A partir desta perspectiva, o espaço escolar deve ser analisado como uma construção cultural plena de significados, transmitindo estímulos e valores enquanto impõe suas determinações disciplinares. A análise de Michel Foucault (1987) descreve claramente os mecanismos de controle e dominação utilizados pelas instituições disciplinares, dentre as quais, a escola. O tempo, como fator educativo, está presente como mais um agente disciplinador, por meio da programação de atividades inspirada na regularidade da norma eclesiástica que caracterizava as escolas católicas e influenciou as instituições modernas, reforçando a microfísica da organização arquitetônica dos compartimentos de trabalho, originando uma ordem sistemática e subliminar que passou a compor o currículo.

“Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los.”(FOUCAULT, 1987, p. 144)

Dentro deste contexto, as saídas bloqueadas e os altos muros, como itens de controle, são substituídos pela organização dos elementos arquitetônicos na composição de cheios e vazios, e das transparências e aberturas previamente calculadas.

Com o advento da República ocorre o surgimento dos grupos escolares e o gradual desaparecimento das aulas isoladas, compondo uma nova organização do tempo escolar. O relógio torna-se presença obrigatória na sala de aula ditando início e término do tempo determinado para cada disciplina, e coordenando o processo de trocas de professores e disciplinas. O bom uso do tempo em sala de aula passa a ser objeto de debates e estudos.

A distribuição do tempo não estava presente apenas na ordem do dia, surgem calendários escolares já na reforma da instrução pública de São Paulo em 1920, determinando a distribuição de feriados, férias e reposição de aulas para não interferir no tempo prescrito para o ano letivo. Sobre estes fatos Luciano de Faria Filho e Diana Vidal (2000) comentam:

“A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante este tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32)

Logo se evidencia a dificuldade de atendimento à demanda sempre crescente de escolas para o atendimento da população, levando à um desdobramento das horas de aula com a criação de dois e, posteriormente, três turnos oficialmente estabelecidos. Segundo Ester Buffa e Gelson Pinto (2002), em São Paulo observou-se o início deste processo.

“...conforme os hábitos sociais então vigentes, estabeleceram-se cinco horas diárias de aula, com um intervalo de trinta minutos: no inverno, das 10 às 15 horas e no verão, das 9 às 14 horas. Quando, a partir de 1908, foram adotadas medidas de desdobramento do período de aulas dos grupos escolares, com um turno pela manhã e outro à tarde, instaurou-se uma polêmica em torno dos horários das funções escolares e argumentos relativos à mudança necessária dos hábitos das famílias eram apresentados.” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 52)

A coordenação do tempo se alia à distribuição do espaço na sala de aula, agora instalada em edificações organizadas arquitetonicamente para o atendimento das funções prescritas. A sala de aula passa a ter suas dimensões regulamentadas e a apresentar uma organização espacial carregada de representações subjetivas de hierarquia, com mobília geralmente fixada no piso e cada aluno com seu lugar estabelecido para todo o ano letivo. Não é rara a presença de um piso elevado para o professor diante do quadro negro, como

principal instrumento de trabalho. Espaços externos são demarcados para recreação e festas cívicas, pré-estabelecidas no calendário escolar.

Segundo Frago e Escolano (1998), o espaço em sua função educativa se apresenta como um lugar percebido, onde esta percepção em si, já é parte de um processo cultural. Por este motivo, o ser humano tende a perceber, de fato, o espaço elaborado, construído, dotado de significados. “A escola seria, assim, um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem.”(FRAGO;ESCOLANO, 1998, p. 81). A interpretação deste espaço é o resultado do valor didático de sua dimensão simbólica. Tomando por base a especificidade da modalidade de arquitetura que se insere neste espaço, Albio Sales (2005) afirma:

“...tendo por base o conceito geral elaborado por Lúcio Costa. Portanto, entendemos por arquitetura escolar, uma construção concebida com o propósito de abrigar atividades de educação e formação humana, através da distribuição destas em espaços projetados ou adaptados para atender a um programa e currículo pedagógicos, em acordo com a cultura e a sociedade de um determinado tempo e lugar.” (SALES, 2005, p.83)

Partindo destes princípios, se justifica a importância da compreensão do espaço criado pelo homem ao longo da história, para a própria compreensão da história em si. Nesse sentido o estudo da arquitetura escolar, como parte importante do estudo da história da educação, nos ajuda a compreender a relação entre educação e sociedade no tempo e no espaço.

3.2 A Escola Republicana

A definição de escola, enquanto instituição educativa, tem se alterado diversas vezes, de acordo com a passagem das formas de se pensar a educação. Assim como as

demais tipologias arquitetônicas, as primeiras edificações escolares eram simples adaptações de espaços criados para outras finalidades. Durante o período imperial no Brasil, a maioria das escolas públicas funcionava na própria residência do professor. Muitas funcionavam em salões paroquiais, edifícios comerciais e até em casas de câmara e cadeia. Geralmente eram ambientes totalmente inadequados, salas abafadas e escuras cujo aluguel era despesa do mestre-escola.

Com o advento da República, em 1891, o grande objeto de discurso de intelectuais e políticos, sob a influência dos ideais franceses, é o aprimoramento da civilização por meio da educação. A criação de uma escola moderna, higiênica e verdadeiramente republicana, formadora de cidadãos e marcada pelo discurso médico-pedagógico acerca da eugenia²³, segundo Marcus Levy Albino Bencostta (2005, p.106), passa a ser a esperança de progresso nacional. Surge a crença, na possibilidade de reforma da sociedade por meio da reforma do homem e a escolarização passa a ser vista como instrumento decisivo.

Obviamente, estas novas concepções abriram espaço a debates e freqüentes reformas educacionais. Este entusiasmo pela educação caracterizou especialmente a década de 20. Partindo destes novos princípios, há transformações radicais no papel do educador, na natureza do programa escolar, na noção de aprendizagem, nos métodos e técnicas de ensino, ou seja, nas instituições escolares de forma geral.

Tais fatores determinaram o início do desenvolvimento de uma arquitetura escolar pública, onde o espaço passa a ser pensado dentro de uma finalidade exclusiva e de acordo com as novas concepções pedagógicas. A escola surge então, como o lugar da educação, definindo-se paralelamente à compreensão de sua estrutura física como espaço social e cultural, abrindo campo para o propósito de demonstrar uma correspondência

²³ Ciência que estuda as condições mais propícias à evolução biológica do ser humano.

intencional entre a relevância dada à educação, pelo discurso republicano, e o domínio ocupado por esta.

3.2.1 Higiene e Urbanismo

A arquitetura escolar sob a influência da nova pedagogia, vai se caracterizar pela valorização do conforto ambiental. Dentro deste contexto deve-se entender conforto, não como uma manifestação de comodidade, mas como a criação de acomodações propícias à concentração, higiene e organização de um espaço voltado para a facilitação e o bom aproveitamento dos estudos.

“a questão da higiene geral dos edifícios escolares não passou despercebida (...) baseada nos pressupostos de uma pedagogia compreendida como moderna, enfatizava a importância do ar puro, da luz abundante e de uma adequada localização sanitária, requisitos indispensáveis (...) reproduzem a tônica de um discurso da engenharia médico-pedagógica, que procurava determinar a maneira mais adequada de se construir edifícios públicos para fins escolares.” (BENCOSTTA, 2005, p. 107)

Segundo Silvana de Sousa Pinto (2003) o higienismo também estava presente nas escolas cearenses naquela época. Este aspecto já se manifestava antes mesmo da Reforma de 1922.

“Na década de 1920, prospectos de propaganda higiênica foram distribuídos em todas as escolas públicas. Eles continham regras práticas de higiene, com conselhos e admoestações consideradas ao alcance de todos. A educação higiênica era considerada uma necessidade indeclinável de ordem social.” (PINTO, 2003, p. 202-203)

O convívio com a natureza era parte da visão higienista e segundo Frago e Escolano (1998) se adequavam perfeitamente ao emprego do ensino ativo.

“A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. A proximidade à natureza e à vida postulada pelos institucionalistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização

didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos...” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 32)

A localização da escola, portanto, deveria se fazer em local de destaque na cidade, dando acesso fácil aos alunos, porém colocada em áreas situadas entre as grandes vias de acesso, ou seja, estaria no núcleo dos centros urbanos, porém isolada de grandes movimentações e cercada de área verde. “...as escolas deviam se instalar no centro das populações, ainda que isoladas das vias públicas e num lugar adequadamente arejado, agradável e com boa comunicação com todos os lugares de onde vinham os alunos.” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 33). A implantação da nova Escola Normal no centro de uma praça e com localização de destaque em Fortaleza, atende aos requisitos citados, como se vê na imagem a seguir (Figura 7).

A imponência destinada às escolas tornaria fácil que fossem distinguidas claramente em meio aos demais edifícios. A escolha dos terrenos não era casual, já fazia parte da concepção dos projetos arquitetônicos. Em bairros das capitais ou em cidades do interior, as escolas, como símbolos de distinção cultural, se integravam aos núcleos compostos pelas principais instituições, tais como: prefeitura, igreja matriz, agência bancária, correios, e afins.

“ A seleção do terreno para a construção do edifício escolar era criteriosa: quadras inteiras ou grandes lotes de esquina que proporcionassem uma visualização completa do edifício e permitissem múltiplos acessos. A entrada nobre, situada na fachada da escola, utilizada pelos alunos apenas em dias de festas, era secundada por entradas laterais separadas para meninos e meninas.” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 44)

Esta intenção modernizadora republicana atingiu a grande maioria das capitais brasileiras. Consequentemente a localização urbana da escola torna-se questão de grande importância dentro deste contexto. Segundo Frago e Escolano (1998), o IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna, em 1933, recomendou a localização das escolas entre as grandes vias de comunicação, também como elemento dominante sobre as demais

construções próximas. Deste modo, o edifício escolar atuaria como símbolo de um esforço daquela comunidade em favor da cultura.

A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. (...) De modo definitivo, o urbanismo e a arquitetura ofereceriam assim uma completa cobertura para alcançar as finalidades da educação, passando a ser parte do programa pedagógico. (...) A partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 32)



Figura 7 - Fotografia aérea da Escola Normal na década de 30. Arquivo José Capelo Filho

Segundo Bencostta (2005) e Souza (1998), estando a política de construções escolares promovida pelos governos republicanos, interessada em elevar estes edifícios à altura da importância atribuída à educação naquele momento histórico, a arquitetura escolar passa a incorporar dimensões simbólicas e pedagógicas, presentes fisicamente em um aspecto monumental caracterizado por elementos arquitetônicos comuns à maioria das

edificações de vulto construídas naquele período, em várias capitais brasileiras (Figuras 8, 9 e 10), tais como: imponentes pórticos de entrada marcados por degraus, piso sobre porão, altas platibandas²⁴, fachadas decoradas com frisos neoclássicos²⁵ e esquadrias emolduradas, compondo um bloco de estatura elevada e imponente.



Figura 8 - Instituto de Educação, antiga Escola Normal, Belo Horizonte 1930. Fonte: FABRIS, 1987, p. 134.

Tais características compuseram principalmente o estilo arquitetônico conhecido como Ecletismo, onde a nobreza atribuída a elementos do neoclássico somou-se a outros detalhes de acabamento de estilos variados da história da arquitetura, compondo fachadas rebuscadas. O estilo é de difícil definição, sendo assim, consideramos como conceito o texto de Liberal de Castro (1987).

“Na época do neoclassicismo e do romantismo, a procura de inspiração em períodos históricos enraizados no passado havia conduzido, em termos de arquitetura, à busca de modelos em obras de dias remotos.

Com o tempo, chegara-se à conclusão de que não apenas se deveriam reproduzir isoladamente os estilos antigos, num exercício de historicismo, mas misturá-los, selecionando-se neles o que parecesse melhor.” (CASTRO, 1987, p.214)

²⁴

Mureta de alvenaria maciça ou vazada, construída no topo das paredes externas de uma edificação, contornando-a acima da cobertura e que se destina a proteger ou camuflar o telhado e compor ornamentalmente a fachada.

²⁵

O Neoclassicismo foi um movimento intelectual surgido na Itália nos fins do séc. XVIII e começo de XIX, que preconizou o retorno do estilo clássico (greco-romano) nas artes de forma geral.



Figura 9 - Antiga Escola São José, Rio de Janeiro 1904, hoje demolida. Fonte: FABRIS, 1987, p. 45.

No caso das edificações destinadas à educação, geralmente as plantas baixas apresentam disposição periférica em “U” (Fig. 11) com pátio aberto e jardim central viabilizando a ventilação e o convívio com a natureza, aconselhados pelos novos pressupostos pedagógicos.



Figura 10 - Colégio Paula Soares, Porto Alegre 1914. Fonte: FABRIS, 1987, p. 270.

Percebe-se também, diante destes aspectos, a permanência da inspiração na disposição de claustro eclesiástico. Tal disposição arquitetônica seria herança das escolas católicas que, apesar de não admitida pelo discurso educacional republicano, se adequa ao jogo sutil de autovigilância das disposições panópticas, conforme a análise de Foucault (1987). Tal jogo torna-se extremamente relevante diante da intenção de preservação moral das futuras educadoras, como observa Germano Magalhães Junior (2005).

“As pessoas que passavam pelas calçadas dos colégios religiosos olhavam para aquelas arquiteturas e sabiam que ali estava uma instituição que procurava desenvolver e manter valores morais exemplares (...). No que concerne às instituições de formação de educadoras, havia uma exigência em relação ao perfil das normalistas que seguiriam a carreira de educadoras. Parece óbvio ter havido uma certa instância modelar do perfil das futuras professoras, já que seriam as formadoras e propagadoras de um espelho de sociedade marcada pela ética moralista cristã. (MAGALHÃES JUNIOR, 2005, p.55)



Figura 11 - Placa com imagem da planta baixa do Colégio Justiniano de Serpa colhida no Memorial da Educação, naquele mesmo edifício. Observa-se a disposição em “U”, citada acima. Arquivo autora.

A monumentalidade que revestiu a arquitetura escolar e especialmente as escolas normais, demonstrava o objetivo do Estado em propagar e divulgar a ação pública

do governo. A este respeito, Rosa Fátima de Souza afirma: “Os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!” (SOUSA, 1998, p. 123). Segundo Ester Buffa e Gelson Pinto (2002), as edificações destinadas aos grupos escolares geralmente eram mais simples com materiais de acabamento mais baratos, porém os prédios destinados às Escolas Normais se caracterizavam por ornamentos esmerados a acabamentos de qualidade, afinal representavam a dedicação do governo à educação e, especialmente, à formação docente.

Segundo Liberal de Castro (1987), no Ceará o Eclétismo surge em 1905 com a construção da nova sede da Fênix Caixeiral²⁶ (Fig. 12) situada em uma das esquinas da atual Praça José de Alencar. Esta edificação, hoje demolida, também abrigou a Escola Normal, embora por pouco tempo, conforme mencionamos no quarto capítulo. Este estilo perdurou até o início da década de 50, englobando grande parte dos edifícios de vulto do centro histórico da capital ainda de pé.

Ainda segundo Castro (1987), naquela época dois nomes se destacaram entre os projetistas encarregados das obras de maior vulto: os engenheiros cearenses educados na Europa, João Sabóia Barbosa e José Gonçalves da Justa. Barbosa foi responsável por edificações tais como o Palacete Ceará, atual Caixa Econômica Federal na Praça do Ferreira (Fig. 6), a atual Reitoria da UFC e a antiga sede do Banco Frota Gentil, atualmente sede do Banorte, próxima à agência central dos correios.

26

Organização dos funcionários do comércio, na época chamados caixeiros. Fundada em 24 de junho de 1891, logo abre sua Escola de Comércio com cursos de aperfeiçoamento para os profissionais da classe. A organização torna-se forte e poderosa no início do novo século. Em 1905 inaugura nova sede considerada por Liberal de Castro (1987) o primeiro edifício do eclétismo em Fortaleza. Hoje demolida, a bela edificação que um dia abrigou a Escola Normal ficava na Rua General Sampaio esquina com a Praça Marquês de Herval.

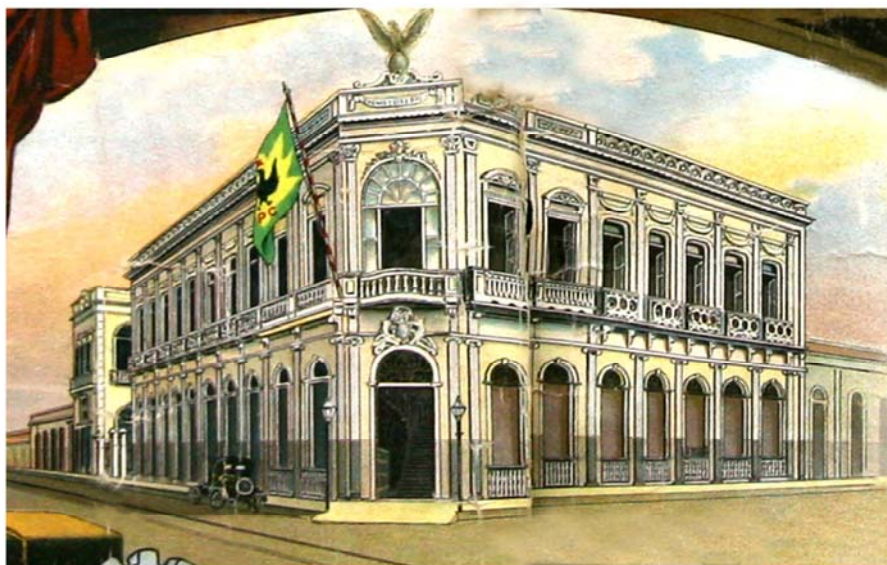


Figura 12 - Segunda sede da Fênix Caixeiral construída em 1905. Hoje demolida localizava-se na Rua General Sampaio, esquina com a Praça Marquês de Herval. Arquivo ARQENORM.

José Gonçalves da Justa foi o autor do belo edifício da Secretaria da Fazenda na Avenida Alberto Nepomuceno, também da antiga residência que hoje abriga a Casa de Cultura Alemã da UFC (Fig. 13) e de outras importantes edificações até hoje destinadas à educação, como o antigo Grupo Escolar do Benfica, atual Faculdade de Ciências Econômicas da UFC (Fig. 18 na página 119), edifício também citado no quarto capítulo deste texto, e do edifício que é principal objeto do presente estudo, a sede da Escola Normal de 1922. Gonçalves da Justa era fortalezense nascido em 1870 e falecido em 1944. Filho de família abastada de fazendeiros da região de Pacatuba, educado na França e na Bélgica, trabalhou por longo tempo para a administração estadual. Sua obra tem como característica uma ampla variação de elementos estilísticos, aproveitando bastante as possibilidades proporcionadas pelo Ecletismo.

Referindo-se à reportagem publicada no jornal O Nordeste em 24 de dezembro de 1923, a qual não foi mais possível localizar-mos, Castro (1987) comenta a descrição do

edifício (Fig. 14). Outras descrições foram por nós localizadas em outros jornais e são comentadas no quarto capítulo.

“...a Escola Normal, prédio amplo, ‘em ambiente verdadeiramente sadio’, solto no meio de uma praça, ao qual a imprensa se referia: ‘O estylo da composição é flamengo moderno. A sua composição lembra a nova bibliotheca de Lausanne’. Inaugurado o edifício em 1923, com elegante escadaria de entrada entalada entre dois torreões do tipo *klokgevel*, que por certo lhe caracterizavam o ‘estylo flamengo’, o prédio atendia às últimas exigências da pedagogia, realizando os sonhos de Justiniano de Serpa, quanto à modernização do ensino público no Estado.”(CASTRO, 1987, p. 240)



Figura 13 – Casa de Cultura Alemã da UFC. Arquivo autora.

Portanto, em Fortaleza, o pensamento arquitetônico e urbanístico da época se reflete significativamente na construção da nova sede da Escola Normal, em 1922. Sendo a primeira edificação projetada, sob a influência escolanovista, especificamente para a formação de professores. O edifício está localizado na Avenida Santos Dumont no centro da Praça Figueira de Melo no centro da cidade, atendendo às normas de localização

estabelecidas. Abrigou a Escola Normal do Ceará²⁷ de 23 de dezembro de 1923, até 1961, ano em que foi determinado o desmembramento²⁸ da instituição, passando a edificação a funcionar como colégio estadual dedicado ao ensino médio.



Figura 14 - Fachada e jardins da Escola Normal D. Pedro II. Foto tirada no Memorial da Educação. Arquivo autora.

A edificação desta escola não representou apenas a criação de um novo espaço para a formação docente no ceará, mas o princípio de uma revolução educacional inédita para o Estado. A idéia de sua construção, estava inserida em um contexto proveniente de uma nova sensibilidade para a configuração da escola como um lugar de desenvolvimento humano, situada em edifício próprio especialmente projetado e construído para ela, de acordo com os novos parâmetros educacionais vigentes, aqui instalados de forma pioneira. Observa-se na construção desta nova Escola Normal, a conjunção de fatores tais como: o entusiasmo educacional republicano e a chegada do escolanovismo que redefiniram as idéias de educação.

²⁷ A primeira parte do edifício foi concluída nesta data, para ser posta em funcionamento imediatamente. A conclusão da obra com inauguração definitiva ocorreu em 1934.

²⁸ Lei nº 5.427 de 27 de Junho de 1961.

A escola passa a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus limites e influencia a percepção e representação que as pessoas fazem dela. “O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal. Haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais morais e cívicas da escola pública.” (SOUZA, 1998, p. 124).

A percepção do espaço é um somatório dos sentidos que implicam na percepção da população sobre a escola. A monumentalidade, os aspectos simbólicos, o toque dos sinos, os ornamentos: todos esses elementos exerceram uma função educativa dentro e fora da escola e foram instrumentos importantes para a construção da identidade escolar.

3.2.2 Valorização do Docente

A partir daquele momento, passamos também a observar o processo lento, porém definitivo da constituição de representações sobre a profissão, levando ao início da profissionalização do magistério primário e a um movimento de valorização social do professor.

“o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública..” (SOUZA, 1998, p. 61)

O emprego que o ser humano faz do espaço, será sempre um produto cultural. A escola bem construída e funcional, sob o ponto de vista da modernidade republicana, seria também, fator de valorização da profissão e elevação do prestígio do professor, motivando a estima dos alunos e dos pais pela escola. A dignificação da arquitetura escolar

somou-se à da profissão docente, como mais um reflexo do estabelecimento de uma concepção histórica da educação, para aquele período.

“ O edifício-escola deveria exercer, portanto, uma função educativa no meio social. Além disso, estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado. (...) O edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente.” (SOUSA, 1998, p. 123)

Observa-se a propagação de uma imagem de grande evolução para a vida profissional do docente, sendo divulgado o contraste com as condições de ensino no Império, onde o professor se encontrava abandonado pelas autoridades, sujeito a uma imensa precariedade de recursos além de outros problemas afins. Tais aspectos eram comuns a todo o território nacional. Sobre a época, Ercília de Olinda (2004) comenta:

“Ao longo do Império, fortaleceu-se a idéia de que o ensino era uma tarefa árdua que deveria ser desempenhada por quem se contentasse com pouco e suportasse *agruras e padecimentos*. Na pesquisa hemerográfica que realizei, encontrei várias expressões que fortalecem essa idéia: *a penosa missão do magistério; o pesado fardo do ensino; a espinhosa tarefa de educar a juventude*. Nos discursos jornalísticos do período, são muito criticadas as atitudes individualistas e mercenárias daqueles que não se submetem a sacrifícios pelo bem da pátria.” (OLINDA, 2004, p. 16)

Com o projeto de constituição do sistema público de ensino da política republicana, o professor passa a ser colocado como parte super valorizada deste processo, a partir do qual o magistério passava teoricamente a ser uma profissão enobrecida. Esta nova organização do ensino possibilitou, além da profissionalização docente, a constituição de atividades paralelas, tais como: os cargos de diretores e inspetores escolares.

Tem início programas de investimento na formação docente, por meio de reformas e ampliações nas Escolas Normais. Em São Paulo, segundo Rosa Fátima de Sousa (1998), o processo de reforma educacional começou pela Escola Normal. Tal processo se repetiu em outros estados, deste modo, estas instituições passaram a atuar

também como centros não só de formação, mas também de divulgação de novas idéias para a renovação da educação nacional.

O maior destaque dado ao magistério se refletiu também no seu papel moral, colocando o docente como exemplo de conduta diante da sociedade, sendo alvo de certa vigilância, mesmo fora do ambiente de trabalho. Toda a exaltação vigente então sobre a profissão, implicava também em uma carga de responsabilidades e cobranças.

Infelizmente, do discurso republicano sobre a distinção do profissional docente pouco houve de concreto em seu apoio, como coloca Denice Catani (2000).

“ Na maneira como entendi a atuação dos professores entre 1890 e 1920, ressaltou-se justamente a forma pela qual o grupo se auto-representava como profissionais aos quais, em tese, a república destinava um lugar muito importante, mas a quem nem sempre fez corresponder condições de trabalho equivalentes.”(CATANI, 2000, p. 595)

Apesar destes aspectos, o momento foi de grande significado para a valorização do trabalho feminino. Com a busca de sistematização do ensino, aumenta a demanda por educadores. Os salários propostos para os profissionais do ensino público são pouco atraentes para os homens, abrindo oportunidades às mulheres de atuarem no mercado de trabalho de forma honrosa, porém não sem alguma polêmica sobre a atuação das mães de família em detrimento dos cuidados com o lar e os filhos. Infelizmente discussões e problemas semelhantes permanecem até hoje a cerca do trabalho feminino, não só quanto às questões familiares envolvendo licença maternidade, mas também quanto às diferenças salariais entre homens e mulheres.

Observamos então, que do ponto de vista social, apesar do ufanismo dos republicanos, o ideário educacional que marcou o início da república, reduziu-se à uma visão utópica, diante de uma realidade, marcada pela insatisfação perante as políticas educacionais.

Os aspectos simbólicos presentes nas construções do período inicial da República, cuja inspiração formal foi o neoclassicismo de raiz européia, buscavam expressar, higiene e organização para a construção de um novo homem. Todos eles tendo como pano de fundo as discussões sobre a racionalização da vida em sociedade. Buscava-se tanto o rebatimento espacial do ideário da escola nova, através da criação de espaços diferenciados para a educação, como soluções de elementos formais do prédio e sua localização na cidade, apresentando de forma contundente a dimensão educativa da Arquitetura, sob o ponto de vista educacional, funcionando como parte do currículo oculto.

Sendo assim, no final do século XIX, o espaço escolar, influenciado pelo industrialismo e o positivismo científico, incorpora os preceitos do movimento higienista, abrindo espaço às exigências de conforto tecnológico que marcariam o século XX. O fato da absorção destas mudanças pela arquitetura escolar, reforça o papel deste espaço como parte do currículo e evidencia a função educacional da arquitetura.

3.3 O Ensino Ativo e a Escola Nova

De modo geral, o Movimento da Escola Nova, representou um processo de reformulação escolar. Sua proposta é ampla e complexa. Buscamos então aqui, apresentar suas principais concepções por meio da obra de Lourenço Filho e John Dewey, cujos princípios filosóficos nortearam o pensamento escolanovista brasileiro.

Segundo Lourenço Filho (1978), o movimento de renovação educacional entrou em rápida expansão nos Estados Unidos. Francis Parker²⁹ foi o precursor. Em 1896,

²⁹ Francis Weyland Parker, nasceu em 1837 em pequena vila de New Hampshire. Tendo sido professor e diretor escolar em Ohio, viaja à Alemanha, na década de 1870, buscando aperfeiçoamento na Universidade de Berlim e visitando escolas em vários países da Europa. De volta aos E.U.A., assume, em 1883, a direção de uma escola normal em Chicago, sendo logo após, chamado a trabalhar na Universidade, onde instala uma escola primária experimental. O jovem universitário John Dewey passa a ser um de seus auxiliares.

Dewey sucede Parker na direção da escola primária experimental da Universidade de Chicago. O trabalho de Parker ainda se apoiava em aspectos das idéias herbartianas sobre o ensino intelectualista, que considerava interesse e motivação como resultados do processo de aprendizagem. Dewey, partidário da filosofia pragmatista e fundador da psicologia funcional ou experimental, desenvolve novas análises sobre a aprendizagem, que vão ser a base de suas concepções, tornando-se o principal responsável pela aplicação do pragmatismo à educação.

“...De modo geral, o pragmatismo se caracteriza como uma filosofia geral da ação, fundada no exame da experiência humana, por seu duplo aspecto, objetivo e subjetivo, donde seu nome. (...) deslocam o centro de gravidade dos estudos do plano das concepções ideais do poder do espírito para o do estudo da ação, ou da experiência real, com seus impulsos e motivos.(...) Numa fórmula de síntese, buscam substituir a concepção do ‘homo sapiens’, do pensamento filosófico tradicional, pela do ‘homo faber’, em sua luta por afirmação e domínio, tanto a do mundo externo como a do mundo subjetivo.

Não é que com isso visem a degradar o conhecimento, a inteligência ou as forças do espírito. O que fazem é pressupor o conhecimento como parte do processo integral da ação.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 236, grifo nosso)

Segundo Egídio Francisco Schmitz (1980), Dewey se preocupou com diversos assuntos e opinou sobre todos eles segundo sua filosofia pragmatista. Porém, foram as questões educacionais que mais o atraíram.

“ Seu pragmatismo recebe vários nomes, de acordo com a teoria ou finalidade que atribuí aos diversos aspectos da vida considerados.

1. Experimentalismo: a experiência é o único critério de verdade, e a única forma de adquirir conhecimento.
2. Instrumentalismo: tanto a inteligência, como os valores e as verdades são instrumentos para a ação.
3. Funcionalismo: só é admitido o que funciona, o que produz resultado.”(SCHMITZ, 1980, p.25)

Com base nestes princípios, o trabalho de Dewey buscava desenvolver uma nova teoria da experiência, onde se definisse o significado dos impulsos de ação e a função dos interesses.

“...A primeira tentativa de explicação a esse respeito aparece num escrito de Dewey datado de 1895, sob o título ‘O interesse em relação com a vontade’, o qual, mais tarde, veio a ser desenvolvido na tão conhecida monografia ‘O interesse e o esforço’(...) Interesse e esforço não se contrapõe um ao outro. São duas faces de uma mesma realidade. O que se chama *interesse* é o aspecto

interno da experiência, o que move o educando e assim é por ele sentido; o que se chama *esforço* é o aspecto externo pelo qual podemos observar a situação funcional resultante. Na realidade, não há interesse sem dispêndio de energia, em ação continuada para alcançar um alvo; reciprocamente, o esforço é o interesse em ação, sob forma ativa, ou dinâmica.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 198-9, grifo nosso)

Como se vê, Dewey já era referência para Lourenço Filho antes mesmo que as idéias deste filósofo se consolidassem entre os demais educadores brasileiros. Tal influência se estabeleceu a partir de seu interesse pelo pragmatismo. Segundo Schmitz (1980) Lourenço Filho foi “...um dos primeiros adeptos das idéias pragmatistas e propugnador das escolas novas no Brasil.” (SCHMITZ, 1980, p. 15)

Em sua obra Lourenço Filho declara que o pragmatismo aplicado à educação nos Estados Unidos deu origem a um movimento cuja denominação passou a identificar as primeiras experiências escolanovistas em vários países, especialmente entre os que absorveram sua interpretação das novas pedagogias.

“... De 1910 a 1920, acentuou-se nas escolas dos Estados Unidos o movimento ativista. Deu importância a três pontos: às diferenças individuais, que reclamava atenção para as capacidades e interesse dos alunos; às atitudes sociais dos educandos no ambiente da escola; e, enfim, ao papel de seus próprios desejos e propósitos em participar do planejamento e direção de certos exercícios da aprendizagem.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.172, grifo nosso)

Em concordância, Schmitz (1980) afirma que Dewey foi o filósofo americano de maior influência, especialmente na história da educação. Seu pensamento foi base para reformas educacionais em vários países. Em 1909, suas obras já eram traduzidas no exterior.

“...sua atuação não se restringiu apenas aos Estados Unidos, mas estendeu-se à China, ao Japão (onde deu palestras e cursos) e à União Soviética, onde suas teorias foram introduzidas durante alguns anos. Mas podemos dizer que quase todos os defensores da escola ativa, tais como Kerschensteiner, Kilpatrick e muitos outros, receberam a sua influência.(...) Aqui no Brasil, (...) exerceu nos Professores Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e mais alguns defensores da Escola Nova.” (SCHMITZ, 1980, p. 22-3, grifo nosso)

Portanto, partindo dos fatos acima, observamos que a denominação Ensino Ativo e seus sinônimos: “Escola Ativa, Escola do Trabalho, Ensino Funcional” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.151); presentes frequentemente no trabalho de Lourenço Filho, especialmente no que diz respeito à Reforma Educacional de 1922 no Ceará, identificam o pensamento escolanovista em suas primeiras experiências práticas no Brasil, confirmando a influência de John Dewey desde o início.

Com o desenvolvimento das experiências e idéias do movimento, na década de 30, esta denominação passou a se mostrar limitada, passando a identificar uma das mais importantes características³⁰ de uma concepção mais abrangente, a partir de então, estabelecida como Escola Nova.

3.3.1 A Escola Ativa de Dewey

Mesmo com a expansão do movimento, John Dewey permaneceu como uma referência básica para o escolanovismo brasileiro. Portanto, para compreender o movimento, torna-se necessário observar algumas de suas principais idéias.

“O Movimento da Escola Nova enfatizou os ‘métodos ativos’ de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

Ao contrário da psicologia herbartiana, a psicologia ligada ao escolanovismo deweyano sustentava que o interesse e a motivação não eram resultados do processo de aprendizagem mas sim condições básicas para o início de tal processo. Ao contrário de Herbart, que preparou ‘cinco passos’ de *ensino*, Dewey formulou ‘cinco passos’ para o *funcionamento do raciocínio indutivo*: tomada de consciência do problema, análise de elementos e coleta de informações, sugestões para as soluções do problema – hipóteses, desenvolvimento das sugestões apresentadas e experimentação; recusa ou aceitação das soluções.” (GHIRALDELLI JR., 1990, p.25)

³⁰

Conforme citação de Lourenço Filho na página 126 deste texto.

Portanto, segundo Dewey, enquanto vivemos nos educamos, aprendemos a viver com nossas experiências. A contínua reconstrução e reorganização destas experiências através da reflexão, é o que as torna experiências educativas. Neste sentido, educar-se é crescer em espírito, em humanidade. Para que isto aconteça de fato, não basta apenas a educação que naturalmente ocorre com o viver, a educação indireta. A sociedade adquiriu tal complexidade, englobando novas ciências e instituições, que se tornou fundamental preparar a criança para adaptar-se a este mundo através de uma educação direta, por meio de um mecanismo especializado e sistemático composto por escola, estudos e professores.

“ Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança, - e, de outro, certos fins idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa.” (DEWEY, 1978,p.42)

Como local de adaptação da criança, a escola passa a constituir uma pequena versão da sociedade, onde a complexidade social deve ser simplificada, para que a criança possa preparar-se gradualmente. A escola deve considerar a visão de mundo da criança, onde o que importa é o contato pessoal, seu mundo é integral e unitário, direcionado para suas relações de afeição, fatos externos não são interessantes. Em contrapartida, o mundo escolar, geralmente muito mais extenso, fracionado e impessoal, exige uma capacidade de síntese que não é característica da criança. Estes aspectos precisavam ser repensados com urgência.

Um dos princípios básicos do pensamento de Dewey é a experiência. É dela que nasce todo o conhecimento, por meio de uma interação contínua entre o ser humano e o ambiente. Desta forma o homem cresce e ao mesmo tempo modifica a própria natureza.

Porém, nem todo acontecimento na vida do indivíduo pode ser considerado uma fonte de conhecimento, há também, experiências antieducativas. Este tipo de experiência ocorre quando detém ou perturba o desenvolvimento de novas experiências. Uma determinada ocorrência pode direcionar o indivíduo a um ponto sem saída, estreitando as possibilidades de experiências ulteriores, provocando “a formação duma atitude débil e negligente; esta atitude chega então a modificar a qualidade das experiências seguintes e a impedir que a pessoa obtenha delas o que pode dar de si” (DEWEY, 1976, p.22). Partindo deste princípio, para que uma experiência seja educativa, é preciso que ela abra caminho a novas experiências, ou seja, é preciso haver uma continuidade. Não há experiência válida que tenha um fim ou objetivo em si mesma, ela precisa ser um meio para novos objetivos, pois a contínua reconstrução da experiência é fundamental para uma atividade educativa.

Mas é preciso observar que nem toda experiência pode ser dita educativa só por levar a outras experiências. Uma experiência positiva desenvolve hábitos construtivos e integrados, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico para que se possa tirar de cada vivência todas as suas potencialidades. É preciso ter em mente que uma atividade não é válida só porque a criança a aprecia, é interessante que uma atividade seja agradável, entretanto, este não pode ser seu aspecto principal. O importante é que a atividade seja executada de modo a conduzir a outras experiências mais enriquecedoras. Partindo deste princípio, uma experiência válida deve se originar de um planejamento.

Para a validação da experiência educativa é necessária a continuidade e a interação, sendo princípios que exercem influência mútua. Uma experiência bem sucedida, certamente levará a novas experiências, gerando uma cadeia cuja solução de continuidade determina o fim da validade da experiência. A aprendizagem então, é um processo lento e contínuo que pede um planejamento integrado e abrangente. Sem este planejamento não há

garantia de continuidade, portanto, não há garantia de uma educação eficaz. Sem interação esta continuidade não permanece. É necessário considerar todos os elementos que compõem a experiência para que ela não se constitua de forma isolada e possa realmente abrir espaço a novas vivências de forma significativa.

“Os princípios de continuidade e interação não se podem separar um do outro. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência. Situações diferentes se sucedem umas às outras. Mas por causa do princípio de continuidade se leva algo da anterior à seguinte” (DEWEY, 1976, p. 47)

A experiência não deve ter como objetivo a preparação para o futuro, afinal, as circunstâncias não se repetem. Algo que se aprende sem objetivo presente dificilmente terá significado no futuro. “Quando se faz da preparação o fim dominante, sacrificam-se as potencialidades do presente a um futuro hipotético. Quando isto ocorre perde-se ou se falseia a preparação real para o futuro”(DEWEY, 1976, p.54). Preparação não é educação.

É importante colocar que a experiência válida é reconhecida também por seus resultados. Não é simplesmente uma atividade inconseqüente. Uma vivência verdadeira produz uma modificação não só na situação, mas especialmente no indivíduo. A simples execução de uma atividade não significa experiência, se não houverem conclusões e resultados. “Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em conseqüência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para saber como ele é” (DEWEY, 1969, p.182).

Cabe ao professor a importante tarefa de criar o ambiente favorável à educação, selecionando as atividades válidas. É o aluno que se educa, porém, é o professor quem estabelece as condições para a realização adequada das experiências educativas. A democracia é fundamental dentro deste processo. Não é só o educador quem determina a experiência, a opinião e colaboração dos educandos é parte importante do processo

educativo. O ambiente exerce grande influência sobre a absorção de experiências da criança. A vivência cultural, social e econômica não é igual para todas as crianças. Por este motivo, o professor deve estar apto a criar situações diferenciadas para os alunos. Experiências idênticas podem não ser adequadamente aproveitadas por todos. Deste modo, torna-se imprescindível que o educador conheça seus alunos. A solução desta questão, não está em um conhecimento teórico ou em procedimentos técnicos. A criação de um ambiente educativo favorável depende do conhecimento das características pessoais de cada aluno.

“ É possível estruturar esquemas de educação que subordinem sistematicamente as condições objetivas às que se encontram nos indivíduos que são educados. Isto ocorre sempre que o lugar e a função do mestre, dos livros dos aparelhos e equipamentos de tudo que representa os produtos da experiência mais madura dos adultos, se subordina sistematicamente às inclinações e sentimentos imediatos do jovem.” (DEWEY, 1976, p. 42)

O programa e as matérias são importantes para o docente, não para o aluno, “A origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas, está precisamente aí: na subordinação da vida e da experiência da criança ao programa. É por isso que *estudo* tornou-se sinônimo de fadiga, e *lição*, sinônimo de tarefa.” (DEWEY, 1978, p. 46). Então, cabe ao professor trabalhar o conteúdo verificando como seu conhecimento da matéria poderá ajudar a interpretar as necessidades e atividades adequadas à criança de acordo com seus interesses, descobrindo o meio adequado para a devida orientação de seu crescimento.

Não é produtiva a idéia de que o professor deve tornar sua aula interessante através de artifícios, isto só expõe o fato de que a aula, por si só, já não é interessante para a criança e insistir neste caminho não vai levar a um verdadeiro aprendizado. Neste sentido, é importante considerar “interesse e esforço”, porém, observando que guiar-se apenas pelo que interessa à criança é tão contraproducente quanto exigir-lhe simples esforço para aprender o que não é interessante. Esforço e interesse devem se integrar para

que haja aprendizado. Considerar o interesse indireto³¹ é importante. Tal processo certamente despertará a consciência da finalidade e propósito de sua ação, estimulando o pensamento e a análise, fazendo de sua atividade uma tarefa educativa, uma vez que, gera uma reflexão.

Cabe ao docente, estar apto a desenvolver tarefas educativas que aumentem progressivamente sua complexidade, porém sem ultrapassar os limites da criança. É neste ponto que consiste o “problema do professor” evitar atividades demasiado simples ou difíceis demais, eliminando o estímulo. Afinal, ensinar bem é estimular as capacidades da criança, direcionando-a a reformular e reconstruir estas capacidades, desenvolvendo-as através de um esforço inteligente.

O escolanovismo e, conseqüentemente, a filosofia educacional de Dewey, foram alvo de severas críticas ao longo dos anos. Acusações, tais como: excesso de complacência, enfraquecimento da disciplina, visão utópica e impraticável, pontos contraditórios, entre outras, não são raras.

“Dewey não tornou explícitas as diferenças nos diferentes níveis de ensino. As crianças aprendem como crianças, mas os adultos não podem ser ensinados da mesma maneira, como ensinamos as crianças. Não pode haver um método que resolva os problemas da *educação*. Cada nível necessita elaborar seu próprio modo de ensinar.”(BERGER apud SCHMITZ, 1980, p.32)

Muitos críticos se apóiam no fracasso da escola-laboratório de Chicago. Porém, não se pode afirmar que suas idéias puderam ser ali, empregadas de fato.

“...sobre a influência da escola de Chicago. Realmente sua influência foi pequena, inclusive a duração, que chegou apenas a sete anos e meio, sendo depois completamente reformulada (...) Nunca chegou a ter grande expressão em Chicago, como professor novo que era. Por isso mesmo, atribuir a Dewey todos os males e também os bens que ocorreram nos Estados Unidos, seja na política, seja na educação, na primeira metade do século vinte, constitui enorme exagero, senão uma injustiça (...) se houve decadência, delinqüência e outros males, estes não podem ser atribuídos a uma só pessoa, nem à sua influência.” (SCHMITZ, 1980, p.28)

³¹ A criança, para alcançar um determinado fim interessante, aceitará passar por etapas onde seja necessário um esforço.

Apesar destas opiniões, não se pode negar a importância que a reforma educacional com base na Escola Nova, representou para a educação brasileira, afinal, “boa parte do pensamento educacional e pedagógico brasileiro consubstanciou-se no escolanovismo” (GHIRALDELLI JR., 1990, p.93).

As múltiplas dimensões da filosofia de ensino da Escola Nova, de fato, raramente puderam ser empregadas adequadamente, permanecendo, de forma geral, pouco compreendidas e restritas, em formato parcial, a caras escolas particulares. As transformações revolucionárias desejadas pelos defensores destes princípios nunca puderam, de fato, ser empregadas no ensino público brasileiro, por falta de recursos e vontade política. Esta realidade se contrapõe à legitimidade de grande parte das críticas, afinal, parece ilógico julgar uma experiência que nunca pôde ser plenamente posta em prática.

4 UM PALACETE PARA A EDUCAÇÃO

Os projetos de autoria revelam-se, sobretudo, nos edifícios para as Escolas Normais. São projetos únicos, adaptados à topografia e ao sítio, de elaboração sofisticada e inegável requinte de acabamento.³²

Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto

4.1 Espaço para a Formação Docente

Neste capítulo buscamos, apoiados na contextualização histórica somada à exposição do referencial teórico, presentes nos capítulos anteriores, analisar os dados coletados por meio da pesquisa documental, procedendo a um ordenamento cronológico, semelhante ao capítulo contextual, de modo a expor os fatos apontados de forma lógica, permitindo uma maior aproximação do objeto.

Sendo assim, pretendemos aqui, apresentar os fatos diretamente relacionados ao palacete da Praça Figueira de Melo e, porque não dizer, contar a história de um edifício idealizado, projetado e executado não só como abrigo para a formação docente, mas também como representante de vasto contingente simbólico, sócio-cultural e histórico, que marcou o nascimento da sistematização educacional no Ceará.

A hipótese de trabalho proposta coloca o prédio que atualmente abriga o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, como uma representação material do entusiasmo republicano pela educação e da presença do ideário da Escola Nova no Ceará. Sendo também uma representação simbólica da modernização dos processos de formação de professores e da sistematização do ensino em nosso estado. Ao longo do desenvolvimento

³² BUFFA; PINTO, 2002, p.37.

da pesquisa e da interpretação paulatina dos dados apresentados, percebemos a confirmação desta hipótese associada aos objetivos específicos expostos no primeiro capítulo, conforme apresentaremos ao longo de nossa narrativa de análise.

Iniciamos a pesquisa buscando as principais referências bibliográficas sobre o assunto, especialmente entre autores cearenses. Estas obras apontaram o caminho a seguir quando iniciamos a busca de fontes documentais escritas e fotográficas.

De acordo com os critérios taxonômicos previamente apresentados no primeiro capítulo, classificamos inicialmente como fontes primárias, voluntárias, culturais, não seriadas: jornais, documentos e fotografias coletados, considerando como fonte primária principal, a própria edificação que hoje abriga o Colégio Justiniano de Serpa. A análise de tais fontes, obviamente, se associa aos itens bibliográficos aqui presentes como fontes secundárias, voluntárias e involuntárias, culturais e não seriadas. Caracterizando uma pesquisa de cunho qualitativo. Apresentamos então, três quadros resumo, para uma melhor visualização das fontes obtidas.

QUADRO I – Documentos Escritos.

DOCUMENTOS	NATUREZA DOS DOCUMENTOS	ORIGEM	ANOS	QUANT.
Legislação Estadual	Lei nº 1.790	Biblioteca	1878	
	Lei nº 1.096	Men. Pimentel	1921	
	Decreto nº 1.960	“	1922	
	Lei nº 1.953	“	1922	
	Lei nº 2.260	“	1925	
	Decreto de 30 de outubro	“	1929	6
<hr/>				
Regulamento da Instrução Pública		Biblioteca da Acad. Cearense de Letras	1923	1
Escola Normal do Ceará-Programmas de Ensino para o Treinnio 1920-1922		Biblioteca da Acad. Cearense de Letras	1920	1

Mensagens Governamentais		UECE-NEED	1920, 1925 1926, 1927 1928, 1929 1930	7
Relatórios do Diretor da Escola Normal		Arquivo Público	1925	2
		Arq. do Instituto de Educação do Ceará	1961	
Relatório do Interventor Federal Capitão Carneiro de Mendonça 1931-1934		Arquivo Público	1936	1
Escola Normal do Ceará – Registro de Nomeações, Contratos e Licenças Livro nº 75		Arquivo Público	1922-1934	1
Diretoria da Escola Normal	Documentos Avulsos	Arquivo Público	1921-1926	12

QUADRO II – Jornais

DOCUMENTOS	ORIGEM	ANOS
O Cearense	Biblioteca Pública Menezes Pimentel	1884
Diário do Ceará	“	1922 – 1923
A Tribuna	Biblioteca Pública Menezes Pimentel	1922 – 1924
	Biblioteca da Academia Cearense de Letras	
O Nordeste	Biblioteca Pública Menezes Pimentel	1928 – 1934
O Povo	“	1934
Correio do Ceará	“	1934
A Rua	“	1934

QUADRO III – Imagens

DOCUMENTOS	ORIGEM	ANOS
Plantas, Cortes e Fachadas do Colégio Estadual Justiniano de Serpa (levantamento digitalizado)	Arquivo José Capelo Filho	2000
Fotografias antigas digitalizadas	Arquivo José Capelo Filho	1884 – 1934
	Arquivo ARQENORM ³³	
	Relatório do Interventor Federal Capitão Carneiro de Mendonça	
Fotografias atuais (autora)	Edifício do Colégio Estadual Justiniano de Serpa	2006 – 2007
	Justino de Serpa	
	Museu do Ceará	

³³ Arquivo do Projeto Arquitetura Escolar no Ceará: O espaço e o Cotidiano das Escolas Normais, conforme consta no primeiro capítulo.

A monumentalidade com sua influência simbólica e carga de significados sócio-culturais, não é, certamente, prerrogativa dos edifícios públicos da República. Porém, como já observamos, a utilização da arquitetura monumental como forma de valorização das edificações destinadas à educação, passa a ser assumida, especialmente no início do século XX, como parte do reconhecimento da necessidade da criação de espaços adequados para as escolas e a formação de professores que caracterizaram o discurso republicano. A Reforma Educacional de 1922, considerada pioneira por Jorge Nagle (2001) diante da adoção dos novos pressupostos pedagógicos, abre espaço à construção do edifício sede de uma Escola Normal possivelmente também pioneira ao somar seus aspectos físico e funcional.

Para compreendermos melhor o significado desta edificação, precisamos observar a trajetória anterior da instituição, a partir de sua primeira sede.

Em 22 de março de 1934, o jornal O Povo publica longa matéria nas páginas 3 e 4, em comemoração ao Jubileu da Escola Normal. Observamos a presença de pequeno detalhe que exprime a importância da edificação para uma instituição. A data que marca o surgimento da Escola cinquenta anos antes, não é a da Lei Provincial nº 1790, que cria a instituição, datada de 28 de dezembro de 1878. O aniversário que marca o jubileu da Escola Normal é o da inauguração de sua primeira sede no Ceará, 22 de março de 1884.

Inegavelmente, a construção de uma sede própria para a Escola Normal do Estado, já no século XIX, representa um privilégio naquela época. O edifício foi construído defronte à praça José de Alencar, então denominada Praça Marquês de Herval, hoje sedia o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e tem ao seu lado o Teatro José de Alencar. Na obra da professora Ercília Maria Braga de Olinda (2005), destacamos importante texto encontrado no IPHAN, segundo a autora, sem identificação do responsável. O texto descreve o edifício (Fig. 15) inaugurado em 1884.

“ ... O edifício tem organização espacial muito simples: planta retangular dividida em três vãos com dois pisos, ficando a escada no vão central (...) Além de uma cobertura saliente apoiada em consolos, a ‘fisionomia’ de então do edifício, era marcada pelos pequenos alpendres metálicos que faziam transição entre o espaço interno e externo nos dois acessos do edifício (faces sul e norte). Esses espaços eram definidos por uma cobertura em duas águas salientes em relação ao corpo do prédio, decoradas com lambrequins, e gradis de ferro que os fechavam deixando livre o acesso feito por uma pequena escada. O edifício tem desenho marcadamente eclético. A estrutura vertical do edifício foi executada em tijolo e cal. A estrutura horizontal é composta de barrotes no primeiro piso e tesouras de madeira na cobertura. Os forros são de madeira tipo saia e camisa, sendo o piso de assoalho e piso hidráulico no pavimento superior e inferior respectivamente. As esquadrias são de madeira e vidro; venezianas com vidros para todas as janelas sendo as do pavimento térreo com folha cega de madeira por dentro. As portas internas têm bandeiras vasadas, trabalhadas em madeira, formando desenhos ao gosto da época. A tecnologia empregada na construção do edifício da Escola Normal revela soluções construtivas mais elaboradas que caracterizam o final do século passado, mesmo na província do Ceará.” (OLINDA, 2005, p.41)



Figura 15 - Fotografia retratando a edificação acima descrita. Arquivo José Capelo Filho.

No final da década de 20, o edifício passa por reformas na fachada, perdendo o criticado aspecto de chalé. A modificação ocorreu provavelmente em 1928, quando este edifício passa a abrigar o Grupo Escolar³⁴ Norte da Cidade (Fig. 17 na página 106).

³⁴

Trataremos sobre os Grupos Escolares mais adiante a partir da página 118.

Apesar do empenho na construção, desde o início de seu funcionamento o novo prédio suscitou reclamações não só pela carência de mobiliário e material de apoio, que se prolonga por falta de verbas, mas também pela própria concepção arquitetônica do edifício. De acordo com Ercília de Olinda (2005), os comentários não demoraram a surgir, ainda na gestão do primeiro diretor da Escola o grande educador cearense José de Barcellos.

“...Ao longo da gestão do Professor Barcellos, inúmeros ofícios foram endereçados ao presidente da Província, e depois ao governador do Estado, dando conta da precariedade das instalações, da falta de mobiliário e recursos didáticos que correspondam às exigências dos modernos métodos de ensino. Num ofício datado de 13 de abril de 1887 ele desabafa: ‘(...) Convém lembrar que o edifício da Escola foi pessimamente construído: janelas e portas nenhuma segurança oferecem, é mais um chalet que um edifício público’ ...”(OLINDA, 2005, p.43).

O “aspecto de chalet” seria mais uma influência da *Belle Époque* francesa sobre o ecletismo arquitetônico em Fortaleza naquele período, conforme atestam os famosos chalés da praça do Ferreira.

As críticas e a inadequação do prédio às suas funções, levam a instituição a vagar entre vários edifícios, alguns cedidos outros alugados. Não foi possível definir as datas das mudanças, porém a saída da instituição do edifício da Praça Marquês de Herval deve ter ocorrido após 1912, com a mudança de governo. Na mesma reportagem sobre o Jubileu da Escola em 1934, o jornal O Povo expõe as mudanças de sede.

“ ...De 1884 até o dia de hoje, a Escola Normal esteve nas seguintes sedes: prédio da antiga praça Marquês do Herval, onde funciona hoje o grupo José de Alencar; atual edifício do Centro de Saúde, à mesma praça; prédio da Rua São Paulo, onde também esteve a Faculdade de Direito; outra vez o prédio inaugural; edifício da Fênix e finalmente o atual palacete, à Praça Filgueira de Melo.” (O Povo, 1934, p.4, grifo nosso)

O edifício da Rua São Paulo onde funcionou a Faculdade de Direito, conforme citado acima, é a Antiga Assembléia, hoje Museu do Ceará (Fig. 16).



Figura 16 - Museu do Ceará. Arquivo ARQENORM.

De acordo com outra reportagem publicada no Diário do Ceará, em 1923, outro edifício pode ser acrescentado à lista de sedes da instituição.

“ A Escola Normal tinha como sede própria o edifício que foi inaugurado em 1884, à Praça Marquez de Herval. Esse edifício de dimensões justas para esse tempo quando a Escola possuía um só anno de curso, tornou-se logo insufficiente. (...) Quando o prof. Lourenço Filho chegou ao Ceará, a Escola, que já havia funcionado no Quartel de polícia no prédio em que está hoje a Pensão Rubim, achava-se nos baixos da Phenix Caixeiral. (DIÁRIO DO CEARÁ, 1923, p.4, grifo nosso)

Também de acordo com Olinda, “Entre os anos de 1919 a 1923, a Escola Normal, incluindo a Escola de Aplicação, foi instalada no pavimento térreo da Fênix Caixeiral” (OLINDA, 2005, p. 40). Porém, documento avulso com o timbre da Diretoria da Escola Normal do Ceará, encontrado no Arquivo Público, atesta que no ano de 1923, a Escola Normal já não ocupava mais as dependências da Fênix (Fig. 12 na página 83), estando, mais uma vez, de volta à primeira sede que vinha funcionando como Escola Modelo (Fig. 17) , enquanto o novo edifício já em construção não ficava pronto.

“Fortaleza, 20 de fevereiro de 1923 (...) Peço a V. Excia. Com vista da situação provisória da Escola Normal, funcionando no edifício da Escola Modelo mandar pôr a disposição desta directoria o salão do Theatro José de Alencar para collocação do piano e funcionamento das aulas de música da Escola Normal, durante o tempo que faltar para a terminação do seu edifício próprio.

Saudações.

Dr. João Hippolyto de Azevedo e Sá” (DIRECTORIA DA ESCOLA NORMAL DO CEARÁ, 1923, p. única)

Portanto, a Escola Normal permaneceu sem espaço definido por aproximadamente dez anos, vagando entre estabelecimentos, incluindo dois retornos à primeira sede. Tal situação se mostra como mais uma triste expressão do descaso das autoridades, representando um retrato retroativo da ausência de espaço adaptado para a educação que marcou o período imperial.



Figura 17 – Edifício da Praça Marquês de Herval após perder o aspecto de chalé. Arquivo José Capelo Filho.

Apesar desta evidente carência pela qual passava a educação cearense, retroagindo após conseguir a relevante conquista de uma Escola Normal edificada de forma exclusiva, a construção da sede de 1923 passou por duras críticas a só foi possível graças à revolução educacional que se almejava no governo de Justiniano de Serpa,

encerrado prematuramente, conforme abordaremos adiante. As fotos a seguir, retratam as edificações que abrigaram a Escola antes de 1923. Infelizmente não conseguimos localizar imagens do Quartel de Polícia, mencionado no Diário do Ceará.

Apesar da relevância destas edificações, a inadequação do espaço prejudicava o trabalho desenvolvido na instituição, conforme nos revela ainda a reportagem do Diário do Ceará sobre as instalações na Fênix Caixeiral.

As salas ahí eram divididas por tabiques de pequena altura, e o barulho ensurdecedor de bondes e carroças impedia o ensino. As condições de iluminação pedagógica não podiam ser respeitadas, nem o material convenientemente preso ao piso, que é de mosaico. Ademais, era predio alugado. (DIÁRIO DO CEARÁ, 1923, p.4)

Voltando à reportagem do jornal O Povo de 1934, sobre o Jubileu da Escola Normal, observamos interessante sucessão de diretores do estabelecimento a partir de 1901, todos ligados diretamente à oligarquia dominante na época.

“... Em 1901, assumiu o posto o engenheiro Benjamim Pompeu Pinto Acioli, filho do então governador do Estado, residindo atualmente na Capital da República.

Sucedeu-lhe em 1903 seu irmão dr. Antônio Pinto Nogueira Acioli filho, assassinado em Natal quando viajava para o Rio em companhia de seu velho pai, recém-deposto do governo pela revolução de 1912.

Em 1907, foi nomeado para diretor da Escola o prof. Raimundo Antônio Borges, pai de engenheiro militar Raimundo Borges, este genro do comendador Acioli.

Seguiu-se-lhe, até 1912, o renomado cearense dr. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, cunhado do governador Acioli e nome de extraordinária projeção nos meios cultos do país.

Em 1912, com a queda do governo Acioli, passou a exercer aquelas funções o bacharel Francisco Alves de Lima, hoje juiz municipal de Canindé...” (O Povo, 1934, p.4)

Mesmo com a presença do Thomaz Pompeu de Sousa Brasil nesta lista, observa-se pelos demais nomes, que o principal critério para a escolha destes diretores não foi exatamente a competência. Está aí fortemente caracterizado o nepotismo em detrimento das reais necessidades do estabelecimento educacional. Este quadro complementa a perspectiva da situação política naquele início de século.

4.2 O Pioneirismo da Reforma Cearense

No início do século XX, as novas idéias sobre educação e processos educativos ensejaram a implementação de diretrizes para o ensino, chamadas de reformas educacionais. No Brasil, segundo Nagle (2001), a primeira destas reformas ocorreu no estado de São Paulo sob a Lei 1.750 de 8 de dezembro de 1920 e regulamentada pelo Decreto 3.356, de 31 de maio de 1921. O trabalho do reformador Sampaio Dória, trouxe as primeiras e mais radicais alterações. “esse caráter radical não teve similar durante todo o período, em quaisquer das reformas efetuadas. Essa foi a única que resultou da prévia apresentação de princípios doutrinários, de natureza política, claramente expostos...”(NAGLE, 2001, p. 246). O radicalismo da reforma paulista, apesar de abrir espaço às propostas de renovação nos demais estados, teve como ponto de partida o ideário puramente republicano, baseado na elevação intelectual da população e na formação de uma consciência cívico-patriótica. Tal proposta estava comprometida com a corrente nacionalista paulista da qual Sampaio Dória fazia parte e tinha como base a erradicação do analfabetismo.

A reforma cearense de 1922, apesar de sofrer alguma influência paulista, vai ocorrer sob critérios diferentes. Sendo a segunda reforma educacional entre os estados, sob o ponto de vista cronológico, foi porém, a pioneira com relação à influência do pensamento escolanovista. “A reforma cearense pode ser considerada pioneira quanto à penetração do ideário escolanovista nos sistemas escolares estaduais e do Distrito Federal.” (NAGLE, 2001, p. 322).

No Ceará, este novo pensamento educacional se reflete significativamente no governo de Justiniano de Serpa, intelectual, bacharel em direito e jornalista, membro fundador da Academia Cearense de Letras e entusiasta do otimismo pedagógico

republicano. Eleito em 1920, dois anos depois, atendendo ao pedido do diretor da Escola Normal, solicita ao governo de São Paulo um professor qualificado para a cátedra de Psicologia e Didática da Escola Normal.

O pedido feito pelo Dr. João Hippolyto de Azevedo e Sá, então diretor da Escola Normal, é reflexo do interesse pelos novos métodos pedagógicos e pela educação de qualidade que motivavam este intelectual cearense. Médico formado no Rio de Janeiro em 1904, passou dois anos estagiando na Europa, onde adquiriu conhecimento sobre as relações entre a psicologia e os novos métodos educacionais. Em 1909 foi nomeado professor efetivo de física, química e história natural da Escola Normal.

“Como professor da Escola Normal demonstrara, em 1913, quando redigiu a Memória Histórica daquela escola, amplos conhecimentos pedagógicos relativos ao método ativo, ensino prático e o uso da psicologia na área educacional. (...) No referido documento, João Hippolyto relata a situação pedagógica da Escola Normal e propõe que a mesma adote o “ensino prático” em substituição ao ensino verbalista tradicional. Assim, desde 1914, foi indicado para o cargo de diretor da Escola Normal.”(CAVALCANTE, 2000, p. 76)

Em 1917 o diretor João Hippolyto já havia proposto novo regulamento para a Escola, com base em exame crítico das condições em que se encontrava a prática pedagógica da instituição. De acordo com suas observações, havia falta de rigor nos exames, alto índice de aprovações inadequadas, além da falta de equipamentos e da biblioteca estar desfalcada e desorganizada. Apesar da falta de real interesse político, o diretor consegue a aprovação do novo regulamento e, enfrentando dificuldades, consegue dar início a uma reforma dentro da Escola Normal antes mesmo de 1922. “Por essa razão, talvez, tenha insistido junto a Justiniano de Serpa para que trouxesse um pedagogo de São Paulo para fortalecer a reforma que ele próprio preconizava quando redigia o novo regulamento da Escola Normal?” (CAVALCANTE, 2000, p.98).

Como resposta à solicitação de João Hippolyto e Justiniano de Serpa, em abril de 1922, chega a Fortaleza, o jovem professor Manuel Bergström Lourenço Filho, futuro participante do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Na década de 1920, as duas publicações periódicas mais significativas eram os jornais Diário do Ceará e A Tribuna. O Diário do Ceará assumiu atitude de porta voz dos governistas, enquanto A Tribuna, se colocava em oposição.

Conforme reportagem do Diário do Ceará, publicada em 5 de Maio de 1922, Justiniano de Serpa assiste aula de Lourenço Filho onde este faz longa preleção sobre as últimas inovações pedagógicas. Ainda no mesmo mês, o presidente do Estado, impressionado com suas idéias, o convida para fazer a reforma da educação no Ceará. Alguns meses depois, em 2 de agosto, seria decretada a Lei nº 1.953 dispoendo sobre a renovação da Instrução Pública no Estado. Concomitantemente, seria iniciada a construção da nova sede da Escola Normal. O projeto, acompanhado e influenciado pelo novo Diretor da Instrução Pública, foi encomendado a José Gonçalves da Justa.

Inicialmente, buscamos dados que demonstrassem a relação entre a edificação e o pensamento escolanovista. Tomando como ponto de partida a elaboração do projeto arquitetônico, surgiu um primeiro questionamento: seria o projeto e, conseqüentemente, a intenção de construir o edifício, uma parte da reforma educacional de 1922, ou anterior a esta? Constatamos então, que a necessidade de um novo abrigo para a Escola Normal já era uma necessidade bem anterior, entretanto, o projeto de construção específico para o edifício inaugurado em 1923, encomendado ao engenheiro José Gonçalves da Justa, e o programa que norteou este projeto, partiram de solicitação e interferência direta de Lourenço Filho como Diretor da Instrução Pública do Estado a partir de 1922.

“...Para essa escola-modelo, o nosso illustre Governo já pediu ao de São Paulo todo o material necessário. Immediatamente, depois disso, o prof. Bergström estudou esboços para um novo prédio próprio onde possa adequadamente

funcionar o instituto dos professores, esboços esses que estão sendo orçados para imediata construção.” (DIÁRIO DO CEARÁ, 1922, p. 1)

A criação deste projeto com a parceria do educador e do engenheiro, representava a concretização do pensamento de Henry Barnard³⁵, citado por Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto “...os prédios escolares deveriam ser cuidadosamente planejados com a participação de educadores.”(BUFFA; PINTO, 2002, p.33).

O jornal A Tribuna publica em 12 de Agosto de 1922, notícia sobre o início da construção da Nova sede da Escola Normal do Ceará. A solenidade de lançamento da pedra fundamental ocorre em 11 de agosto, juntamente com a inauguração da Escola Modelo, que passa a ocupar o edifício da primeira sede na Praça Marquês de Herval. Com a reforma que se organiza, Escola Modelo passa a ser a denominação corrente para a antiga Escola de Aplicação.

“Inauguração de dois edifícios públicos.

Com a presença do mundo oficial e diversas pessoas gradas, inaugurou-se hontem a Escola Modelo, à Praça Márquez do Herval e foi lançada a pedra fundamental da nova Escola Normal, a erigir-se na Praça Figueira de Mello.

Fazemos votos para que uma e outra possam preencher, dentro em breve, os nobres fins a que se destinam.” (A TRIBUNA, 1922, p.3)

A influencia de Lourenço Filho e, conseqüentemente, de suas idéias escolanovistas sobre a construção da nova Escola Normal também é comprovada até pelas críticas da oposição, conforme artigo do jornal A Tribuna intitulado: *Dinheiro haja!*.

“Segundo lemos no Diário do Ceará, na parte official, o Sr. Serpa mandou abrir um crédito da gorda somma de cem contos de reis, a fim de serem applicados na construção da futura Escola Normal, à Praça do Colégio. Diz que assim procedeu, por imposição do director da Instrucção Pública, dr. Lourenço Filho, que lhe afirmara ser indispensável, para exercer dito cargo, possuir o Estado um estabelecimento condigno...”(A TRIBUNA, 1922, p. 3)

³⁵ Henry Barnard escreveu a obra *School Architecture* (Arquitetura Escolar), publicada nos Estados Unidos em meados do século XIX.

Apesar do aparente interesse por parte do governo, naquele momento, por possibilitar o desenvolvimento educacional promovendo uma reforma, as condições financeiras do Estado não eram as melhores, principalmente após ser assolado pela guerrilha civil e pela estiagem que marcaram os anos anteriores. Sendo assim, o criticado decreto nº 1960 se constitui uma exceção.

“Decreto Nº 1960 de 9 de agosto de 1922

Autoriza o poder executivo a mandar construir um prédio destinado à Escola Normal

A assembléia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte resolução:

Art 1º - É autorizado o Poder Executivo a mandar construir um prédio destinado à Escola Normal do Ceará.

Art. 2º - É igualmente autorizado abrir o crédito de cem contos de réis para occorer às despesas com a construção do referido prédio.

Art. 3º - Revogan-se as disposições em contrário.

Palácio da Presidência do Ceará 9 de agosto de 1922

Justiniano de Serpa

Theofredo Cavalcante de C. Goyanna.

Servindo de secretário.”

(DIÁRIO OFICIAL, 1922, p. 23)

Nas demais edificações escolares, as reformas físicas se restringiram a pequenos gastos dadas as limitações financeiras do Estado.

4.2.1 Outros Pioneirismos

Em 2 de Janeiro de 1923 é lançado o novo Regulamento da Instrução Pública que marcou a Reforma de 22. Conseguimos localizar na Biblioteca da Academia Cearense de Letras, pequeno livro com o texto do Regulamento impresso na tipografia Commercial em 1923. Trata-se, possivelmente, do único exemplar remanescente. Na última página lê-se “A Diretoria da Instrução distribue gratuitamente alguns destes livros, para orientação dos professores. Palácio da Presidencia do Ceará, em 2 de Janeiro de 1923.”(REGULAMENTO DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 1923, p. 150), assinado por Justiniano de Serpa.

O trabalho de Lourenço Filho permanece respeitado até hoje na memória educacional cearense, segundo Vieira e Farias (2002) criou-se praticamente uma visão mística de um profissional sem falhas. Porém, não se pode dizer que a Reforma de 1922 tenha sido “atuação de um só homem” (NAGLE, 2004, p.247), que encontrou um ambiente totalmente ignorante das novas práticas pedagógicas. Não só o trabalho do Dr. João Hippolyto na direção da Escola Normal atesta este fato, como também a existência de certos documentos e suas curiosas relações com o novo Regulamento da Instrução Pública de 1922.

O Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará de 1905, já trás a obrigatoriedade do ensino como tema central e indica conselhos escolares para o controle da presença dos alunos e até punição aos pais infratores. Há também incentivo a criação de bibliotecas e museus escolares. O regimento de 1915 apresenta novidades ainda mais significativas, especialmente com relação aos aspectos pedagógicos, de acordo com Sofia Lerce Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias (2002).

“Este dispositivo, porém, anuncia uma ruptura com os demais, ao tratar de coisas como o despertar do desejo de aprender, o caráter prático do ensino e a preparação do aluno para a vida real (Art. 55, 6). Ao professor atribui a tarefa de “desenvolver a faculdade de observação e a reflexão espontânea” em seus discípulos (Art. 38). Propõe também evitar “o sistema mecânico de ensino que consiste em fazer o menino reproduzir de cor e pelas mesmas palavras o texto de um compêndio, depressa esquecido(Art. 40). Lembra ainda que os alunos estão constantemente a vigiar o comportamento do professor, podendo “vir a imita-lo” (Art.as 55,10). Por isso mesmo, seu exemplo deve ser modelar.” (VIEIRA, 2002, p.151)

Ainda segundo as autoras, estes aspectos inéditos na história da educação cearense, abrem espaço a questionamento sobre como e de onde surgiu inspiração para a composição destes artigos. Tais fatos já sugerem a presença de um novo pensamento pedagógico. Curiosamente, o Regulamento de 1922 apresenta semelhanças com os instrumentos legais de 1905 e 1915, no que concerne ao ensino obrigatório, deveres dos

alunos e professores e o incentivo aos museus e bibliotecas. Convém observar trechos dos referidos documentos:

“Regimento de 1915, Art. 56. Aos alunos cumpre: 1. Comparecer às aulas com pontualidade e em regular estado de asseio e só retirar-se às horas marcadas, salvo caso de força maior provado perante o professor; (...) 10. Conservar sempre a maior compostura quando tenham e portar-se decentemente na rua; 11. Sair em ordem quando findos os trabalhos e portar-se decentemente na rua.
Regulamento de 1922. Art. 116. São deveres dos alunos das escolas isoladas reunidas ou grupos escolares: 1) Comparecer às aulas com pontualidade e em regular estado de asseio e só retirar-se às horas marcadas, salvo caso de força maior provado perante o professor; (...) 7) Conservar sempre a maior compostura quando tenham de aparecer reunidos, bem como sair em boa ordem, quando findos os trabalhos e portar-se decentemente na rua.”(VIEIRA,2002, p.158, grifo nosso)

Tais semelhanças dificilmente poderiam ser vistas como coincidências, atestando que a influência escolanovista possa ter chegado ao Ceará antes de Lourenço Filho, mesmo assim, tais fatos não anulam o pioneirismo da edificação construída para abrigar a Escola Normal em 1922, dentro do novo pensamento educacional. Sendo assim, é importante destacar que:

“...como em qualquer movimento pedagógico, embora as reformas possam até parecer ‘reforma de um homem só’(Cavalcante, op.cit.p.63), há sempre um substrato anterior que permite com que estas sejam acionadas. No Regimento de 1915 devam, talvez, estar plantadas as primeiras sementes de um solo que a Reforma de 1922 procuraria adubar.”(VIEIRA,2002, p.152)

Diante destes fatos, amplia-se o conceito de pioneirismo cearense, não só no que diz respeito à penetração do escolanovismo, como também, no tratamento de questões como: conselhos escolares e obrigatoriedade de ensino. Temas tão significativos, que ainda hoje fazem parte dos debates sobre educação, atestando a dificuldade aparentemente crônica em “...demarcar as responsabilidades da sociedade civil e da sociedade política no cumprimento da educação como direito e como dever.” (VIEIRA, 2002, p.148)

De qualquer forma, a relevância da Reforma de 1922 é indiscutível, diante da dinamização do ambiente escolar e da revitalização dos interesses educacionais. Além dos

fatos aqui apresentados, outras importantes medidas foram implantadas, tais como: a criação de cursos de formação de professores sobre a pedagogia nova; a criação da Diretoria Geral da Instrução, dividindo o Estado em regiões administrativas; o reforço da inspeção escolar e um amplo e precursor recenseamento das escolas.

Os dados colhidos no recenseamento escolar apontaram 80% de analfabetos, esta grave situação não era muito diferente do restante do país. O recenseamento abriu espaço a outro instrumento de informação: o cadastro escolar. Este cadastro surtiu um “efeito moral” sobre os órgãos públicos, a igreja e até iniciativas particulares, resultando na doação de vários prédios para a instalação de escolas.

As informações obtidas, possibilitaram a divisão do estado em 6 regiões, onde as escolas deveriam ser distribuídas de forma equitativa. Esta organização apontou a necessidade de grande aumento no número de escolas. Segundo Nagle (2001, p.264), Lourenço Filho considerava o cadastro escolar responsável por metade da reforma. Como parte de seus efeitos, podemos citar, além das doações, a conscientização da população sobre os problemas da escolarização no Estado. Desta forma, o cadastro também obteve importante êxito como inusitado veículo publicitário.

A reforma paulista de Sampaio Dória, apesar de influenciar o trabalho de Lourenço Filho no Ceará, sofreu críticas com relação ao trabalho desenvolvido com o ensino primário. O reformador paulista alega falta de recursos para o desenvolvimento pleno da formação básica no Estado e implanta um modelo de ensino primário a ser ministrado gratuitamente apenas durante os dois primeiros, dos sete anos estabelecidos, sendo que, estes dois anos iniciais visavam prioritariamente à alfabetização. Os cinco anos de estudos primários restantes seriam pagos, gerando, obviamente, um obstáculo à proposta de escolarização.

No Ceará, o reformador recusa a idéia de uma escola primária “alfabetizante”. Em sua visão, o papel do ensino primário deve ir além da simples alfabetização, deve formar um espírito equilibrado e preparado para agir com inteligência, ou seja, “de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção de riqueza geral e no conforto da vida” (NAGLE, 2001, p.272). De acordo com estes princípios, o ensino primário foi implantado como um curso preliminar de três anos, a ser ministrado nas escolas, seguido de um curso de quatro anos nos grupos escolares e sendo concluído com o curso de dois anos na Escola Complementar.

“as disciplinas ministradas do primeiro ao terceiro anos das escolas isoladas e reunidas, bem como do primeiro ao quarto anos dos grupos escolares, são as seguintes: leitura, caligrafia, linguagem escrita, linguagem oral, aritmética, ciências físicas e manuais, desenho natural, música e ginástica. O conjunto de matérias do curso complementar é o seguinte: língua vernácula e caligrafia, francês, aritmética e noções de álgebra, geografia, história pátria, ciências físicas e naturais, desenho, música e canto, ginástica e trabalhos manuais.” (NAGLE, 2001, p.278)

O ensino seria gratuito durante todo o período primário e obrigatório para crianças de 7 a 12 anos. Também foram discriminadas multas e penas aos responsáveis não cumpridores do regimento. Aí observamos também, semelhanças com os documentos de 1905 e 1915.

O currículo da escola normal cearense foi estabelecido com as seguintes disciplinas:

“1º ano: português, latim, francês, matemática, geografia e cosmografia, história do Brasil, desenho, música e ginástica; 2º ano: português, latim, francês, matemática, corografia do Brasil, física, desenho, música, ginástica e prática pedagógica; 3º ano: português, latim, química, anatomia e fisiologia humana e biologia, psicologia, desenho, música e ginástica e prática pedagógica; 4º ano: literatura vernácula, higiene, história geral, pedagogia, didática (regência de classe), desenho, música e ginástica” (NAGLE, 2001, p. 283)

No Ceará, durante os quatro anos de curso, as disciplinas programadas são as mesmas de São Paulo, exceto pela exclusão de latim e matemática, e o emprego de

instrução moral e cívica. Ainda segundo Nagle (2001), este currículo apresentou um certo desequilíbrio entre as disciplinas de formação geral e as de formação técnica, explicado pelo empenho em dar uma conotação mais profissional e à intenção de situar melhor o ensino normal a nível secundário.

Mesmo após assumir a Diretoria da Instrução Pública e a elaboração do Novo Regulamento da Instrução, Lourenço Filho permanece no cargo de professor da Escola Normal. Conforme documento nº 259, com timbre da Diretoria da Escola Normal do Ceará, datando de 4 de Maio de 1923, o João Hippolyto responde a ofício da Presidência do Estado solicitando que o Diretor da Instrução viaje em comissão a São Paulo para tratar dos interesses da Reforma. Outras viagens deste tipo ocorreram naquele período.

“Fortaleza, 4 de Maio de 1923

Illmo. e Exmo. Sr. Dr. Presidente do Estado.

Accuso o officio nº 1381 que v. Excía. Me dirigiu em data de 26 de abril à respeito da comissão de que foi incumbido o Sr. Professor Manuel Bergstrom Lourenço Filho e aproveitou a oportunidade para pedir a v. Excía. A nomeação de D. Edith da Costa Braga para substituil-o na cadeira de Pedagogia e assim D. Margarida Viriato Tomé de Saboya para por sua vez substituir a ultima professora na regência da cadeira da Physica de curso complementar de accôrdo com o Regulamento da Escola.

Saudações.

João Hippolyto de Azevedo e Sá.

(ESCOLA NORMAL DO CEARÁ, 1923, p. única)

Em Julho de 23, Justiniano de Serpa parte para tratamento de saúde no Rio de Janeiro. No dia 11 do mesmo mês, A Tribuna publica reportagem detalhada sobre o procedimento cirúrgico a que se submetera. Logo depois, no dia 27, O Diário do Ceará informa que o Presidente passa bem e, na mesma data, informa também sobre a visita feita por seu substituto, Ildefonso Albano, às obras da Escola Normal e dos Grupos Escolares.

“...Hontem, pela manhã, o digno chefe do Estado visitou as obras da Escola Normal, cujo bello edificio será inaugurado no dia 15 de novembro vindouro, percorrendo-as e examinando-as demoradamente. Após essa visita esteve s. excia. em Fernandes Vieira, Bemfica e Calçamento de Mecejana, nos locaes em que vão ser construídos grupos escolares...” (DIÁRIO DO CEARÁ, 1923, p. 3)

Observamos então, que a Reforma de 22 representa também, o início da formação dos Grupos Escolares no Ceará.

“ No Brasil, a escola graduada de ensino primário, compreendendo múltiplas salas de aula, várias classes de alunos e um professor para cada uma delas apareceu, pela primeira vez no ensino público, no Estado de São Paulo, na década de 1890. O primeiro edifício projetado para abrigar uma escola primária na capital do Estado foi o da Escola Modelo da Luz, mais tarde denominada Grupo Escolar Prudente de Moraes, situado na Avenida Tiradentes. O projeto era de autoria de Ramos de azevedo e a construção iniciou-se em 1893. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 33)

Segundo Souza (1998) os republicanos paulistas observam, antes mesmo da queda do Império, as transformações educacionais nos países europeus e nos Estados Unidos. Em 1890, na França, Inglaterra e Alemanha, entre 80% e 90% das crianças já eram estudantes regulares. Sistemas de ensino eram organizados em âmbito nacional nestes países gerando dados que aumentaram o entusiasmo educacional no Brasil. Sob esta influência, a criação dos grupos escolares em São Paulo surge como parte do projeto de difusão da educação popular e “... trazia, para o cenário educacional brasileiro, uma das mais importantes inovações em matéria de organização do ensino primário. Um modelo que, guardadas as peculiaridades de cada país, estava se difundindo por todo o mundo.” (SOUZA, 1998, p. 31). As salas de ler e escrever passaram a ser combatidas como herança do Império e era propagada a organização das escolas primárias em classes seqüenciais. Esta influência paulista obviamente alcança a Reforma cearense, como vemos na regulamentação das Escolas Reunidas e Grupos Escolares.

“CAPÍTULO II DAS ESCOLAS REUNIDAS

Art. 67 – Nas villas ou cidades onde o número das escolas for de 2 a 6, poderão estas funcionar, simultaneamente, ou em dois períodos, no mesmo prédio, sob a denominação de Escolas Reunidas, entregando-se a direção a um professor que também reja classe. (...)

“CAPÍTULO III DOS GRUPOS ESCOLARES

Art. 70 – Nas cidades e villas em que a população escolar permitir o funcionamento de oito classes, ou mais, formarão ellas um grupo escolar, sob a direção especial de um professor.

Parapho Único – O Governo preferirá criar os grupos ou escolas reunidas nas localidades em que já dispuzer de prédio, ou a Municipalidade o der, para o seu funcionamento, incumbindo-se esta de fazer a limpeza e a

conservação do edifício, num ou noutro caso.” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1923. p. 25)

A maioria dos edifícios destinados a ser grupos escolares foram reaproveitados passando por pequenas reformas, tais como, o antigo edifício da Escola Normal na Praça José de Alencar, que passaria a ser designado como Grupo Escolar Norte da Cidade em 1928. Apenas um edifício foi construído para ser um dos Grupos Escolares da Reforma, segundo José Liberal de Castro (1987), este edifício também é de autoria do engenheiro José Gonçalves da Justa e sua construção ficou concluída antes do Edifício da Escola Normal para ser o Grupo Escolar do Benfica (Fig. 18). Hoje é a Faculdade de Ciências Econômicas da UFC.



Figura 18 – Faculdade de Ciências Econômicas da UFC, antigo Grupo Escolar do Benfica. Arquivo autora.

A imagem a seguir (Fig. 19), de página do Álbum de Fortaleza³⁶, gentilmente cedida pelo Prof. Dr. José Capelo Filho, retrata os demais Grupos Escolares que surgiram com a Reforma de 22. Todas estas edificações inspiram a continuidade de estudos sobre a Arquitetura Escolar Cearense, são palacetes que trazem consigo o simbolismo da importância da educação para a época. Conforme Bernard Toulhier, citado por Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto, “...o caráter monumental da escola deve distingui-la das outras construções para maravilhar os olhos infantis.” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 33).

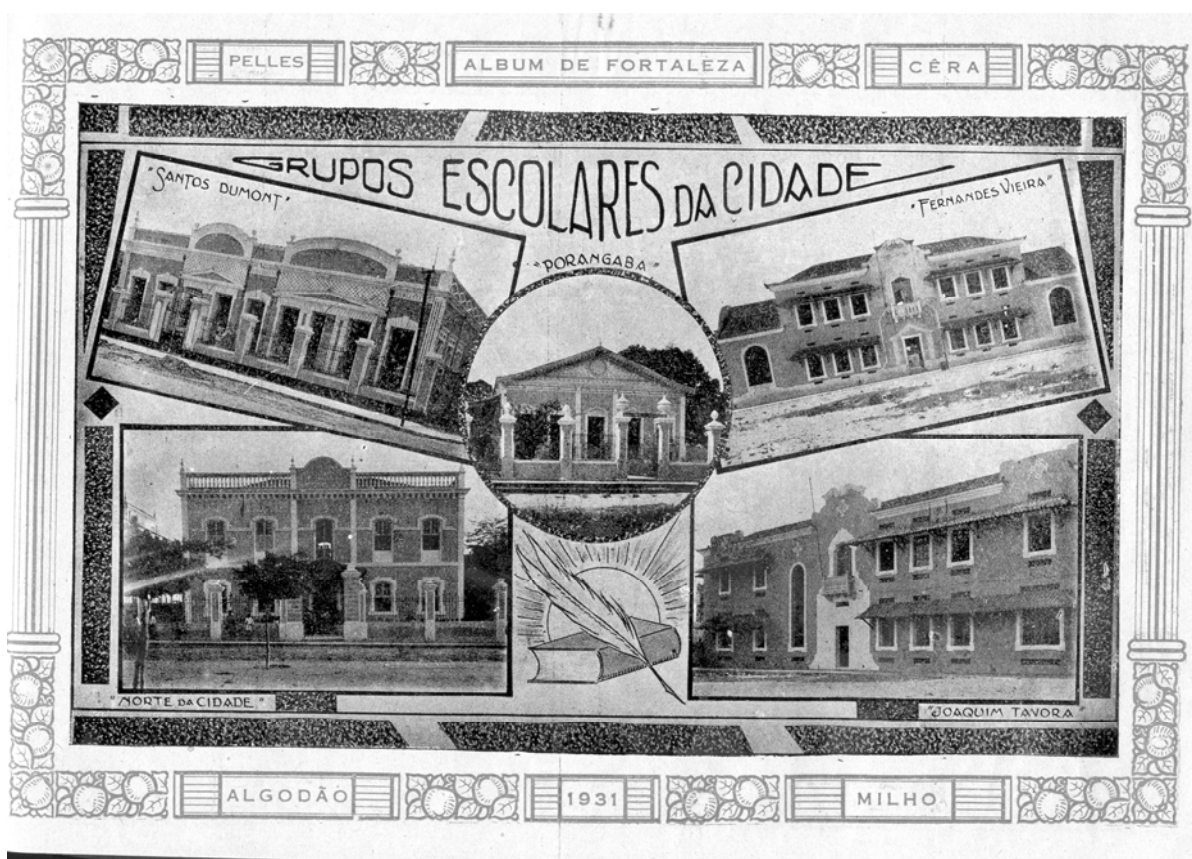


Figura 19 - Grupos Escolares. Página do Álbum de Fortaleza. Arquivo José Capelo Filho.

De acordo com os jornais e com o documento nº 279 da Diretoria da Escola Normal, em 1º de agosto de 1923, Lourenço Filho e a professora Edith Braga, sua

³⁶ Lançado em 21 de novembro de 1931, o Álbum de Fortaleza seria um “... relicário da história e do progresso de Fortaleza e do Estado...” (O NORDESTE, 1931, p.1). Produzido por Paulo Bezerra, editado por Meton Gadelha e com arte-final de Jorge Raupp, este livro, hoje raro, com mais de quinhentas páginas, contém imagens fotográficas e textos de intelectuais cearenses, entre estes Thomaz Pompeu Sobrinho e Moreira de Sousa.

substituta, retornam às suas funções após a viagem do Diretor da Instrução à São Paulo. Infeliz coincidência ocorre na mesma data: falece no Rio de Janeiro o Presidente Serpa, vítima de septicemia streptococica. Por vários dias a imprensa local publica os pêsames. No dia 10 do mesmo mês é publicado artigo no Diário do Ceará afirmando que a Reforma continua.

“ A administração do ilustre sr. Ildefonso Albano continua com o mesmo patriótico empenho. Espírito de grande descortino, o actual Presidente deseja ardentemente prosseguir na obra de melhoria da educação popular, para que não poupará esforços. Uma prova de que não houve sequer solução de continuidade nesse trabalho tivemos-la ainda hontem, com a elevação das Escolas-reunidas de Porangaba, Redempção e Crateús a grupos escolares...” (DIÁRIO DO CEARÁ , 1923, p. 3)

Em 11 de novembro o Diário do Ceará informa adiamento da inauguração da Escola Normal. Finalmente, é o idealizador do edifício quem novamente determina o seu destino, como vemos na nota da Diretoria da Instrução Pública, publicada em 18 de dezembro no mesmo jornal, a data definitiva da inauguração, é acertada devido ao retorno de Lourenço Filho a São Paulo.

“ ...Attendendo, porem, á viagem do professor Lourenço Filho, que há quase dois annos dirige a instrução publica do Estado, o qual é forçado a viajar para S, Paulo em vista do estado de saúde de seu progenitor, muito aggravado nestes últimos dias, s. excia. marcou para o dia 23 proximo, a cerimonia da inauguração do novo edificio, levantado, na praça Figueira de Mello.”(DIÁRIO DO CEARÁ, 1923, p. 1)

Enfim a 23 de dezembro de 1923 é inaugurado o edifício da Praça Figueiras de Melo. A solenidade é comentada em vários jornais.

“Sob a presidencia de s. exc.^a o sr. Arcebispo metropolitano, d. Manoel da Silva Gomes, e com a presença do exm^o sr. Presidente do Estado, do mundo official e de avultado numero de pessoas da melhor sociedade fortalezense, teve lugar ás 9 ½ horas de hontem a cerimonia da inuguração do novo edificio da ‘Escola Normal’, sito á Praça Figueira de Mello.(...) Benzendo aquelle edificio, que era também um templo de sciencia, disse o illustre príncipe da igreja corresponder ao desejo mui legitimo dos professores e alumnos do mesmo (...) Por ultimo, falou o professor Lourenço Filho, cujo discurso deixou no espirito de todos a mais agradável impressão...” (A TRIBUNA, 1923, p.2)

Por ocasião da inauguração do edifício, longo artigo foi publicado jornal Diário do Ceará, abordando a reforma educacional e descrevendo a edificação sob o título: *A Escola Normal de Hoje*. Sendo um dos documentos mais importantes desta pesquisa, este artigo encontra-se em anexo.

“As mensagens de quasi todos os Presidentes do período republicano falam na necessidade de dar-se melhor instalação ao estabelecimento que deveria ser modelar. (...) A primeira exigência do professor paulista junto ao Governo foi a de que se mandasse construir casa conveniente para a Escola Normal. A Reforma que se projectava devia começar pela Escola; a reforma da Escola pelo prédio. (...) Inauguram-se agora seis salas de aula, directoria, secretaria, biblioteca, sala dos professores e as salas correspondentes do porão. (...) As salas de aula do novo edificio tem 10 metros por sete, pé direito de quasi seis metros, e illuminação sempre lateral esquerda, a mais recomendável. Duas dellas são ligadas por um arco de alvenaria, que se fecha hermeticamente por um taboado de madeira envernizada, permitindo assim, que sirvam, quando haja necessidade, de salão nobre. O estylo do edificio é flamengo moderno. A sua composição lembra a nova Bibliotheca de Lausanne...” (DIÁRIO DO CEARÁ, 1923, p.4, grifo nosso)



Figura 20 – Página do jornal O Nordeste, com imagem da fachada da Escola Normal. Arquivo autora.

A imagem da Escola Normal vista acima, obtida no jornal O Nordeste, datado de 1º de fevereiro de 1934, apresenta, quando ampliada, a assinatura de José Gonçalves da Justa no canto inferior direito. É, portanto, fotografia de um desenho ou pintura de autoria

do engenheiro. Poderia, possivelmente, tratar-se da elevação³⁷ principal do projeto original do edifício, projeto este, infelizmente desaparecido.

Em 2000 o edifício passa por cuidadosa reforma sob a responsabilidade dos arquitetos especialistas em restauração José Capelo Filho e Lúcia Sarmiento Garcia San Miguel (2006), Doutores em arquitetura pela Universidade Politécnica Superior de Arquitetura de Barcelona, Espanha. Dr. José Capelo Filho gentilmente cedeu importantes imagens presentes neste trabalho, especialmente os desenhos referentes às plantas e fachadas apresentadas a seguir (Figuras 21 a 25), executadas mediante levantamento, por ocasião da restauração.



Figura 21



Figura 22



Figura 23

³⁷

Termo arquitetônico que designa desenho de fachada em um projeto.

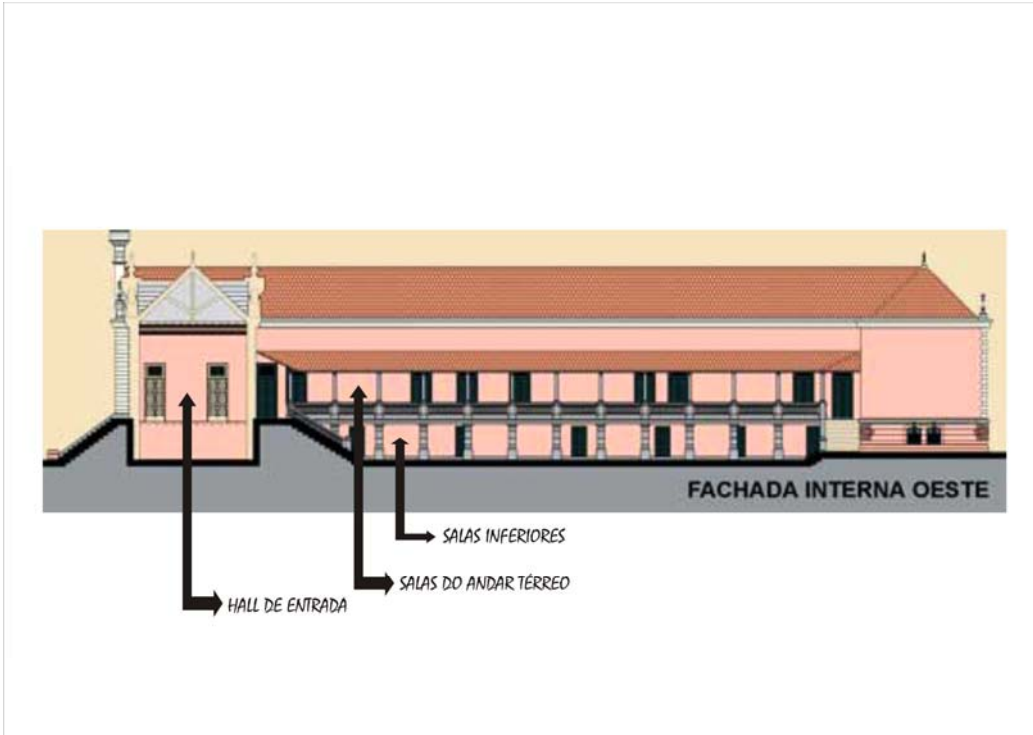


Figura 24

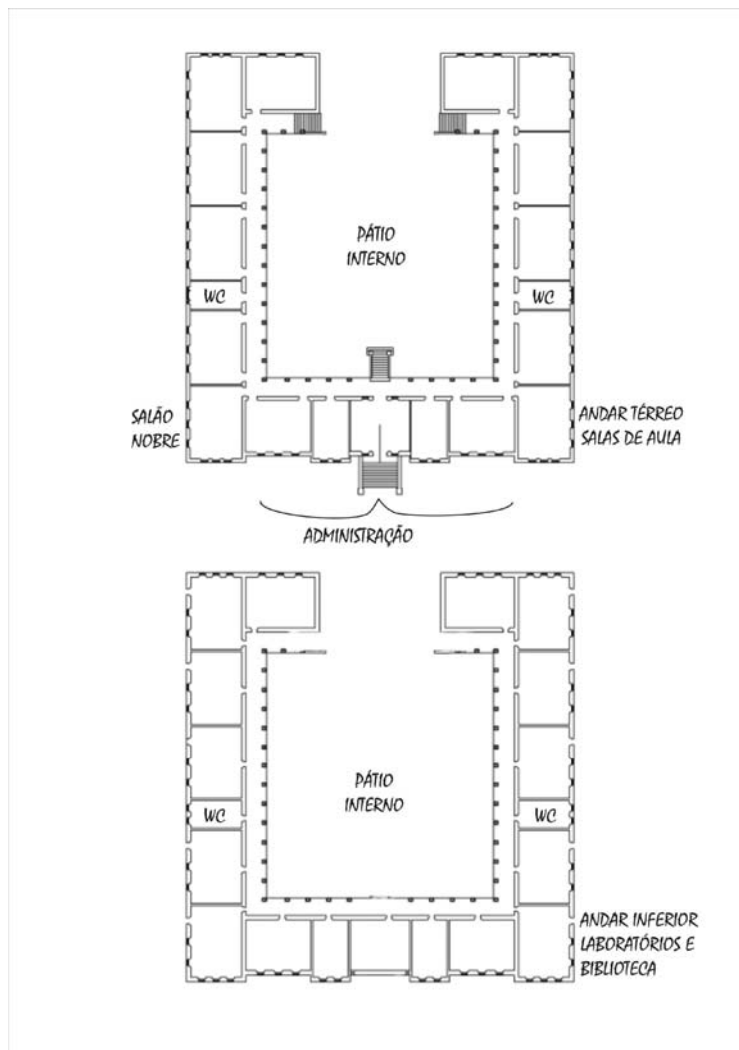


Figura 25

Na página anterior observamos desenhos referentes ao corte e às plantas baixas do térreo e do porão do edifício (Figuras 24 e 25). Como não foi possível a localização do projeto original, identificamos a distribuição das salas com base na descrição do artigo já citado, que se encontra em anexo. Na Fachada Interna Oeste, o corte no hall de entrada, mostra as escadarias, o salão de recepção e o porão habitável, convêm salientar, apresentadas as proporções, que as salas superiores tem pé direito³⁸ de 6m.



Figura 26 – Foto do edifício com apenas a primeira etapa construída. Arquivo José Capelo Filho.

A imagem acima (Fig. 26), está presente no Relatório do Interventor Federal Capitão Carneiro de Mendonça. Este documento data de 1934, porém a fotografia é colocada como imagem do edifício anterior às obras de conclusão iniciadas em 1933. Observando com atenção percebemos a presença de aglomerado incomum de pessoas,

³⁸ Medida arquitetônica de altura interna do ambiente.

incluindo um grupo à direita em formação semelhante à uma banda marcial. O aspecto é de solenidade, tratando-se, possivelmente, de foto da primeira cerimônia de inauguração do edifício em dezembro de 1923.

4.3 O Ensino Ativo na Edificação

Além dos dados sobre a elaboração do projeto de construção, buscamos também subsídios para uma análise da edificação em si, no ensejo de localizar a conexão entre seu projeto e o Ideário da Escola Nova. Uma das principais características do pensamento escolanovista, era o ensino ativo, especialmente na década de vinte, antes do Manifesto, conforme tratamos no Capítulo III. Segundo o Próprio Lourenço Filho, O Ensino Ativo é o caráter distintivo das novas propostas de renovação escolar.

“ Não se contém a renovação escolar no conceito, puro e simples, de ensino ativo. Contudo, nele encontra o seu mais amplo caráter distintivo, aquele pelo qual, em termos práticos, veio a opor-se à escola tradicional.

Nessa, o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: um professor que falava e discípulos que deveriam ouvir em silêncio, imóveis, de braços cruzados. Em classes mais adiantadas, alunos que tomassem notas ou que seguissem pelos compêndios a explicação do mestre; depois, a conferência do que com isso fosse fixado, em definições, regras, classificações, números e datas. O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. *Dar a lição, tomar a lição* – eis em que quase se resumia a didática tradicional.

A escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.151, grifo nosso)

Apesar da penetração das novas propostas pedagógicas no Estado ser possivelmente anterior à Reforma de 22, o conceito de ensino prático ou ativo está fortemente presente no *Regulamento da Instrução Pública* a partir daquele ano, conforme trecho do *Capítulo IV – Das aulas e seu regimen*.

“Art. 206 – O ensino deve ser feito, tanto quanto possível, pelo aprendizado activo e individual do educando, e alem do fim de applicação utilitária de cada cadeira ou aula, deve procurar desenvolver o espírito do alumno, dando-lhe iniciativa intellectual e faculdade critica O processo regular de ensino, em cada aula, deve ser o de argumentação e discussão, em que os alumnos collaboram com perguntas e respostas.” (REGULAMENTO DA INSTRUCÇÃO PUBLICA, 1923, p.59, grifo nosso)

Analisando comparativamente, temos trecho do documento intitulado *Escola Normal do Ceará. Programmas de Ensino para o Triennio 1920 - 1922*, publicado em 1920, portanto anterior à Reforma. Neste documento encontramos trecho do Regulamento anterior da Escola Normal:

“Art. 78 (...) § 2º Os professores, tendo em consideração o grau dos estudos professados no curso normal, executarão em seus programmas lições adaptáveis á cultura intellectual das alumnas. Por isso, evitarão de entrete-las em altas especulações scientificas, mesmo dentro do assumpto, mas sem resultado pratico, porque taes surtos ou abstracções ficarão, na maioria dos casos, incompreendidos ou inassimilados.” (ESCOLA NORMAL DO CEARÁ. PROGRAMMAS DE ENSINO PARA O TRIENNIO 1920 – 1922, 1920, p.5)

Observação interessante é feita na obra de Ercília de Olinda (2005), sobre o prédio da primeira sede demonstrando a gravidade da carência de espaço arquitetônico adequado às novas propostas pedagógicas, o que vai de acordo com nossas conclusões.

“Vê-se que não havia espaço para atividades físicas ou artísticas, e muito menos para um ensino prático que utilizasse ambientes diversificados. Pelo pequeno espaço disponível para a Escola de Aplicação, deduz-se que as aulas se restringiam à tradicional exposição realizada por um mestre a inúmeras crianças que aprenderam a se comportar com bons modos, respeitando os mais velhos e as autoridades, desde a educação familiar.” (OLINDA, 2005, p. 42)

Ainda com relação à primeira sede, observamos no Jornal O Cearense reportagem de 23 de março de 1884, sobre a inauguração daquele edifício, também com solenidade. A reportagem descreve a primeira visita oficial feita ao prédio pelas autoridades presentes:

“ ...Em seguida passaram as pessoas presentes a visitar o edificio, que se achava interna e externamente muito bem ornado, especialmente as duas escolas annexas e os saguões de entrada onde estavam expostas as collecções de história natural e muzeo pedagógico.”(O CEARENSE, 1884, p.1)

De acordo com o artigo, os objetos que compunham as coleções de história natural e o museu pedagógico, encontravam-se expostos no saguão da Escola e não em sala própria, isto em plena solenidade de inauguração e contando a instituição com duas edificações anexas. A presença de salas arquitetonicamente projetadas para o ensino ativo só foi observada pela primeira vez na edificação da Praça Filgueiras de Melo.

Portanto, o conceito de escola ativa se apresenta fisicamente na edificação de 1923, por meio da criação precursora de salas ambientadas para serem Gabinetes ou Laboratórios de ensino prático, conforme já previa o Regulamento de 1923:

“Art. 184 – Haverá na Escola Normal, um museu pedagógico e gabinetes de psychologia e pedagogia experimental, physica e chimica, sciencias naturaes e hygiene, onde serão conservados, e adequadamente catalogados todos os objectos destinados ao ensino pratico; haverá também uma bibliotheca para uso dos professores e dos alumnos.” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 1923, p.55)

No Arquivo Público encontramos o Relatório apresentado pelo Diretor da Escola Normal Dr. João Hippolyto, ao Secretário dos Negócios do Interior e Justiça, datado de Maio de 1925. Observamos por meio deste importante documento, que a necessidade do estudo prático em laboratórios já era admitida antes da Reforma de 22. Em 1918, enquanto a Escola Normal ocupava, em condições precárias, o porão alugado da Fênix Caixeiral, já era intenção do governo do Estado comprar o material para manuseio em laboratório. Por este motivo foi até contratado um funcionário, porém, tais providencias só foram tomadas bem mais tarde.

“ Em fins de 1918 o Sr. Presidente do Estado tencionando dotar a Escola Normal de Material para os gabinetes de Physica e Chimica e Sciencias Naturaes nomeou logo para esse cargo de Preparador e Conservador o Sr. Pharmaceutico José Theóphilo Gaspar de Oliveira, mas as circunstancias não permittiram fosse a Escola dotada do almejado material que só após cinco annos, nos fins do governo Ildefonso Albano, em data de 11 de julho de 1924, foi que de fato veio o estabelecimento a possuir os respectivos gabinetes, encommendados mezes antes à casa Emile Deyrolle, de Paris.” (RELATÓRIO DO DIRETOR DA ESCOLA NORMAL, 1925, p. 3)

Este documento nos fornece a data do início do uso dos laboratórios da Escola Normal: seis meses após a inauguração, devido à demora na entrega da sofisticada encomenda francesa. Estes dados não alteram o fato de que a criação de espaço próprio para estes gabinetes de ensino ativo, só se deu com a edificação de 1923.

Apesar da contratação do funcionário em 1918, funcionário este que passou cinco anos inativo e foi motivo de polêmica a ser comentada mais adiante, é apenas no Regulamento da Instrução de 1923 que encontramos a regulamentação para este profissional, conforme vemos no *Capítulo IX – Do Pessoal Administrativo, Seção VI – Do preparador e conservador do gabinete de physica, chimica, sciencias naturaes e hygiene:*

“ Art. 285 – Compete ao Preparador e Conservador:

1)ter sob sua guarda, e conservar na melhor ordem, todo o material de Gabinete, permanecendo no estabelecimento durante o tempo das aulas, afim de satisfazer a qualquer pedido dos professores;

2)preparar, com a necessária antecedência os aparelhos e recursos para as experiências que forem determinadas pelos professores, auxiliá-los nas demonstrações praticas, e acompanhá-los em excursões e visitas a estabelecimentos em que possa ser administrado o ensino pratico;...”
(REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 1923, p.76)

Vários outros trechos do Regulamento se referem a outras funções do preparador e conservador dos gabinetes e também do zelador do museu pedagógico, sempre com a intenção de melhor aplicação do ensino ativo. Quanto à presença dos gabinetes no edifício, outro trecho do longo artigo publicado no Diário do Ceará em 1923 nos dá a confirmação:

“...reservando o porão habitavel para gabinetes de ensino experimental, archivo, almoxarifado, museu, etc. (...) Os gabinetes de ensino pratico e experimental são os seguintes:

1 – Gabinete de Physica e Chimica (Sala prof. Alvaro de Oliveira)

2 – Gabinete de Psychologia e Pedagogia (Sala Samuel Doria)

3 – Gabinete de Sciencias Naturaes e Hygiene (Sala prof. Dias da Rocha)

4 – Museu de Historia e Geographia. (Sala Capistrano de Abreu)” (DIÁRIO DO CEARÁ, 1923, p.4)

Conforme a descrição, os gabinetes foram instalados nas amplas salas do porão habitável, logo abaixo das salas de aula. Mais uma comprovação da ligação entre a concepção de Ensino Ativo a existência de salas ambiente está explicitamente retratada em página do Álbum de Fortaleza, com imagens datando de 1930.

O local do laboratório presente na imagem (Figuras 27 e 28) não pôde ser definido, porém é prova do reflexo dos princípios da Reforma e do ensino prático em sala própria que se propagam até aquela data, conforme confirmam outros documentos na continuidade deste capítulo.

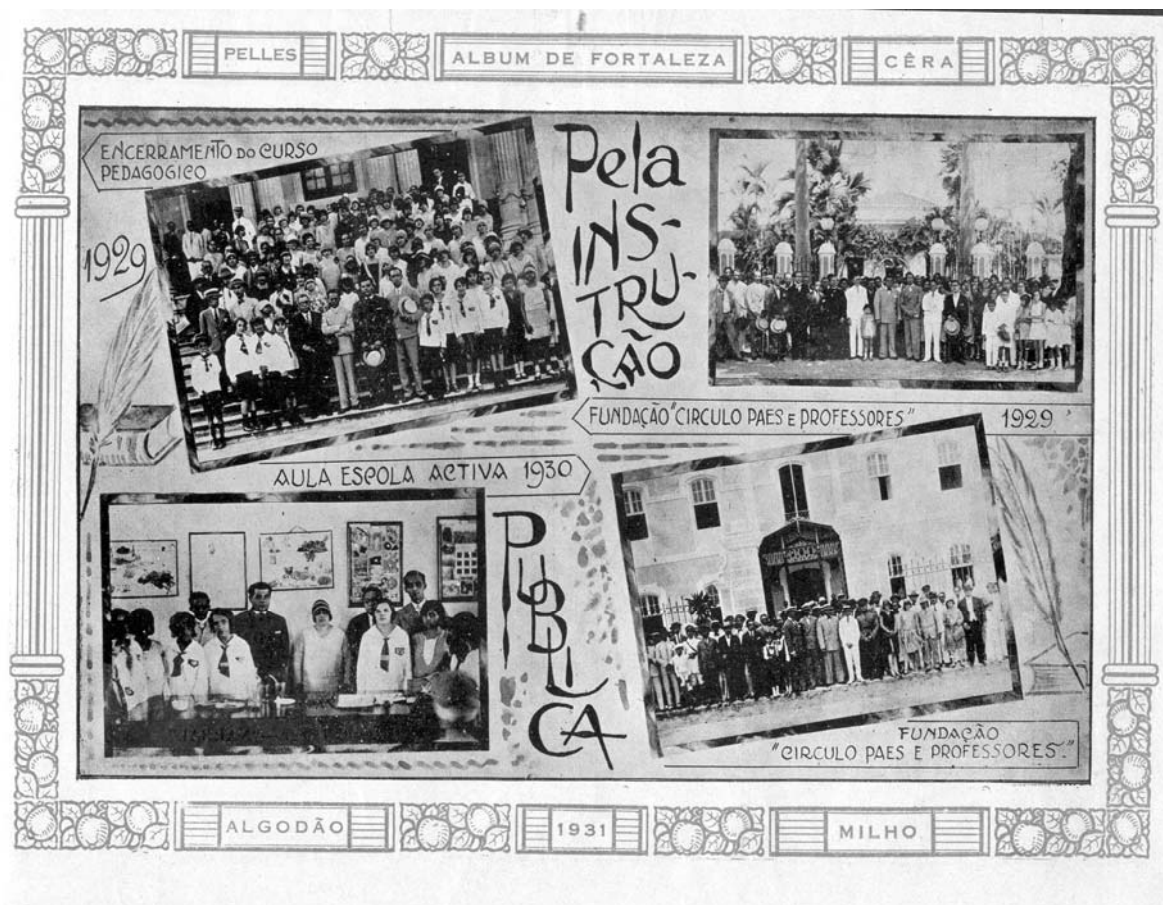


Figura 27 – Página do Álbum de Fortaleza, retratando aula da “Escola Activa”. Detalhe na Figura 28. Arquivo José Capelo Filho.

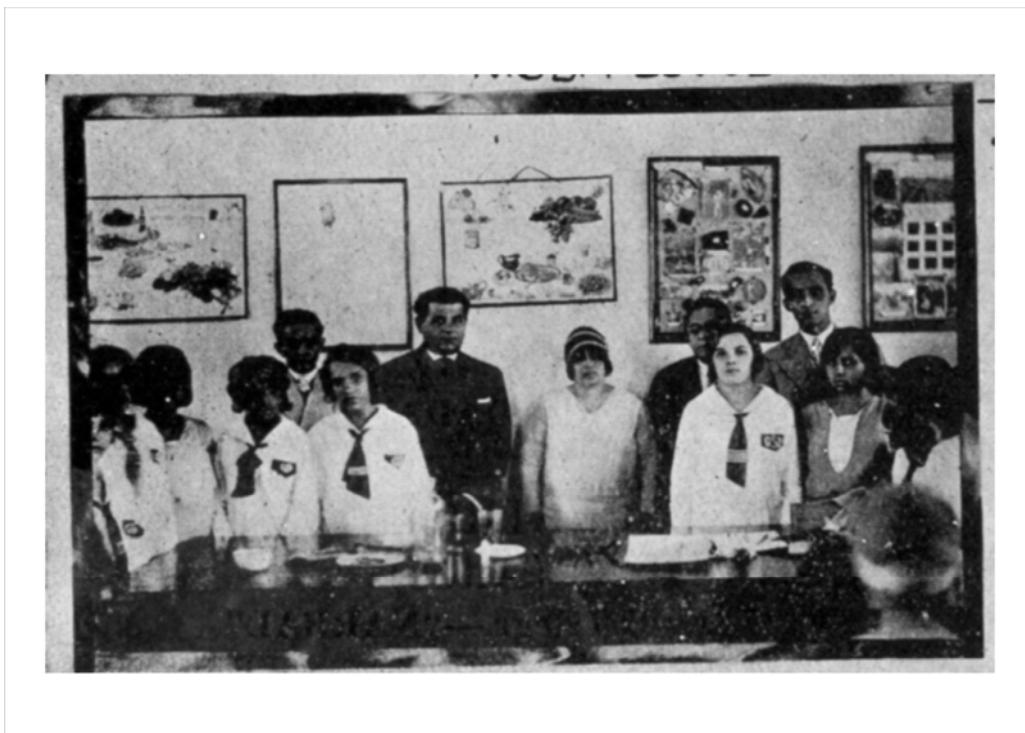


Figura 28 – Detalhe da figura 27, retratando ambiente de laboratório como sendo “Aula Escola Activa 1930”.

Após a inauguração da Escola Normal do Ceará, Lourenço Filho retorna a São Paulo. A data do retorno não pôde ser confirmada, porém, segundo Juraci Cavalcante (2000), já em fevereiro de 1924, Dr. Hippolyto recebe carta datada do dia 2, onde o professor afirma que não será possível retornar ao Ceará devido à grave enfermidade de seu pai e conseqüentes obrigações familiares. Lourenço Filho e Dr. Hippolyto tornaram-se amigos e dividiram vasta correspondência ao longo dos anos, mantendo-se o educador paulista, informado sobre o andamento da Reforma. Na mesma carta de fevereiro de 24 menciona o andamento de negociações sobre compra de material para a Escola e faz uma solicitação:

“...Será um grande obsequio remetter-me photographias do museu e do gabinete de Physica e Chimica. Mesmo sem o material novo, uma fotogr. da sala com o material existente impressionaria bem. Idem do posto Medico. O filho do Justa tirará as chapas por ordem do Sr. Presidente; queira combinar com elle e, caso seja possível, remetter-me com urgência. Ficar-lhe-hei muito agradecido. Devo reafirmar, nesta primeira opportunidade que se me offerece, todo o meu sincero agradecimento pelas attensões que ahi sempre me dispensou, pelo apoio que sempre deu à reforma e pela amizade com que sempre me distinguiu.

Aqui fico inteiramente ao seu dispor.
 Recomende-me à excellentissima d. Carmita e a Lais, por mim e Aida. Com um abraço, muito affectuosamente,

Lourenço Filho.

Não se esqueça da copia do seu Relatório, para o meu.”(CAVALCANTE, 2000, p. 131)

É evidente, nesta carta, a intimidade entre os dois educadores. Convém salientar o agradecimento a Hippolyto pelo apoio na Reforma. O pedido das fotos, como também observa a professora Juraci Cavalcante (2000), demonstra que Lourenço Filho quer bem impressionar com as imagens, o que sugere que estes ambientes seriam motivo de orgulho mesmo em uma metrópole mais sofisticada como São Paulo, especialmente do ponto de vista educacional.

Apesar da partida de Lourenço Filho e das mudanças de governo que se operam em seguida não favorecerem a continuidade dos planos educacionais, o diretor João Hippolyto zela pela manutenção da qualidade dos trabalhos na Escola Normal. Em artigo publicado no jornal A Tribuna, em 2 de junho de 1924, ele responde a críticas daquele mesmo órgão.

“...O articulista está mal informado nos tópicos em que se referiu à Escola Normal. Diz elle que à ‘Escola falta orientação pedagógica’, dando a entrevê que assim sucede pela ausência do professor Lourenço Filho.

Posso afirmar que a actual orientação é a mesma do tempo em que ali professava Lourenço Filho, quando foi contractado por 2 annos para reger a cadeira de Psychologia experimental, Pedagogia e Didactica. Não houve com sua ausência a menor alteração no programa da cadeira e a sua execução se vem fazendo ao pé da letra por d. Edith da Costa Braga que o acompanhou e grandemente o auxiliou durante o tempo do referido contracto. As suas explicações não differem das do mestre paulista, nella reconheço uma sua discípula esforçada e que assimilou com toda a exatidão e pleno êxito as lições que recebeu. A pratica pedagógica, feita na Escola Modelo, vem sendo executada com toda a regularidade, dirigidas as alumnas por d, Edith Braga, tal como se dava ao tempo do professor Lourenço Filho, quando era ella mesmo que muitas e muitas vezes, ficava pelo referido mestre encarregada dessa incubencia. Quanto aos demais professores, asseguro que nenhum fez a mínima alteração nos seus methodos de ensino com a sahida do professor paulista, porque não se deu a menor modificação desde esta época até o presente.”(A TRIBUNA, 1924, p. 4)

Como mais uma comprovação da continuidade da qualidade dos trabalhos na Escola Normal, especialmente com a instalação em edifício adequado, voltaremos aqui, a

comentar o Relatório de Dr. João Hippolyto ao Secretário dos Negócios do Interior e Justiça em 1925. Logo no início do documento observamos a repercussão das novas instalações da instituição.

“...Apresento a v. Excia. o relatório sobre a Escola Normal, no período decorrente de maio do ano passado até a presente data.

O facto de mais relevo respeito a este estabelecimento foi ter pela primeira vez funcionado durante todo o anno lectivo de 1924 em um prédio adequado, satisfazendo a todas as condições hygienicas e pedagogicas, tendo por isso mesmo as suas aulas funcionado com a maior regularidade e com excepção apenas de um, muito extenso, todos os programmas de ensino foram executados rigorosamente...” (RELATÓRIO DO DIRETOR DA ESCOLA NORMAL, 1925, p.1)

Outros documentos da Diretoria da Escola Normal, encontrados no Arquivo Público atestam a continuidade dos trabalhos práticos nas salas ambiente, apesar das despesas acarretadas por estes laboratórios.

“...Fortaleza, 25 de Setembro de 1924 (...) Peço a V. Excia. autorizar a Secretaria da Fazenda entregar-me por conta do crédito da verba de vinte contos, creada pelo decreto nº 654 de 21 de Janeiro deste anno, a importância de cem mil reis para remetter em francos á casa Émile Deyrolle, de Paris afim de ser pago o pedido de olhos artificiaes para a colecção de pássaros do Gabinete de Sciencias naturaes, desta Escola, prestando esta directoria ao depois a respectiva conta da transação.

Saudações.

J. Hippolyto de Azevedo e Sá.”

(DIRECTORIA DA ESCOLA NORMAL DO CEARÁ, 1924, p. única)

“...Fortaleza, 22 de Agosto de 1925 (...) requisito de accôrdo com a lei nº 2.244 de 10 de dezembro de 1924, art. 1º § 8º nº 4 o adiantamento da importância de quatrocentos mil reis (400\$000) para occorrer ás despesas, neste 2º semestre, com os Laboratórios desta Escola, do que darei contas opportunamente.

Saudações.

J. Hippolyto de Azevedo e Sá.”

(DIRECTORIA DA ESCOLA NORMAL, 1925, p. única)

O Relatório do Diretor da Escola Normal de 1925, traz ainda importante trecho apontando problemas com o Preparador e Conservador José Theóphilo Gaspar de Oliveira. Como já comentamos anteriormente, este funcionário fora contratado em 1918. O trecho ilustra a importância e o cotidiano dos trabalhos nos laboratórios.

“ ...O preparador e conservador da Escola Normal o Sr. José Theóphilo Gaspar de Oliveira, foi mandado servir addido ao Lyceu. Para que fique esclarecido o

incidente que objectivou este alvitre faz-se mister consigne este relatório os motivos da questão. (...) Foram, portanto, cinco annos em que não houve trabalho para o senhor Preparador senão assignar o livro do ponto e receber seus vencimentos. Agora mudava o caso de figura e o preparador teria em que se occupar, aliás muitas veses ouvi deste funcçionário a reclamação de que se envergonhava de não ter o que fazer, mas de facto não era delle a culpa. Installados os gabinetes, esperei que o funcçionário estivesse prompto para prestar seus serviços á Escola e foi com surpresa que nos dois primeiros dias de aulas vi o Sr. Preparador e Conservador negar-se ao seu respectivo labor, allegando que era Preparador apenas das cadeiras em que preleccionam os professores do curso normal. (...) o lugar de Preparador e Conservador da Escola Normal actualmente vem sendo desempenhado, alias com muita competência ordem e dedicação, pela professora primaria D. Martha Brasil de Mattos, addida a este estabelecimento e percebendo os seus vencimentos pela instrucção publica...”(RELATÓRIO DO DIRETOR DA ESCOLANORMAL, 1925, p. 3)

De fato, a reclamação do diretor é pertinente. Se observarmos o Regulamento da Instrução Pública, conforme citado aqui, na página 118, compete ao funcionário encarregado, atender aos professores sem menção de distinção entre os cursos Normal, Complementar ou da Escola Modelo.

Outro ponto importante no Relatório de 1925 do Diretor da Escola Normal, é a questão dos colégios equiparados. Segundo Placido Aderaldo Castelo (1970), a Lei nº 1096 de 31 de outubro de 1921 equiparou à Escola Normal dois estabelecimentos particulares, o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração – Instituto Santa Dorotéia e o Colégio da Imaculada Conceição.

Segundo Silvana de Sousa Pinto (2003) apenas o deputado estadual Francisco Prado votou contra a Lei de Equiparação. Prado havia sido enviado por Justiniano de Serpa para estudar a Instrução Pública no Sul do país. Tendo percorrido São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, o deputado afirmou em justificativa a seu voto, que presenciara provas de que a equiparação seria um erro. Em sua argumentação, ele afirma que nestes estabelecimentos particulares e católicos, ainda era fortemente empregado o ensino tradicional, com cobrança de memorização dos alunos e que grande parte do tempo dedicado aos estudos era destinada ao ensino da religião. Além disso, declara: “... nos colégios particulares corria-se o risco de selecionar professores por meio da política de

favores, o que prejudicaria as normalistas da escola pública que, sendo em sua maioria pobres, concorreria com desvantagem à vaga de emprego...”(PINHO, 2003, p.209). Em acréscimo a estes argumentos, temos trechos do Relatório de 1925 em que o Dr. Hippolyto declara que a frequência à Escola Normal vinha diminuindo nos últimos três anos por serem mais fáceis os exames de admissão dos colégios equiparados. O Diretor propõe um nivelamento para estes exames nos três estabelecimentos, como uma prevenção para futuros prejuízos à Instrução Primária.

“ A igualdade de julgamento além de attender a um conceito de justiça põe o Estado a salvo de futuras professoras menos preparadas que representarão um grande prejuízo para a Instrucção primaria. Basta um pequeno golpe de vista sobre a porcentagem de aprovações nos exames de admissão entre os 3 estabelecimentos em que se ministra o ensino normal. Quase todas as candidatas nos equiparados são aprovadas e na Escola Normal 50% não conseguem ser classificadas. Além disso o curso complementar de dois annos que é o intermediário entre o primário e o normal não existe de facto nos equiparados.

O ensino da pedagogia pratica também não se tem sido feito nesses collegios cujos cursos primários estão muito longe de confronto com a Escola Modelo...” (RELATÓRIO DO DIRETOR DA ESCOLA NORMAL, 1925, p. 2)

Estes fatos suscitam haver realmente uma diferença de nível entre a Escola Normal e os cursos das outras duas instituições, apesar dos três anos de equiparação, salientando-se aí, a ausência do Ensino Ativo, com a falta da pedagogia prática. Percebemos então, que até aquele ano, o edifício da Escola Normal permanece como único local de formação docente realmente voltado para os novos princípios pedagógicos no Estado.

A Mensagem Governamental de 1º de julho de 1925, enviada pelo então Presidente do Estado José Moreira da Rocha, traz elogios à Escola e suas instalações.“...Este estabelecimento de educação profissional acha-se installado em predio especialmente construído, com as necessárias condições hygienicas e pedagogicas, dispondo de bem montados gabinetes para o ensino pratico...” (MENSAGEM GOVERNAMENTAL, 1925, p. 21). Observamos mais uma vez a associação entre o

ensino prático e a existência dos gabinetes como sinal de atendimento as necessidades pedagógicas.

No ano seguinte a Mensagem Governamental apresenta a notícia da modificação da denominação oficial da Escola Normal do Ceará, passando esta a se chamar Escola Normal D. Pedro II, A PARTIR DA Lei nº 2.260 de 26 de agosto de 1925, como comemoração da passagem do centenário de nascimento do Imperador. Afirma-se ainda, que a escola continua mantendo sua qualidade de trabalho sob a direção do Dr. Hippolyto. Trecho importante da Mensagem menciona novamente a questão da equiparação, apontando para a superioridade da Escola diante das outras instituições.

“...Chamo a vossa esclarecida atenção para a lei que regula a equiparação de collegios particulares á Escola Normal ‘Pedro II’. Essa lei precisa ser modificada, para que a equiparação produza os effeitoa que são de desejar.(...) Tem-se verificado que alumnas, por mais de uma vez reprovadas na Escola Normal ‘Pedro II’, conseguiram diplomas dos collegios equiparados...”(MENSAGEM GOVERNAMENTAL, 1926, p. 21)

Outro ponto igualmente significativo faz menção ao edifício da Escola. “...Uma vez melhoradas as condições financeiras do Estado, será de urgente necessidade a conclusão da construcção do predio da Escola, ou, antes disso, a construcção de um pavilhão destinado á Escola Modelo anexa á Escola Normal ‘Pedro II’...” (MENSAGEM GOVERNAMENTAL, 1926, p. 21). Neste ponto convêm retornarmos à reportagem sobre a inauguração da Escola em 1923: “...O plano completo do edifício comprehende doze salas, dependencias da administração, salas de professores, amphitheatro, bibliotheca, installações sanitarias, etc...” (DIÁRIO DO CEARÁ, 1923, p.4). Observamos, conforme a reportagem, que apenas menos da metade do projeto original pôde ser executada em 1923. A conclusão do edifício ainda teria que esperar mais alguns anos.

A Mensagem de 1926 ainda menciona a necessidade de construir prédio para a Escola Modelo próximo à Escola Normal. Até então, a Modelo permanecia no prédio da

primeira sede da Normal, a uma distância considerável da Praça Figueira de Melo. Finalmente, dois anos depois, a 11 de abril de 1928, é inaugurado o prédio da Escola Modelo, desta vez anexa ao prédio da Escola Normal. O jornal O Nordeste publica reportagem sobre o evento.

“ Terminadas as obras no pavilhão anexo à Escola Normal Pedro II, mandado construir para nelle funcionar a Escola Modelo, mudou-se, hontem, para o mesmo, e referida Escola, dando-se, às 9 horas, perante o director da Instrução e outras pessôas gradas, a primeira aula no novo prédio. O pavilhão foi construído segundo um plano inteligente, apresentando salões de aula vastos e com a cubagem de ar sufficiente.” (O NORDESTE, 1928, p. 5)

Infelizmente, hoje temos apenas a placa de inauguração deste edifício (Fig. 29), no Museu do Ceará. O prédio foi demolido possivelmente na década de 70, para dar lugar aos atuais anexos do Colégio Justiniano de Serpa. Segundo a Mensagem Governamental de 1928, temos o que mais próximo se pôde encontrar de uma descrição: “...Este pavilhão, cuja construção obedeceu aos preceitos das modernas engenharia sanitária e hygiene escolar, foi solenemente inaugurado a 11 de abril último...” (MENSAGEM GOVERNAMENTAL, 1928, p.29).



Figura 29 – Placa de inauguração da Escola Modelo em 1928. Arquivo autora.

Com inauguração da Nova Escola Modelo, o edifício na Praça Marquês de Herval, após reforma, passou a abrigar o grupo Escolar Norte da Cidade.

Em 1929 é baixado novo decreto de equiparação à Escola Normal, desta vez para escolas do interior, visando expandir as possibilidades de formação de professores. Segundo o decreto de 30 de outubro, os estabelecimentos interessados deveriam preencher requisitos.

- “...a) funcionamento contínuo e regular por mais de dois anos;
- b) patrimônio mínimo de trinta contos de réis.(30:000\$000);
- c) observância do plano de ensino da Escola Normal no tocante ao número de disciplinas que constituem os respectivos cursos, à seriação e distribuição das mesmas pelos diversos anos, à execução dos programas e ao processo e julgamento das provas de exame...” (DECRETO DE 30 DE OUTUBRO, 1929, p. 1)

A pesar deste decreto, dentro dos cinco anos seguintes, apenas mais duas escolas são mencionadas como equiparadas, conforme citado no Relatório do Interventor Carneiro de Mendonça, três na capital e apenas uma no interior. “...Foram conservadas as equiparações á Escola Normal Pedro II, dos collegios da Immaculada Conceição, N. S. do Sagrado Coração, mantido pelas Irmãs de Santa Dorothéa, Santa Cecília, na capital e Santa Thereza, no Crato...” (RELATÓRIO DE CARNEIRO DE MENDONÇA, 1936, p. 71)

Na mensagem de 1º de julho de 1930, o então Presidente do Estado José Carlos de Matos Peixoto, se refere elogiosamente aos equipamentos da Escola, atestando a continuidade dos trabalhos práticos 7 anos após a inauguração. “...Esta escola está aparelhada como melhor material do Estado. Seus gabinetes e museu preenchem os fins a que se destinam na pratica pedagógica...”(MENSAGEM GOVERNAMENTAL, 1930, p. 13, grifo nosso)

4.3.1 Os anos 30

A crise financeira internacional que marcou o final da década de 20 agrava a problemática envolvendo a política do “café com leite”, culminando com a Revolução de 30. Com a instauração do Governo Revolucionário de Getúlio Vargas, o congresso é dissolvido e são estabelecidos Interventores para assumir o governo dos estados.

No Ceará, o presidente Matos Peixoto renuncia em outubro de 1930 e Fernandes Távora assume o cargo de Interventor. A presença de um civil no poder não agrada ao governo tenentista, e o Presidente Vargas ordena sua substituição pelo Capitão Roberto Carlos Vasco Carneiro de Mendonça.

Em sua gestão, Matos Peixoto havia nomeado o Dr. Joaquim Moreira de Sousa como Diretor da Instrução Pública, cargo que este ocupou entre 1928 e 1930. Em 1931, o Interventor Carneiro de Mendonça convida Moreira de Sousa para retornar ao cargo.

Ao longo da década de 30, observa-se uma situação de animosidade entre o Diretor da Instrução Pública e o Diretor da Escola Normal, presente claramente em artigos de vários jornais locais. Alguns destes órgãos aparentemente tomavam partido, como observamos em publicações dos jornais O Nordeste, favorecendo Moreira de Sousa, enquanto O Povo apoiava João Hippolyto. Em seção do Conselho de Educação em dezembro de 1933, Dr. Hippolyto faz a defesa dos Programas das disciplinas. O jornal O Nordeste assim se refere à seção:

“...O illustre Director da Escola Normal Pedro II, ao tratar-se de os conselheiros darem parecer sobre os programmas do estabelecimento sob sua direcção, proclamou, calmamente, serenamente, que não julgava os seus companheiros de Conselho á altura de apresentar opiniões aproveitáveis sobre o thema a debater.(...) E a modéstia do Dr, Hippolyto foi tanta que apresentou como exemplo o programma de sua propria cadeira.(...) logo que foi levantada a sessão do Conselho, um dos seus membros que acaba de fazer um curso de aperfeiçoamento no Rio, a uma simples vista de olhos, apresentou falhas e incongruências precisamente nos programmas julgados invulneráveis pelo dr. Hippolyto.”(O NORDESTE, 1933, p. 1)

No final da matéria, o autor, Alceu da Silveira, parece trair seu próprio argumento, afinal “uma simples vista de olhos” certamente não é suficiente, nem ao

melhor especialista, para que se julgue um documento. Em contrapartida, matérias como a que veremos a seguir, eram publicadas com certa frequência, na coluna Carta Aberta Justus, no jornal O Povo.

“Um professor do Liceu do Ceará pede-nos a publicação da seguinte carta: (...) Você sabe, Justus, que o diretor da Instrução é sertanejo da *gema*. Mas talvez você desconheça as causas que o levam a diminuir-se e a humilhar-se, procurando diminuir e humilhar um funcionário como Dr. João Hippolyto – farta e boa fonte de moralidade e de método para o diretor da Instrução nela se mirar...” (O POVO, 1934, p. 3)

Não pudemos determinar a origem da desavença, já muito bem comentada na obra de Juraci Maia Cavalcante (2000), o que se sabe é que este quadro passou por momentos de maior gravidade, trazendo conseqüências para a Escola Normal.

Em 16 de novembro de 1931, O Nordeste publica notícia sobre a suspensão do Diretor da Escola Normal:

“Por acto do dia 12, do chefe do Executivo estadual ‘tendo em vista a exposição feita pelo Sr. Secretario do Interior e da Justiça, relativamente ás investigações administrativas procedidas sobre a representação que lhe dirigiram as alumnas do 4º anno da Escola Normal Pedro II contra o professor da cadeira de Historia da Civilização, dr. Antonio da Justa Theophilo Gaspar de Oliveira, e, considerando que em conseqüência das alludidas investigações surgiram accusações de caracter grave não só contra o mesmo professor mas também contra o próprio director da Escola dr. João Hipólito de Azevedo e Sá’, foram os mesmos afastados dos seus cargos até ulterior deliberação, assumindo a direcção em carácter provisório, o cathedratico mais antigo, e nomeado o director do Collegio Militar para presidir a rigoroso inquérito a fim de apurar as accusações feitas.” (O NORDESTE, 1931, p. 3)

O professor de História Antônio Theophilo Gaspar de Oliveira, é acusado de favorecer alunas injustamente. Como conseqüência, é cobrada a responsabilidade do Dr. Hippolyto no episódio. É aberto inquérito, finalmente resultando com o retorno do Diretor ás suas funções. Este escândalo somado a outros problemas menores, colaborou com o surgimento de debates liderados por Moreira de Sousa, combatendo a autonomia da Escola Normal, favorecida pelo próprio conteúdo da Reforma de 22.

Argumentando que a autonomia da Escola Normal compromete seus planos de renovação do ensino, Moreira de Sousa consegue apoio da Interventoria. Em 30 de novembro de 1931 é lançada Lei de subordinação da Escola Normal, colocando o cargo do Dr. Hippolyto em posição hierarquicamente inferior ao Diretor da Instrução Pública.

Nova polêmica se instala com o caso do concurso para a cadeira de pedagogia da Escola Normal em 1933. Moreira de Sousa disputa o cargo com a professora Edith Braga, que consegue a vaga. Inconformado com o resultado, o Diretor da Instrução Pública entra com recurso jurídico, acusando a professora de plágio. A questão se estende até o ano seguinte. Em 10 de agosto de 1934, o jornal O Povo publica carta de Lourenço Filho em defesa da professora Edith, que finalmente vence a questão.

Estes fatos ilustram a trajetória da instituição que felizmente ainda não sofre alterações em sua qualidade de trabalho, graças a continuidade da direção do Dr. Hippolyto.

Concomitante à tensa disputa entre estes dois importantes nomes da educação cearense, outros fatos relevantes surgem na década de 30. Observamos a propagação das salas ambiente e seus gabinetes em estabelecimentos de ensino particulares, conforme notícia de 3 de fevereiro de 1934 no jornal O Nordeste, sob o título: *O Collegio Cearense, as suas novas installações e os seus gabinetes.*

“...GABINETE DE PHISICA E CHIMICA

Não há no Estado estabelecimento mesmo official, que possa apresentar mais completos gabinetes.

Alem dos aparelhos adquiridos até o anno findo, em numero incalculável, acaba o Collegio de receber outras remessas da casa Meister Irmão, do Rio....” (O NORDESTE, 1933, p. 5)

Quanto aos colégios equiparados, encontramos, na obra de Plácido Castelo (1970), menção a uma reforma física no Instituto Santa Dorotéia concluída em 1929.

“ Dentro em pouco a novel associação educativa cristã, com recursos próprios, pôde levantar novos dormitórios e salas de aulas, continuando as obras em 1924 e prosseguidas até 1929 com acréscimo de salões para festas, novas salas de

estudos galerias para piano, banheiros e um vastíssimo terraço para recreio das alunas, tornando-se assim bastante confortável e satisfazendo todas as exigências da Pedagogia e da Higiene.”(CASTELO, 1970, p. 263)

Não há ainda menção específica a equipamentos científicos para salas ambiente nem ao ensino ativo.

Em 27 de novembro de 1931, O Nordeste publica artigo de Moreira de Sousa sobre a 4ª Conferência de Educação no Rio de Janeiro. “ Effectuar-se-á, no Rio, a começar a 12 de dezembro proximo, a 4ª Conferencia Nacional de Educação, promovida pela A.B.E. e, agora, prestigiada pelo alto departamento nacional do Ensino e Saúde publica...” (O NORDESTE, 1931, p. 5)

De acordo com Ghiraldelli Jr.(2001), a Associação Brasileira de Educação - ABE, vinha promovendo Conferências Nacionais de Educação desde o final dos anos 20. Em 1931, a IV Conferência se reúne logo após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getulio Vargas, que indicou Francisco Campos como titular da pasta. Campos havia sido responsável pela reforma do ensino em Minas Gerais. Tão logo empossado, iniciou uma reforma do ensino a nível federal. Esta IV Conferência, que contou com a presença de Vargas e do novo ministro, foi marcada como “um divisor de águas entre católicos e liberais” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.42), levando a vanguarda de educadores a lançar em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, consolidando o movimento escolanovista no Brasil.

Na subdivisão do Manifesto intitulada “O Estado em face da Educação”, encontramos o item “C” denominado “A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.” com o seguinte trecho:

“...A laicidade, que colloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtráe o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, á pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas...” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.63)

A partir de então, os setores conservadores da sociedade se declararam inimigos dos escolanovistas, iniciando uma série de atritos cujas repercussões se prolongam pelos anos seguintes alcançando conseqüentemente, nosso Estado.

No Ceará, em 1933, iniciavam-se, na capital, os preparativos para a recepção do VI Congresso da ABE. O primeiro no nordeste, segundo Maria Goretti Lopes Pereira e Silva (2003), graças à atuação de Moreira de Souza no V Congresso em Niterói, quando discursou sobre o caráter regional e local da educação e o ensino no meio rural. Em 6 de outubro de 1933, O Nordeste publica artigo sobre os preparativos presididos pelo Diretor da Instrução Pública. De acordo com o artigo era esperado o comparecimento de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros membros da ABE.

“...*Secção de Ensino Normal*, presidida pelo dr. Lourenço Filho, figura de alta projeção nos círculos pedagógicos do país. (...) *Secção de Administradores da Educação Pública*, presidida pelo dr. Anísio Teixeira, diretor da Instrução Pública do Districto Federal e grande animador da renovação escolar nacional. (...) *Secção de Educação Artística*, presidida pelo dr. Celso Kely, renomado sociólogo, diretor da Instrução Pública no Estado do Rio...”(O NORDESTE, 1933, p. 5)

O edifício da Escola Normal é escolhido para sediar a Conferência, para isto, finalmente o Intendente Federal dá início às obras de conclusão do projeto original que José Gonçalves da Justa e Lourenço Filho já haviam deixado pronto em 1922. Em 21 de novembro o jornal O Nordeste publica reportagem que comprova a ligação entre a conclusão do edifício e a Conferência que se aproxima.

“...Notícia de fora resalta que a maior relevância da VI Conferencia consiste na sua licalização no Norte.

Queremos dar a conhecer ao publico em que marcha vão os preparativos para a instalação da notável assembléia.

Como se sabe o belo edifício da Escola Normal Pedro II está passando por completa remodelação. A 30 do corrente mês, estará concluído o ‘auditorium’ destinado ás sessões do plenário, e a 10 do mês próximo vindouro será o prédio mobiliado com o material chegado do sul. Continuam os trabalhos de pavimentação e ajardinamento da praça em que está situada a Escola...”(O NORDESTE, 1933, p. 4)



Figura 30 - Imagem após a conclusão total da edificação em 1934 , segundo o Relatório de Carneiro de Mendonça. Arquivo José Capelo Filho.

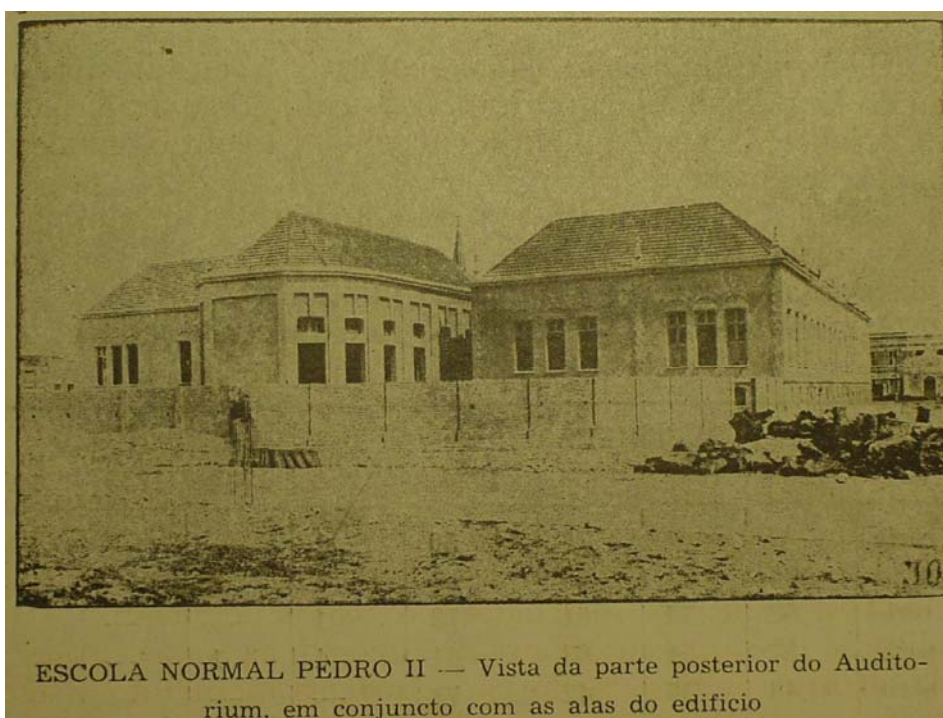


Figura 31 - Imagem dos fundos da edificação, mostrando o belo auditório. Arquivo José Capelo Filho

Também, naquele período já estava sendo planejada a execução da Escola Normal Rural. Reportagem publicada no Jornal O Nordeste, também em 21 de novembro de 1933, traz artigo do Centro Iguatuense³⁹, relatando a disputa entre cidades do interior pela sede da nova instituição e fazendo a apologia do município de Iguatu como local adequado. Moreira de Sousa é o empreendedor da nova Escola e referência com relação às questões relativas ao ensino no meio rural, influenciando o meio intelectual cearense.

Pouco antes do início da conferência, em 7 de janeiro de 1934, o professor de didática da Escola Normal, Filgueiras Lima, tem artigo publicado no jornal O Povo sobre o que se espera do encontro. No artigo o professor exalta a importância do ensino regionalizado e critica a importação de métodos pedagógicos do sul do país e do exterior.

A 29 de janeiro de 1934, O Nordeste publica telegrama de Anísio Teixeira informando seu não comparecimento ao evento. Lourenço Filho, para a surpresa de muitos, também não comparece ao evento.

“...DE RIO – Pode querido amigo acreditar em um dos maiores sacrifícios impostos pelo meu cargo aqui foi privar-me prazer visitar Ceará e estudar obra escolar ai se realiza sob sua direção pt Presente em eapírito atividades Conferencia expresso meus votos completo exito certame pt Comuniquei Interventor nomes definitivos delegação Distrito Federal saudações cordiais. Anísio Teixeira.” (O NORDESTE, 1934, p. 6)

A 2 de fevereiro de 1934 tem início com grande solenidade a VI Conferência Nacional de Educação em Fortaleza, ocupando o edifício da Praça Figueira de Melo. A abertura e principais preleções se farão no belo auditório de planta em sofisticada forma elíptica. Outros salões do edifício são ocupados com eventos, tais como: a exposição de arte regional organizada pela Diretoria da Instrução; e a apresentação dos mais recentes materiais e livros didáticos lançados pela Companhia Melhoramentos de São Paulo.

³⁹ Instituição social do Município de Iguatu-CE.

Sendo o jornal O Nordeste um órgão católico, apesar de fazer abrangente cobertura ao evento, resume o andamento da Conferência da ABE de forma nada elogiosa.

“...Dahi, um tanto de marasmo, de estagnação, do Congresso, reflectidos no relativo desinteresse da collectividade pelos trabalhos do importante certame.

Trabalhos – mormente no plenário – restrictos a – salvante algumas honrosas exepções, que felizmente as há – declamação mais ou menos enfadonha e improficua de discurseiras estafantes.

Era um desvirtuamento, pois sem duvida, da sua finalidade.

Tatibitate de oratória

Hontem, porem, operou-se eloqüente transformação...”

(O NORDESTE, 1934, p. 1)

A transformação a que se refere a reportagem é mais um reflexo da tensão entre católicos e escolanovistas que marca o período e se manifesta no auditório cearense. Dia 7 de fevereiro, véspera do encerramento do encontro, o então padre Helder Câmara, profere longo discurso a favor da educação católica. Em seguida é dada a palavra ao representante do Espírito Santo, dr. Ciro Vieira da Cunha, que após elogiar as palavras do padre, faz a leitura de telegrama com a seguinte proposta:

“...Mesa da presidência Assembléia Constituinte – Rio.

Sexto Congresso Nacional Educação ora reunido Fortaleza, presentes todas delegações dos Estados União Brasileira, resolveu em sessão plenária de sete corrente solicitar calorosamente dignos representantes da nação brasileira inclusão ensino religioso facultativo na futura Contituição do país, respeitando legítimas aspirações consciência nacional, resalvados direitos liberdade espiritual minorias dissidentes...”(O NORDESTE, 1934, p. 5)

O Dr. Edgard Sussekind de Mendonça, membro da ABE e delegado do Distrito Federal protesta contra a leitura do telegrama com base no regimento laico do Congresso. Os fatos que se desenrolam trazem algumas curiosas diferenças de interpretação entre os jornais da época expondo suas tendências:

“...Ergueu-se, após, o dr. Edgard Sussekind de Mendonça, para protestar contra o telegrama que taxou de ‘infeliz’, alem de não permitir o regimento interno manifestações collectivas, esquecido de que mais de uma vez o Congresso há, pacificamente, acatado essas manifestações.

Outra não era de esperar a attitude do dr. Sussekind, dados os seus princípios, não obstante a sua cultura que temos a franqueza de reconhecer.(...) Estabeleceu-se grande confusão. Todos queriam falar ao mesmo tempo.

Em meio da balburdia, o presidente lançou mão do recurso extremo: encerrou a sessão...”(O NORDESTE, 1934, p. 5)

“...A leitura do telegramma aludido provocou agitação no seio do Congresso, pela attitude exaltada de protesto, do delegado do Districto Federal, Carlos Sussekind de Mendonça. Este aparteante fez rasgados elogios á oração elevada, serena e sincera do padre Helder, declarando-se, porem, radicalmente contra a proposta do delegado espírito-santense, considerando-a uma traição, uma deslealdade á letra do Regimento do Congresso. (...) Começa Dom Xavier a condemnar a attitude de certos *liberaloides*, quando partem protestos ao adjetivo depreciador. O prof. Sussekind aparteia e Dom Xavier, indo junto a elle, declara, bem alto, ser o representante carioca um communista. O aparteante confessa, então, suas convicções bolchevistas, mas adentrando se tratar, no momento, de uma questão de regimento. Há gritos (...) Encerrada a reunião, continúa a confusão, bate boccas violentos...” (CORREIO DO CEARÁ, 1934, p. 1)

Apesar do seu relato detalhado, o jornal Correio do Ceará comete um erro quanto ao nome do Dr. Sussekind. A seção do dia 7 no Congresso repercute por toda a cidade.

“...Como é de dominio publico, a sessão de ante-ontem do Congresso de Educação esteve tumultuosa, tudo isto motivado pelo fato de (...) ter defendido o espírito leigo das disposições regimentais do Congresso, o ilustrado dr. Sussekind de Mendonça.

Valoroso e culto, insinuante e sincero, o brilhante representante carioca repeliu com elegância e altivez, a intolerância setaria dos que querem amordaçar neste país tradicionalmente liberal, o direito de pensar e de agir.

Lamentável e censurável é que pessoas estranhas ao conclave se aproveitassem do tumulto para atacarem com insultos e grosserias a valentia idealística do ilustrado congressista dr. Sussekind Mendonça, o qual, sosinho e altivo, representava ali, naquele momento, a ultima trincheira do pensamento livre do Congresso ...” (A RUA, 1934, p. 1)

Outras conseqüências advêm destes fatos, na segunda feira, dia 12 de Fevereiro o Dr. Sussekind é agredido em via pública conforme publica o jornal A Rua.

“ESTUPIDA AGRESSÃO

A população de Fortaleza, na noite de segunda-feira ultima testemunhou, na parte mais movimentada da grande artéria da cidade, uma cena revoltante e selvagem, cujas conseqüências poderiam ter sido funestissimas.

Queremos aludir á estúpida e covarde agressão de que foi vitima o nosso ilustrado patricio dr. Edgard Sussekind de Mendonça (...) Seja-nos porem licito dizer ao brilhante rebento de Lucio de Mendonça, que o Ceará que o agrediu não foi o Ceará na sua expressão moral e intelectual, mas os transviados da ordem a serviço, sem duvida, de mentalidades rasteiras e tacanhas.

A RUA, na singeleza destas linhas, que valem por vibrante protesto contra a selvageria de que foi vitima o nosso distinto hospede, manda-lhe, na efusão de um abraço, toda a admiração e simpatia que nutre pelo seu fulgente espírito.” (A RUA, 1934, p. 1)

Comentários sobre o congresso se estendem ao longo do mês de fevereiro em vários jornais. O caso do professor Sussekind expõe as tensões não só no âmbito educacional, mas também político e social que marcam o Governo Revolucionário em todo o país e culminam com a implantação do Estado Novo, no final dos anos 30. São fatos importantes para a compreensão da trajetória do movimento escolanovista e seu enfraquecimento, conforme comentado no Capítulo II.

O VI Congresso de Educação em Fortaleza, de acordo com a imprensa da época, foi satisfatório para alguns, decepcionante para outros. Não é nosso objetivo aqui aprofundarmos sua análise, seria importante tema para um outro trabalho. O evento é aqui tratado como um marco que possibilitou a conclusão do edifício da Praça Figueira de Melo.

Juntamente com a conclusão da Escola são reformados e ampliados os Grupos Escolares Fernandes Vieira e Joaquim Távora, conforme observamos no Relatório de Carneiro de Mendonça.

A conclusão da importante obra associada a um grande evento educacional, pontua o encerramento de nossa pesquisa, entretanto precisamos nos estender ainda mais um pouco. Nada mais nos resta falar da criação arquitetônica daquela casa de formação docente, porém, nos vemos obrigados, por um dever de conclusão, a relatar fatos de destruição.

A Escola Normal D. Pedro II, brilhou como obra escolanovista que manteve sua qualidade original além da própria diluição do Movimento, após a implantação do Estado autoritário. Ainda assim, e apesar de expressarem fisicamente uma proposta de renovação educacional, as salas ambiente que caracterizavam a Escola Normal de 1923, foram utilizadas apenas até os anos 50, conforme o Relatório enviado ao Secretário de Educação e Saúde do Ceará, Joaquim de Figueiredo Correia, em 1961, pelo Prof. João

Hippolyto de Azevedo e Sá, ao assumir pela terceira vez, em 1960, a diretoria da Escola Normal já sob a nova denominação de Instituto de Educação do Ceará. Observa-se facilmente nas entrelinhas, a emoção do diretor diante dos problemas a que se refere:

“...Quando em Fevereiro de 1951 deixei pela segunda vez a direção do Instituto, os Gabinetes de Física, Química, Ciências Naturais e Anatomia, História e Geografia e Museu Pedagógico estavam com os seus aparelhos, coleções, quadros e mapas em perfeita ordem de conservação e tudo devidamente classificado, tendo sido feito o seu tombamento nos livros próprios que atualmente se acham à guarda do Instituto.

Era um acervo de grande valor patrimonial e que servia satisfatoriamente à parte prática, indispensável ao ensino, estando à altura dos processos e métodos recomendáveis a um estabelecimento de reconhecido prestígio educacional.

As salas que guardavam estas valiosas coleções serviam apenas às aulas dos professores dessas matérias, salas ambientes e não salas comuns. Que sucedeu então? Turmas e mais turmas ginasiais foram aumentadas além da capacidade do prédio, já não havia salas disponíveis e os professores do curso secundário, na incontida ânsia de colocarem-se, amparados pelos seus pistóloes políticos, não hesitaram em exigir fossem esses gabinetes sacrificados, ao transformarem-se em salas de aula comuns. As lições de Física, Química e Ciências Naturais sofreram o impacto da medida anacrônica e se tornaram, daí por diante, meras aulas de salivação, retrogradando o ensino da Física Química e Ciências Naturais aos processos obsoletos de há sessenta anos passados.” (RELATÓRIO DO DIRETOR DA ESCOLA NORMAL, 1961, p. 4 e 5)

Portanto, no final dos anos 60, o edifício da Praça Figueira de Melo perde o que restara de sua identidade original. Já não possui mais suas salas ambiente, não abriga mais o ensino prático. O curso Normal, já no correr da década de 50 é transferido para as salas do porão, já não se fala mais em condições de aprendizagem e higiene ambiental.

Em 1968, a Escola Normal com sua carga simbólica e sua monumentalidade não mais existe, passa então a funcionar em outras dependências no Bairro de Fátima. Segundo amistosa conversa com Dr. José Capelo Filho, recorrendo à memória o arquiteto relata que em 1968 também foi demolido o belo auditório, condenado por abrigar reuniões clandestinas de estudantes “subversivos” nas madrugadas do regime militar.

Conforme estes dados, constatamos a grande relevância da edificação objeto deste estudo, como representação arquitetônica de toda uma concepção educacional, marcando significativamente a História da Educação no Ceará e no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, apresentaremos de forma sintética os principais achados da pesquisa, tomando por base a questão norteadora central do trabalho que foi a relação entre a Arquitetura da Escola Normal e a implantação dos princípios pedagógicos que nortearam o Ensino Ativo (Escolanova) no Ceará.

Este novo pensamento pedagógico encontra apoio no governo de Justiniano de Serpa. Em abril de 1922, Lourenço Filho chega à Fortaleza para ser professor da Escola Normal. Já em maio é convidado a dirigir a reforma da educação no Ceará. Alguns meses depois, em agosto, seria apresentado o novo Regulamento da Instrução Pública dando início oficialmente à Reforma Educacional. Observamos que a reforma cearense de 1922 foi pioneira com relação à influência do pensamento escolanovista presente naquele momento sob o termo Escola Ativa. Com a apresentação do Regulamento, logo se inicia a construção da nova sede da Escola Normal. Sabemos, conforme dados da pesquisa, que a necessidade da construção desta nova sede já era considerada antes, porém documentos comprovaram que toda a concepção do projeto foi formulada e acompanhada por Lourenço Filho, dentro das idéias do Ensino Ativo em parceria com o conhecimento técnico do engenheiro José Gonçalves da Justa.

Observamos que a edificação da Escola Normal de 1922, não representou apenas a criação de um novo espaço para a formação docente no Ceará, mas o princípio de uma revolução educacional significativa para o Estado. Sua construção estava inserida em um novo ideário educacional, um contexto proveniente de uma nova concepção da escola como um espaço projetado para o desenvolvimento humano, de acordo com os novos parâmetros educacionais vigentes, aqui instalados de forma pioneira. Na construção desta

nova Escola Normal, estão claramente presentes as influências do entusiasmo educacional republicano e do escolanovismo, na forma da Escola Ativa. A criação deste projeto com a parceria do educador e do engenheiro, representou também a concretização do pensamento de alguns arquitetos e engenheiros na Europa e Estados Unidos, embora poucos, como o americano Henry Barnard, que já há alguns anos se ocupavam da análise da arquitetura escolar.

Enfim a 23 de dezembro de 1923 é inaugurado o novo edifício da Escola Normal no centro da Praça Figueira de Melo. A solenidade é comentada em vários jornais. Do projeto original de Lourenço Filho e Gonçalves da Justa, apenas metade pôde ser edificada, ficando o restante a ser concluído depois. Por ocasião da inauguração, longo artigo foi publicado no jornal Diário do Ceará, abordando a reforma educacional e descrevendo a edificação sob o título: A Escola Normal de Hoje. Naquela ocasião passavam a funcionar seis salas de aula, diretoria, secretaria, biblioteca, sala dos professores e as salas correspondentes do porão. A visão higienista está presente em detalhes importantes como as amplas salas de dez metros por sete, altas janelas, pé direito de quase seis metros e no cuidado com a iluminação sempre lateral esquerda.

Além dos dados sobre a elaboração do projeto de construção, buscamos também localizar a conexão entre seu projeto e a Escola Ativa. Conforme os conceitos já apresentados, observamos a presença física do ensino ativo na criação precursora de salas ambientadas para serem Gabinetes ou Laboratórios de ensino prático, conforme já previa o próprio Regulamento de 1923. No artigo que descreve a Escola são identificados os gabinetes em salas cujos nomes homenageiam importantes personagens da educação. Para estes laboratórios são destinadas as amplas salas do porão, todas com as mesmas dimensões das salas de aula, com exceção do pé direito. Temos: Sala prof. Alvaro de Oliveira – Gabinete de Física e Química; Sala Samuel Doria – Gabinete de Psicologia e

Pedagogia; Sala prof. Dias da Rocha – Gabinete de Ciências Naturais e Higiene; Sala Capistrano de Abreu – Museu de História e Geografia. Durante os anos seguintes são comuns os elogios ao trabalho desenvolvido na Escola Normal e em seus laboratórios, nas Mensagens Governamentais. Outros documentos trazem textos semelhantes associando o ensino prático e a existência dos gabinetes a um bom atendimento das necessidades pedagógicas.

Ainda com relação às Mensagens, observamos também a questão envolvendo os colégios equiparados. De acordo com Placido Castelo (1970), a Lei nº 1096 de 31 de outubro de 1921 equiparou à Escola Normal o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração – Instituto Santa Dorotéia e o Colégio da Imaculada Conceição. A Mensagem Governamental de 1926 traz graves críticas aos colégios equiparados onde não se praticava o ensino ativo. De acordo com o documento, estava se tornando comum a aprovação de alunas nos colégios equiparados que haviam sido reprovadas até mais de uma vez na Escola Normal. Na Mensagem o Presidente chama a atenção para estes fatos e propõe modificações na lei para que a equiparação possa produzir o efeito desejado e não formar professoras sem a devida capacitação.

Na década de 30 observamos finalmente a propagação das salas ambiente e seus gabinetes em estabelecimentos de ensino particulares, como efeito da influência do trabalho desenvolvido na Escola Normal.

Em 1933, começam os preparativos para a recepção do VI Congresso da Associação Brasileira de Educação - ABE. Este importante evento seria o primeiro no nordeste e era esperado o comparecimento de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros membros da ABE. O edifício da Escola Normal é escolhido para sediar a Conferência, para isto, finalmente têm início as obras de conclusão do projeto original que já estava pronto desde 1922. Mais uma vez, um grande marco para a História da Educação no Ceará

está diretamente envolvido com o palacete da Praça Figueira de Melo, determinando o destino de sua arquitetura.

Em 2 de fevereiro de 1934 tem início as solenidades de abertura da VI Conferência Nacional de Educação em Fortaleza, ocupando o edifício da Escola Normal. Infelizmente não houve o comparecimento nem de Anísio Teixeira nem de Lourenço Filho.

Os laboratórios escolanovistas da Escola Normal mantiveram suas atividades até além da própria diluição do movimento no governo de Vargas. Conseguiram sobreviver até os anos 50 graças ao trabalho do Prof. João Hippolyto de Azevedo e Sá. No decorrer da década o curso normal é empurrado para as salas dos porões e os laboratórios são desativados. Mais um revés para a formação docente.

Em 1968, a Escola Normal passa a funcionar em outra edificação com características bem diversas da anterior. O Palacete da Praça Figueira de Melo perde sua carga simbólica e sua identidade original. Apesar deste fato a grande relevância desta edificação é incontestável.

Infelizmente, apesar do ufanismo dos republicanos, o ideário educacional que marcou o início da república, reduziu-se a uma visão utópica, diante de uma realidade, marcada pela insatisfação perante as políticas educacionais.

Os aspectos simbólicos presentes nas construções do período inicial da República, buscavam expressar, higiene e organização para a construção de um novo homem. Todos eles tendo como pano de fundo as discussões sobre a racionalização da vida em sociedade. Buscava-se tanto o rebatimento espacial do ideário da Escola Nova, através da criação de espaços diferenciados para a educação, como soluções de elementos formais do prédio e sua localização na cidade, apresentando de forma contundente a dimensão

educativa da Arquitetura, sob o ponto de vista educacional, funcionando como parte do currículo oculto.

Acreditamos estar comprovada nossa hipótese de trabalho, pois a pesquisa nos forneceu dados necessários que atestam ser a edificação da Escola Normal de 1922, um marco de grande significado para a arquitetura escolar na cidade de Fortaleza. Do mesmo modo consideramos cumpridos os objetivos expostos no primeiro capítulo.

A Reforma de 1922 representou o início de uma sistematização do ensino no Ceará. A construção do novo edifício para a Escola Normal em 1923 foi o marco simbólico desta reforma. Apresenta-se como a materialização do pioneirismo do ideário da Escola Nova, representado ali na Escola Ativa presente na concepção dos laboratórios de ensino prático, configurando-se como uma das edificações mais importantes para a História da Educação e da Arquitetura Escolar no Ceará e no Brasil.

Partindo destes princípios, se justifica a importância da compreensão do espaço criado pelo homem ao longo da história, para a própria compreensão da história em si. Nesse sentido o estudo da arquitetura escolar, como parte importante do estudo da história da educação, nos ajuda a compreender a relação entre educação e sociedade no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Janete. **Pesquisa & História**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

ARÓSTEGUI, Julio. **A Pesquisa Histórica**. Tradução: Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006

BASTOS, Maria Helena C.; STEPHANOU, Maria (orgs.). **História e memória da educação no Brasil**. Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

BENCOSTTA, Marcus L. Albino. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de A. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971**. Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002

BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **O que é História Cultural**. Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

CAPELO FILHO, J.; SAN MIGUEL L. Sarmiento. G. **Guia Arquitetônico - Fortaleza Centro**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda. 2006.

_____. **Fortaleza – Praças, parques e monumentos – Centro antigo**. Fortaleza: FUNCET/ Gráfica Sérgio Ltda. 2000

CARDOSO, C. F. S.; BRIGNOLI, H. P. **Os Métodos da História. Introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ensino no Ceará.** Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970. Coleção Instituto do Ceará. Monografia 22

CASTRO, José Liberal de. Arquitetura Eclética no Ceará. In: FABRIS, Annateresa (org). **Ecletismo na Arquitetura Brasileira.** São Paulo: Nobel; EDUSP, 1987

CATANI,, Denice B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.) **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000

CAVALCANTE, Maria J. M. **João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará.** Fortaleza: EUFC, 2000

DEWEY, John. **Como Pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

_____ **Democracia e Educação: breve tratado de filosofia de educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969

_____ **Experiência e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976

_____ **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1978

FABRIS, Annateresa (org). **Ecletismo na Arquitetura Brasileira.** São Paulo: Nobel; EDUSP, 1987

FARIA FILHO, Luciano M.; VIDAL, Diana G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação – 500 Anos de Educação no Brasil – ANPED. Campinas – SP: Autores Associados, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio B. de. **Dicionário Aurélio básico**. Rio de Janeiro: J.E.M.M. Editores Ltda, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987

FRAGO, Antônio V.; ESCOLANO, Agostim. **Currículo, espaço e subjetividade**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

GAUER, Ruth M. C. O Pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**, Vol I,II,III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GHIRALDELLI JR. P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

JIMENEZ, Marc. **O que é Estética**. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo – RS: UNISINOS, 1999.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005

KÖHLER, Wolfgang. **Psicologia da Gestalt**. Tradução: David Jardim. Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação: Pedagogia e Didática In: PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal** São Paulo: Cortez, 1997.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea.** São Paulo: Melhoramentos, 1978

MAGALHÃES JUNIOR, A. Germano. “Moças de família” e seus estabelecimentos educacionais católicos na década de sessenta. In: VASCONCELOS, J. G.; ADAD, S. J. H. C. (orgs.). **Coisas de cidade.** Fortaleza: UFC, 2005

MASSETO, M. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MENEZES, Jaci M. F. Memória, autobiografia e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente. **Salto para o Futuro.** Rio de Janeiro, Boletim 1, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 10 out. 2007.

MOSQUERA, Juan. **Psicologia da Arte.** Porto Alegre – RS: Livraria Sulina Editora, 1976.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001

OLINDA, Ercília M. B. de. **Formação Integral do Educando no Tempo da Escola Normal.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2005

_____. **Tinta, Papel e Palmatória: A escola no Ceará do século XIX.** Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, J.; CHARTIER, R.; REVEL, J. (orgs.) **A história nova.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1998

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002, Coleção Docência em Formação.

PINHO, Silvana de Sousa. A Simbologia da edificação da Escola Normal de Fortaleza, na década de 1920. In: CAVALCANTE, Juraci M.; BEZERRA, José Arimatea B. (orgs.) **Biografias, Instituições, Idéias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

PONTE, Sebastião R. *A Belle Époque* em Fortaleza: remodelação e controle. In: SOUZA, Simone. **Uma nova História do Ceará**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales – A inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

SALES, José Albio M. de. **Será que temos a arquitetura escolar que merecemos? É possível des-construir e re-construir a concepção e as práticas vigentes da arquitetura escolar?** Revista de educação AEC - Reconstruir para transformar. Brasília: Salesiana, n. 135, abr./jun. 2005

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984

SCHMITZ, Egídio F. **O Pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980

SCHWARTZMAN, Simon.; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000

SILVA FILHO, Antônio L. M. e. **Paisagens do Consumo: Fortaleza no tempo da Segunda Grande Guerra**. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, 2002

SOARES, S. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUSA, Joaquim Moreira de. **Sistema educacional cearense**. Recife: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1961

SOUZA, Rosa F. **Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: UNESP, 1998

VIEIRA, Sofia L.; FARIAS, Isabel M. S. de. **Política Educacional no Brasil introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003

_____. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002

VIEIRA, Maria do P. de A.; PEIXOTO, Maria do R. da C.; KHOURY, Yara M. A. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 2000

ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**. Tradução: Maria Isabel Gaspar e Gaëtan Martins de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LEGISLAÇÃO ESTADUAL

CEARÁ. Lei nº 1.790 de 1878

CEARÁ. Lei nº 1.096 de 1921

CEARÁ. Decreto nº 1.960 de 1922

CEARÁ. Lei nº 1.953 de 1922

CEARÁ. Lei nº 2.260 de 1925

CEARÁ. Decreto de 30 de outubro de 1929

MENSAGENS GOVERNAMENTAIS

Mensagens Governamentais – 1920, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930. In: Documentos de Política educacional no Ceará: Império e República / Organização Sofia Lerche Vieira e Isabel Sabino de Farias. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JORNAIS

O CEARENSE. Fortaleza – CE, 1884. Diário.

DIÁRIO DO CEARÁ. Fortaleza – CE, 1922-1923. Diário

A TRIBUNA, Fortaleza – CE, 1922-1924. Diário

O NORDESTE, Fortaleza – CE, 1928-1934. Diário

O POVO, Fortaleza – CE, 1934. Diário

CORREIO DO CEARÁ, Fortaleza – CE, 1934. Diário

A RUA, Fortaleza – CE, 1934. Diário

ARTIGOS

A reforma do ensino. **Diário do Ceará**, Fortaleza, p.1, 24 mai. 1922.

A Escola Normal de Hoje. **Diário do Ceará**, Fortaleza, p. 4, 25 dez.1923.

Dinheiro haja !. **A Tribuna**, Fortaleza, p.3, 10 out. 1922.

A Inauguração da Escola Normal. **O Cearense**, Fortaleza, p.4, 23 mar.1884.

RELATÓRIOS

DOCUMENTOS ESCOLA NORMAL. Arquivo Público do Estado do Ceará. Relatório do Diretor da Escola Normal, 1925.

MENDONÇA, Capitão Roberto Carneiro de. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da Republica pelo Interventor Federal – 22 de Setembro do 1931 a 5 de Setembro de 1934**. Fortaleza – CE: Imprensa Oficial, 1936.

SÁ, João Hippolyto de Azevedo e. **Como Encontrei o Instituto de Educação (em 1960) – Relatório ao Secretário de Educação e Saúde do Ceará**. Fortaleza, 15 de março de 1961.

OUTROS DOCUMENTOS

FORTALEZA (CE). **Escola Normal do Ceará. Programmas de Ensino para o triennio 1920 – 1922**. Typ. Minerva, 1920.

FORTALEZA (CE). **Regulamento da Instrução Pública**. Typ. Commercial, 1923.

DIRETORIA DA ESCOLA NORMAL. Documentos avulsos. Arquivo Público do Estado do Ceará. 1921-1926

ESCOLA NORMAL DO CEARÁ. **Livro de Registro de Nomeações, Contratos e Licenças – 1922 - 1934**. Arquivo Público do Estado do Ceará. Livro nº 75.

ANEXO A**BIBLIOTECA PÚBLICA GOVERNADOR MENEZES PIMENTEL
DIÁRIO DO CEARÁ FORTALEZA-CEARÁ, TERÇA – FEIRA, 25 DE DEZEMBRO
DE 1923 – ANO IV – NUM. PAG.1**

Inaugurou-se ante hontem o no novo edifício da Escola Normal.

Foi, na verdade, festa de grande significação para a causa da Instrucção Publica em nossa terra a inauguração ante-hontem, ás 9/2 horas da manhã, do novo edifício da Escola Normal.

Cerimonia solene e de maxima expressidade foi ella presidida pelo Exmo.sr. Ildefonso Albano, engenheiro chefe do Estado, a cujos lados se viam os Srs.d. Manuel da Silva Gomes, arcebispo de Fortaleza, Dr.Manuel Theophilo, secretario da fazenda desembargador Cláudio Ideburque, secretario do interior, Dr. João Hippolito, diretor da Escola Normal, professor Lourenço Filho, diretor da Instrucção Publica, cel. Adolho G. de Siqueira, Prefeito Municipal, desembargador Dantas Ribeiro, presidente do Supremo Tribunal, deputado José Lino da Justa, presidente da Assembléia Legislativa, Dr. Joaquim Albano, Cruz Filho e cap I. Carneiro, respectivamente secretario, oficial de gabinete e ajudante de ordens da presidencia.

Ao ter inicio a solenidade, o exmo.sr.d. Manuel, proferindo eloquentes e brilhantes palavras, procedeu à benção do edifício, ato que foi assistido no meio do maior respeito.

Concluída essa cerimonia religiosa, o exmo.sr. presidente do Estado concedeu a palavra ao orador oficial, deputado José Lino da Justa.

O discurso do brilhante intelectual cearense foi uma peça de sob do valor, recomendando-se, sobretudo pela elevação e justeza dos conceitos expedidos.

Vasada em linguagem castiça e aprumada, a oração do ilustre presidente da Assembléia foi, inegavelmente, mais um atestado eloquente e insophismavel dos grandes dotes tribunicios de que é portador, pois ao conjunto

harmonico das idéias elevadas casou-se, de maneira admiravel, o primor inconfundivel de um estylo rutilo sobrio e verdadeiramente elegante.

Segui-se com a palavra o professor Lourenço Filho, diretor da Instrucção Publica, que proferiu excellente discurso, no decorrer do qual teve expressões de grande aceno e felicidade acerca da cerimonia a que se assistia. Notavel pela forma como magnifica pela doutrina estudada, a oração do festejado pedagogista de São Paulo valeu por um testemunho brilhante e inoffuscavel de seu extraordinario merito profissional.

Houve depois a leitura da acta, pela distinta secretaria da Escola Normal, senhorita Othilia Brasil, a qual recebeu a assinatura de todos os residentes.

Encerrada a sessão, o exmo.sr. Ildefonso Albano, acompanhado do exmo. sr. D. Manuel, varias pessoas guardas, autoridades civis e militares, fez demorada visita ao estabelecimento, percorrendo detidamente todas suas amplas e elegantes dependencias.

Noutra desta folha damos informações completas sobre esse estabelecimento de ensino secundario em artigo intitulado a Escola Normal de hoje.

PAG. 4

A ESCOLA NORMAL DE HOJE

A Escola Normal de hoje não é novação, nem uma criação é um estabelecimento que cumpre cabalmente seus fins, tendo aproveitado todas as tradições do ensino do Estado, TUDO, ABSOLUTAMENTE, TUDO, o que ella possa e deve possuir ainda, com o material já encomendado, a parte a se fazer do edificio, etc, tudo isso está lembrado, pedido, inserido nos relatorios, mensagens e regulamentos anteriores.

A diferença é que antes se falava se escreva; a reforma de 1922 realizou, fez. Ao envez de criticar e apontar como se fez na Russia ou nos Estados Unidos, viu que era possivel dentro dos recursos financeiros do Estado e agiu.

Assim, deu á Escola a suas verdadeiras significancias de Instituto/Pedagogico. Instituiu a pratica pedagogica, real, efficiente, sob o plano que o Congresso Inter-estadual do Estado apontou como modelar. O curso passou a ter o seu objetivo profissional verdadeiro, que é o de ensinar a ENSINAR. Para isso, mantem a Escola Modelo, anexa, verdadeiramente modelo, com abundancia de material e professores escolhidos pelo seu preparo e dedicação.

O fim ultimo da Escola, bem definido, é atingir pelos meios mais efficientes: o curso normal de hoje não viza dar um preparo encyclopedico, mas apenas o preparo geral suficiente, sem faltas, sem superfectações, enserrando as disciplinas indispensaveis à formação do espirito e à illustração inicial indispensável a um professor. Sobretudo, ha na composição dos programmas, como na matéria do ensino a preocupação mais de formar o espirito do que enche-lo de conhecimentos verbaes.

A reforma, gizada por quem tem conhecimento do que estava fazendo, não estabeleceu taes coisas no regulamento e programmas para cada função, um determinado orgam. Assim, estabeleceu os gabinetes de ensino pratico e experimental; cuidou da bibliotheca, muito enriquecida; estabeleceu meios de levar os alumnos a comprehenderem, elles proprios, a necessidade do novo ensino educativo. O systema de notas, por coefficients, a frequencia obrigatoria aos trabalhos praticos, tudo encaminha aos resultados desejados.

A criação do Curso Complementar, annexo, visou o ensino systematico, graduado, de todas as disciplinas, que não se accumulam, com exigências causadoras de fadiga, mas se desenvolvem sem precipitação. Os seus dois annos de curso são uma transição facil, commoda, de grande resultado para a cultura phisica, intelectual e moral dos alumnos.

A procura de lugares para esse curso, e a frequencia demonstram como o publico se percebeu immediatamente do valor do Instituto que agora temos.

A Escola Normal é mixta, pelo novo regulamento, e não tardará que as famílias para ella encaminhem não so suas filhas como alguns de seus filhos não ettendendo aos fins do magistério primario, mas attendendo ao preparo solido, perfeito e fecundo e passou a fornecer.

O NOVO EDIFICIO

A Escola Normal tinha como sede propria o edificio que foi inaugurado em 1888, á praça Marquez do Herval. Esse edificio de dimensões justas para esse tempo quando a Escola possuía um só anno de curso tornou-se logo insufficiente. As mensagens de quase todos os presidentes do período republicano falam da necessidade de dar-se melhor instrucção ao estabelecimento que deve ser modelar. Mas tudo fica em palavras. Apenas o presidente Franco Rabello adquiriu um predio que destinou á construcção futura da Escola Normal, onde hoje se aceitam os Artigos Bellicos.

Quando o professor Lourenço Filho chegou ao Ceará, a Escola, que já havia funcionado no Quartel de Policia no predio em que está hoje a Pensão Rubim, achava-se nos baixos da Phenix Caixeiral. As salas ahi eram divididas por tabiques de pequena estrutura, e o barulho ensurdecador de bondes e carroças impedia o ensino. As condições de illuminação pedagogica não podiam ser respondidas, nem o material convenientemente preso ao piso, que é de mosaico. Ademais, era predio alugado.

A primeira exigencia do professor paulista junto ao governo foi a de que se mandasse construir casa conveniente para a Escola Normal. A reforma que se projetava devia começar pela Escola; a reforma da Escola pelo predio.

A 11 de agosto de 1922, no mesmo dia em que se inaugurou a Escola Modelo, era lançada a primeira pedra, do magnifico edificio que hoje se ergue na praça Filgueira de Melo. Apesar da situação financeira do Estado e das apprehensões da política do paiz, o saudoso Presidente Justiniano de Serpa não mediu esforços para a prompta restauração.

Tendo falecido a 1 de agosto seguinte, sem ver completa a obra que tão auspiciosamente iniciava, o seu continuador, o exmo. sr. Presidente Ildefonso Albano continuou sem vacilações a construcção da primeira parte do predio, que agora se inaugura.

O plano completo do edificio comprehende doze salas, dependencias da administração, salas de professores, amphitheatro, bibliotheca, instrucções sanitarias, etc., reservado o porão habitavel para gabinetes de ensino

experimental, arquivo, almoxarifado, museu, etc. Inauguram-se agora seis salas de aula, diretoria, secretaria, bibliotheca, salas dos professores e as salas correspondentes do porão.

O exmo.sr. Ildefonso Albano mandará ainda continuar a obra, fazendo construir quatro salas e será installada a Escola Modelo, complemento absolutamente necessario para o curso normal.

As salas de aula do novo edificio tem 10 metros por sete, pé direito de quasi seis metros, e illuminação sempre lateral esquerda, a mais recomendavel.duas dellas são ligadas por um arco de alvenaria, que se fecha hermeticamente por uma taboa de madeira envernizada, permitindo assim que sirvam, quando haja necessidade, de salão nobre.

O estylo do edificio é flamengo moderno. A sua composição lembra a nova bibliotheca de Laosanne.

AS SALAS DO CURSO NORMAL

As salas do Curso Normal, situadas na ala direita e central do edificio receberão as denominações seguintes, que resumem a historia do ensino do Ceará:

- 1º. Anno – Sala professor Felix de Azevedo (1879).
- 2º. Anno – Sala Senador Pompeu (1855).
- 3º. Anno – Sala professor José de Barcellos (1884).
- 4º. Anno – Sala presidente Serpa (1922).

Professor Felix de Azevedo foi o primeiro professor publico nomeado no Ceará, tendo sido designado para a Villa Caucaia (Soure). Lembrar-lhe o nome é não só marcar o inicio da organização do ensino publico, como tambem prestar uma homenagem a toda a classe do professorado, que obscuramente trabalha pelo engrandecimento da patria. É uma homenagem a todos os professores, como as homenagens ao “soldado desconhecido” foram a exaltação do valor dos exercitos.

O Senador Pompeu, como o primeiro inspector escolar que percorreu escolas do sertão, e como o organizador do primeiro Regulamento da Instrucção,

marca um periodo de organização brilhante na historia do ensino. Estabeleceu a estatística que só é conhecida depois dos seus trabalhos.

O nome do professor José de Barcellos marca o periodo da organização do ensino normal. Foi o primeiro professor e director da Escola Normal, onde leccionou durante trinta annos. É um nome raro, sobretudo ás tradições da Escola.

Dando a denominação apenas de mortos ás suas salas, é com grande magia que a Escola Normal inscreve numa dellas a do saudoso presidente Serpa. Fazel-o é obra da mais estricta justiça, como ao mesmo tempo marcar a phase da reforma de 1922.

OS GABINETES DE ENSINO EXPERIMENTAL

Os gabinetes de ensino pratico e experimental são os seguintes:

- 1 – Gabinete de Physica e Chimica (Sala professor Álvaro de Oliveira).
- 2 – Gabinete de Psychologia e Pedagogia (Sala Samuel Doria).
- 3 – Gabinete de Sciencias Naturaes e Hygiene (Sala professor Dias da Rocha).
- 4 – Museu de Historia e Geographia (Sala Capistrano de Abreu).

O professor Alvaro de Oliveira (depois de Conselheiro) um dos maiores chimicos brasileiros, foi lente da Escola Polytecnica do Rio de Janeiro. Era cearense.

Capistrano de Abreu é um nome cearense por demais glorioso, para que haja necessidade de insistir sobre elle o nosso maior historiador.

O professor Dias da Rocha, a quem o estudo das sciencias naturaes do Nordese já tanto devem, é tambem creador director da gradidão da Escola, do museu de historia e de sciencias naturaes foram ultimamente muito enriquecidos com construções suas.

Apenas um nome não cearense figura nos grandes: o dr. Antonio Sampaio Doma, a maior autoridade da moderna pedagogia e psychologia no Brasil; é alagoano de nascimento.

As denominações, tanto das salas de aula, como dos gabinetes, usam chamar a atenção dos estudantes pelos que tem se esforçado pelo desenvolvimento do ensino ou de um ramo particularmente da sciencia.

Os nomes que representam a historia do ensino no Ceará reatam a tradição e evidenciam quanto a nova Escola, sendo a instrução do futuro chama a si as belas tradições que já temos.

Dantes, a Escola não tinha tradição. Nem os retratos dos antigos alumnos há no estabelecimento. Como a Escola varias vezes mudou de casa, tudo havia por força de ter aspecto transitorio... Hoje, não. O estudante ao penetrar no novo edificio, sentirá, por força, que se vae incorporar a uma grande familia, de que há tradições a zelar e a defender.

Sobre elle, a inscripção do vestibulo da Escola, por demais suggestiva, como que encerra, nas suas poucas palavras, todas as idéias que ahi devem palpitar:

“Somente pela educação do povo, manteremos o Brasil unido, forte e livre”.

ANEXO B

Fotografias atuais do Colégio Justiniano de Serpa, construído para ser a sede da Escola Normal do Ceará em 1923



Entrada do edifício



Pátio interno



Corredores superior e inferior



Entrada de sala de porão



Sala de porão



Espaço onde ficava o auditório.



Sala do térreo



Sala de porão.



Corredores superior e inferior.



Sala de professores com belo painel de madeira que, quando retirado, unia duas salas para formar o salão nobre.



Corredor superior.