

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Dermeval Saviani

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data ___/___/___

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Dr. Demerval Saviani (orientador)

Dr.^a Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

Dr.^a Maria de Lourdes Barreto de Oliveira

Dr.^a Mirian Jorge Warde

Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO /UNICAMP**

Pinheiro, Antonio Carlos Ferreira
Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos grupos escolares na Paraíba /
- Campinas, SP: [s.n.],2001.
Orientador: Dermeval SavianiTese
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Palavras- chaves
2. Era Cadeiras Isoladas
3. Era Grupos Escolares
4. Educação na Paraíba
5. Educação Pública
I. Saviani, Dermeval
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares.

RESUMO

Com este estudo sobre a história da educação paraibana, pretendemos analisar o processo de implantação e expansão da educação escolar primária pública na Paraíba, de 1849 a 1949. Examinando o material coletado para a pesquisa, constatamos, na organização escolar paraibana, a existência de dois longos períodos, com características particulares, aqui denominados Era das Cadeiras Isoladas e Era dos Grupos Escolares. Ao adotar a categoria “era”, inspirados na obra de Eric Hobsbawm, acreditamos abrir nova perspectiva para a periodização da história da educação escolar primária brasileira.

Influenciado pelos ideais iluministas e liberais, o modelo de organização escolar das cadeiras isoladas foi uma experiência educacional laica, cuja implantação teve ritmo oscilatório, em função de interesses oligárquicos. Essa estrutura escolar predominou no Estado até 1916, quando foi criado o Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello, com o qual tiveram início o processo de implantação de um novo modelo de organização escolar e a nova Era dos Grupos Escolares.

Essa última era foi marcada por duas fases distintas: um período de “passagem” e um período de “euforia”. No primeiro período, que se estendeu de 1916 até 1929 e se caracterizou pela coexistência de ambos os modelos acima mencionados, a propagação dos grupos escolares teve lugar quando a elite política, econômica e intelectual vislumbrou a possibilidade de modernizar o Estado da Paraíba.

O segundo período iniciou-se na década de 30 e se prolongou até o final dos anos 40, quando a euforia pelos grupos escolares arrefeceu e passou a ter por objeto as escolas rurais. Nessa época, a organização da educação escolar pública e, por conseguinte, a disseminação de grupos escolares foram intensificadas em todo o Estado da Paraíba. Boa parte da elite nacional e paraibana acreditava que a proliferação dos grupos escolares facilitaria a consecução de dois objetivos: implantar as grandes linhas do projeto de criação do sistema nacional de educação, pautado, evidentemente, nos ideais da Escola Nova; e debelar os altos índices de analfabetismo registrados, praticamente, em todo o Brasil.

A pesquisa apoiou-se em vasta documentação. Foram revisitados discursos, falas, mensagens e relatórios de presidentes do país e de presidentes e governadores do Estado da Paraíba, bem como relatórios de diretores da instrução pública e coleções de leis e decretos. Também foram examinados

periódicos, dentre os quais destacamos, além dos almanaques, revistas e jornais destinados, especificamente, ao professorado, como a **Revista do Ensino** e o jornal **O Educador**.

ABSTRACT

The purpose of this study about the history of education in Paraíba, Brazil, is to analyze the process of implantation and expansion of the primary public school education system in the State from 1849 to 1949. A careful examination of the research material collected indicated that there were two distinctive long periods of school organization and we have chosen to call them the Era of the *Cadeiras Isoladas* and the Era of the *Grupos Escolares*. The adoption of the category “era” was inspired by Eric Hobsbawn’s work and we believe we have opened a new path for the division of Brazilian primary education in periods.

The *Cadeiras Isoladas* mode of school organization was a lay educational experience influenced by liberal and illuminist ideals, whose implantation process varied according to oligarchic whims. This school structure prevailed in Paraíba until 1916, when the Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello was created, and a new mode of school organization started the *Era dos Grupos Escolares*.

This last mode was marked by two distinct phases: a period of “passage” and one of “euphoria”. The first period started in 1916 and ended in 1929 and the two modes mentioned above existed side by side. The *grupos escolares* multiplied when the political, economic and intellectual elite deemed the possibility of modernizing the State of Paraíba.

The second period started in the 1930s and lingered through the late 1940s, when the enthusiasm for the *grupos escolares* cooled down and turned its attention to rural schools. At this time there was a boost to the organization of public school education and, consequently, the creation of a number of *grupos escolares* throughout the whole State of Paraíba. Most of the national elite, as well as that from Paraíba shared the belief that the massive creation of *grupos escolares* would inevitably meet two targets: the implementation of the great lines of the project of creating the national education system, clearly based on the ideals of the New School, and overcome illiteracy rates, very high practically all over Brazil.

The research was supported by solid data. Speeches, announcements, messages and reports delivered by State Governors and Presidents of the country were carefully examined as well as reports

by public education officials and collections of laws and edicts. Additionally, journals, almanacs magazines and newspapers addressed to teachers such as **Revista do Ensino** and **O Educador** were fully scrutinized.

“ ... Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta ... ”

Philippe Ariès

Nos últimos quatro anos, sofremos a perda de pessoas que nos deixaram boas lembranças e a quem desejamos homenagear:

a colega Cleiza Quadros, que nos encantava com sua grande vontade de viver;

o Prof. Dr. Antonio Carlos Bergo, que sonhou com um mundo livre e diferente;

a companheira de estudo-pesquisa, Maria das Vitórias Uchôa de Queiróz, cujo entusiasmo tornava prazerosa a realização de qualquer trabalho.

SUMÁRIO

pág.

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Agradecimentos.....	ix
Lista de quadros, ilustrações e fotos.....	xii
Introdução.....	01
1- A abordagem interpretativa adotada.....	02
2- As eras como periodização	04
3- Procedimentos e fontes.....	09

PARTE I: A ERA DAS CADEIRAS ISOLADAS.

1. O ensino público na Paraíba: das origens a 1915.....	15
1.1- A implantação de um modelo escolar público.....	15
1.1.1- A precária remuneração do professorado: problema tão antigo quanto atual.....	20
1.2- A política clientelista e as “representações das povoações”: expansão oscilatória das cadeiras isoladas.....	25
1.2.1- A participação dos municípios na expansão oscilatória das cadeiras isoladas.....	47
1.3- A relativa autonomia político-administrativa provincial e a organização da instrução pública	52
1.4- A seca e as dotações orçamentárias para a instrução pública.....	56
2. Práticas instrucionais na Era das Cadeiras Isoladas.....	65
2.1- O funcionamento das cadeiras isoladas	65
2.2- As cadeiras isoladas e sua relação com o setor produtivo primário.....	78
2.2.1- O ABC dos Agricultor : seus objetivos e conteúdos.....	85
2.3- O nacionalismo-patriótico, a obrigatoriedade do ensino e o combate ao analfabetismo do “povo paraibano”	90
2.3.1- Nacionalidade e “paraibanidade”: a história pátria e o ensino de história da Paraíba.....	103

PARTE II - PASSAGEM DA ERA DAS CADEIRAS ISOLADAS PARA A ERA DOS GRUPOS ESCOLARES

3. Novo modelo de organização escolar na Paraíba: os grupos escolares.....	111
3.1- A origem dos grupos escolares.....	111
3.2- Passagem de um modelo de organização escolar pública para outro e	

sua coexistência.....	117
3.2.1- Escolas rudimentares e elementares: “rugosidade” na organização escolar pública.....	117
3.2.2- Escolas reunidas: instituições “transitórias”.....	123
3.2.3- Os grupos escolares e o caráter permanente de sua expansão.....	125
3.3- Os grupos escolares como parte do projeto de modernização do ensino e da cidade.....	129
3.3.1- Inovações e permanência no âmbito pedagógico.....	146
4. As políticas educacionais no contexto da Era dos Grupos Escolares: o período de euforia- 1930 a 1949.....	163
4.1- Os grupos escolares: espaço privilegiado para a difusão dos ideais escolanovistas na Paraíba.....	163
4.1.1- A extinção do ensino municipal.....	173
4.2- Os grupos escolares, a educação nacional e o desenvolvimento da nação.....	177
4.3- Distensão política, educação democrática: retração e mudança no tipo de expansão escolar pública.....	187
4.4- O arrefecimento da euforia pelos grupos escolares e seu deslocamento para as escolas rurais.....	194
4.4.1- Novo momento, velhas idéias: o ensino voltado para as atividades rurais e a criação das escolas rurais primárias.....	198
Considerações finais.....	209
Referências bibliográficas e fontes.....	219
ANEXOS	

Agradecimentos

Antes de iniciar esses agradecimentos, folhee uma série de livros, teses e dissertações, para verificar como outras pessoas, em situação semelhante, escreveram *os agradecimentos*. Quase todos afirmaram ser este um dos momentos mais difíceis, pelo temor de esquecer pessoas que, direta ou indiretamente haviam contribuído para a realização de suas pesquisas. Quanto a mim, sinto-me completamente à vontade: em primeiro lugar, por ter conseguido chegar a este momento: o de agradecer; em segundo, pela grande satisfação pessoal de trazer à memória pessoas e situações que tornaram esta realização possível, e a quem sinceramente agradeço:

? aos colegas e amigos do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba, por assumirem minhas atividades durante o período de afastamento;

? ao Prof. Dr. Sílvio Gamboa, por ter lido uma das primeiras versões de meu projeto de pesquisa, sugerindo mudanças para melhorá-lo, e por me ter incentivado a me submeter à seleção para a pós-graduação da UNICAMP;

? aos companheiros de trabalho do grupo de estudo e pesquisa História da Educação da Paraíba: Prof. Dr. Afonso Scocuglia, Prof^a. Maria das Graças de Almeida Bandeira, Prof^a. Maria das Vitórias Uchôa de Queiróz e, especialmente, aos professores Dr^a. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira e Dr. Wojciech Andrzej Kulesza (Tek), que leram alguns capítulos do trabalho e, com suas críticas e sugestões, muito contribuíram para o aperfeiçoamento do texto final;

? a minha auxiliar de pesquisa, Maria da Vitória Barbosa Lima, perspicaz pesquisadora de arquivos, com a ajuda da qual pude ter acesso a um significativo volume de documentos;

? a todos os bibliotecários e arquivistas das instituições visitadas, em especial os do Arquivo do Estado de São Paulo, do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, por sua atenção e presteza. Infelizmente, não poderei estender meus sinceros agradecimentos à Biblioteca Nacional e ao Arquivo Histórico do

Estado da Paraíba, que dispõem de alguns funcionários incapazes de entender plenamente o sentido de ser servidor público;

? ao Prof. Dr. Octávio Ianni e à Prof^a Dr^a. Raquel Gandini, leitores cuidadosos de uma das versões do projeto, por suas valiosas críticas e sugestões de leituras;

? ao Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (Zezo), chefe do Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas e professor, pela condução de discussões estimulantes no âmbito teórico-metodológico da história, particularmente, da história da educação brasileira;

? às Prof^a Dr^a. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier e Dr^a Mirian Jorge Warde, cujas críticas contundentes, mas pertinentes, por ocasião do exame de qualificação, me possibilitaram desatar alguns “nós”;

? ao Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury e à Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, que, juntamente com as professoras acima mencionadas, participaram da banca de defesa desta tese, oferecendo novas sugestões, algumas das quais, incorporadas a este trabalho;

? aos meus queridos colegas do grupo de estudo e de orientação coletiva ? coordenado pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani ?, Ronalda Barreto Silva, Silvia Helena Andrade de Brito, Fábila Luciano, Maria Lourdes Pinto de Almeida (Malu), Eliane Santos Souza e Ruben G. Nunes, que acompanharam quase todo o processo de elaboração desta tese, lendo-a, discutindo-a e oferecendo sugestões;

? aos companheiros da “noite”, Cida, Maria Rita, André, Tatá, Fátima, Dinda e Wencis, cujo “apoio moral” me ajudou a viver em Campinas e a superar as saudades de minha casa, de meus amigos e da luminosidade verde-azulada da cidade e das praias de João Pessoa;

? à Cláudia Cury, companheira nas andanças culturais e gastronômicas campineiro-paulistanas, pela leitura de algumas versões deste trabalho, sempre culminadas por conversas animadoras e instigantes;

? a minha amiga Cleide Barros, pelo cuidadoso-carinhoso trabalho de revisão/edição deste texto;

? ao Prof. Dr. Dermeval Saviani, orientador incontestado, que com sua paciência e seu jeito extremamente respeitoso e atencioso, me ajudou a superar meus “devaneios”, apontando, de forma segura, minhas inconsistências, sem jamais me desmotivar;

? à Capes, pela concessão da bolsa que muito facilitou o desenvolvimento da pesquisa;

? e, finalmente, a minha companheira Telma, que teve dupla participação durante a elaboração desta tese: como intelectual, leitora arguta e crítica cuidadosa nas diversas fases da produção textual, e como companheira que suportou minhas oscilações de ânimo e humor, com a paciência e delicadeza que lhe são tão peculiares.

Lista de quadros, ilustrações e fotos.

	pág.
Quadro I: Número de alunos matriculados em abril de 1854 e de fevereiro a junho de 1864 na Província da Parahyba do Norte (por localidade e sexo).....	36
Quadro II: Distribuição geográfica e número de cadeiras isoladas na Província da Parahyba do Norte em 1864.....	40
Quadro III: Número de cadeiras isoladas municipais em 1907 (por sexo).....	48
Quadro IV: Distribuição de cadeiras isoladas e/ou escolas rudimentares e elementares mantidas pelos municípios paraibanos em 1909 e 1926.....	121
Quadro V: Distribuição de grupos escolares estaduais em 1931 e 1949.....	164
Quadro VI: Percentuais de recursos destinados à instrução pública pelos municípios paraibanos (1928-1930).....	176
Ilustração 1: Folha de rosto do livro ABC do Agricultor	89
Ilustração 2: Folha de rosto da obra Epitome de Historia da Parahiba	109
Ilustração 3: Capa da obra Pontos de História do Brasil	154
Foto 1: Escolas Reunidas de Alagoa Nova.....	124
Foto 2: Escolas Reunidas Dr. João Castro Pinto - João Pessoa.....	125
Foto 3: Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello - João Pessoa.....	127
Foto 4: Grupo Escolar Solon de Lucena - Campina Grande.....	128

Foto 5: Grupo Escolar Pedro II - João Pessoa.....	129
Foto 6: Grupo Escolar Ministro José Américo de Almeida (antigo Álvaro Machado) - Areia.....	134
Foto 7: Grupo Escolar Santo Antonio - João Pessoa.....	167

INTRODUÇÃO

“O passado é (...) uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”.

Eric Hobsbawm

Esta tese de doutoramento surgiu a partir do trabalho de pesquisa intitulado **Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da história da educação no Brasil**.¹ A realização da citada pesquisa trouxe à luz um grande número de documentos relativos à educação escolar e não escolar, ainda muito pouco explorados pelos historiadores da educação paraibana. O exame de material tão rico suscitou um leque de temas que poderiam vir a ser pesquisados, um dos quais nos chamou particularmente a atenção: o processo de organização e expansão da malha escolar primária pública na Paraíba.

De imediato, algumas questões foram sendo elaboradas: como se processou a organização e expansão do ensino primário público na Paraíba; em que medida tal organização seguiu as diretrizes estabelecidas pelo poder central ou assumiu características específicas; como os gestores públicos paraibanos, em particular, e os dirigentes do país, em geral, justificavam a necessidade de expandir e organizar o ensino público; de que forma a expansão escolar paraibana foi viabilizada politicamente; em que locais ou regiões da Paraíba ela foi mais e menos acelerada; que correlação de forças se estabeleceu entre a sociedade política e a sociedade civil paraibanas; e, finalmente, em que medida a sociedade civil organizada se mobilizou para reivindicar escolas públicas primárias.

Encontrar respostas para essas questões é o problema e o objetivo deste estudo.

¹- O grupo da Paraíba concentrou esforços no levantamento e catalogação de fontes especificamente relacionadas à história da educação da Paraíba. Foram catalogados os livros do Setor de Obras Raras e da Coleção de Autores Paraibanos existentes na Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba - Campus I - João Pessoa. Em seguida, procedemos ao levantamento dos documentos oficiais existentes no

1- A abordagem interpretativa adotada

Escrever sobre a perspectiva teórica que norteia o desenvolvimento de uma tese de doutoramento não é tarefa das mais fáceis. Trata-se de um aspecto fundamental, o qual — tendo em vista a multiplicidade de tendências teórico-metodológicas disponíveis — precisa ser claramente definido pelo pesquisador, para que possa caminhar com relativa segurança no decorrer da pesquisa. Consideramos, portanto, que a direção do olhar do pesquisador, aquilo que lhe interessa desvendar e a forma como vai construindo seu objeto de pesquisa lhe possibilitam eleger os pressupostos teóricos que melhor possam se adequar ao seu objetivo.

Dentre as várias tendências teórico-metodológicas existentes, optamos pelo materialismo histórico e dialético, em sua perspectiva gramsciana, por mais se aproximar de nossas inquietações. Gramsci elaborou um grande número de categorias interpretativas, de algumas das quais aqui nos apropriamos: movimento orgânico, movimento de conjuntura, movimento das idéias, movimento prático, sociedade política na correlação de forças com a sociedade civil, hegemonia e intelectual orgânico.

Considerando que o movimento orgânico concernente à formação do sistema capitalista brasileiro já foi suficientemente estudado tanto por historiadores quanto por economistas, sociólogos e geógrafos, aqui nos parece fundamental detectar os movimentos conjunturais, principalmente de ordem política, que engendraram a organização escolar pública paraibana e, por conseguinte, a correlação das forças que impulsionaram ou dificultaram o processo de escolarização pública na Paraíba.

Para analisar tal questão, reportamo-nos a Gramsci, que identifica três aspectos na correlação de forças: um, estreitamente ligado à estrutura; outro, referente às forças políticas; e um terceiro, relativo às forças militares. Preocupamo-nos mais em entender o segundo aspecto, ou seja, “a relação das forças políticas: a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais” (Gramsci, 1988: 49).

Arquivo Histórico da Paraíba, pertencente à Fundação Espaço Cultural, também localizado em João Pessoa.

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

Cabe ressaltar que toda superestrutura (inclusive, a escolar) é afetada pelas relações de produção, próprias do sistema econômico capitalista. Por conseguinte, a partir dessa ordem econômica (com todas as suas características e peculiaridades) é que poderemos entender de que forma as relações políticas e de poder foram se estabelecendo no Estado e no sistema escolar brasileiros, mais particularmente, o paraibano.

O referencial teórico propugnado por Gramsci nos possibilitou compreender a história em seu movimento processual, ou melhor, a totalidade de um período histórico. Partindo do conhecimento mais geral sobre a formação econômica e social brasileira, articulada ao desenvolvimento do sistema capitalista, depreendemos como foram forjadas as relações de dominação no interior do Estado e do sistema educacional brasileiros.

Assim sendo, discordamos de Schwartzman (1988) quando afirma haver “uma dinâmica própria e independente” da organização do Estado e da estrutura educacional em relação ao sistema econômico, mas com ele concordamos quando diz que

“o Estado brasileiro tem como característica histórica predominante sua dimensão neopatrimonial, que é uma forma de dominação política gerada no processo de transição para a modernidade com o passivo de uma burocracia administrativa pesada e uma ‘sociedade civil’ (classe social, grupos religiosos, étnicos, lingüísticos, nobreza etc.) fraca e pouco articulada” (p.14).

Outro aspecto que justifica a adoção dos pressupostos teóricos elaborados por Gramsci é o fato de não comungarmos com a idéia de estudar os problemas da educação, considerando, apenas, “modelos reprodutivistas (...) ou na perspectiva da (...) escola como aparelho ideológico do Estado ? que fundamentam a discussão de que a teoria é algo de que nos apropriamos no abstrato” (Fenelon, 1989:128). É a educação e, principalmente, a instituição escolar, a parte da superestrutura ideológica que mais reflete as contradições entre a “força” e o “consenso”, ou seja, entre a sociedade política e a sociedade civil.

2- As “eras” como periodização

A periodização aqui elaborada não se constitui numa mera nomenclatura: implica, sobretudo ? conforme Hobsbawm (1998) ?, considerar o que há de permanente e de inovador em um dado período histórico, a partir de cuja identificação o pesquisador, em todo trabalho com perspectiva histórica, adota ou elabora determinada *periodização* — algo inerente ao próprio trabalho do historiador —, da qual “não podemos prescindir”, como afirma categoricamente Rodrigues (1969). Sem ela, o historiador não consegue delimitar o tempo, comparar, analisar e, principalmente, avaliar os diversos enfoques teórico-metodológicos.

À primeira vista, tais afirmativas parecem simples e fáceis de serem entendidas e aceitas por aqueles que desejam produzir conhecimento histórico. Contudo, a dificuldade se manifesta quando elaboramos ou definimos um determinado objeto de estudo e deparamos com as primeiras questões, quais sejam: que período pretendemos estudar, por que e para que pesquisar determinado período da história. A essas indagações os historiadores dão respostas as mais diversas, geralmente articuladas com a própria definição de seu objeto de investigação. Entretanto, aí se estabelece um movimento que parece contraditório: não seria o conhecimento já elaborado ou a descoberta já realizada que definiria a própria periodização?

Parece-nos necessário explicitar que estamos diante de dois movimentos, característicos do desenvolvimento da pesquisa histórica: um, suscitado a partir da elaboração das hipóteses ou da problematização — em outras palavras, a definição do período que se deseja investigar se manifesta como parte dessa problematização; e o outro, decorrente do surgimento de nova periodização ou da manutenção, ao longo da pesquisa e em sua conclusão, de uma mesma periodização.

A essa questão, acrescenta-se maior preocupação em tomar os objetos de estudo como referenciais, independentemente das periodizações sustentadas na história política ou econômica. Quanto a esse aspecto, Almeida (1988:115) ressalta que “a periodização tem por

objetivo descobrir a estrutura interna de uma determinada época histórica, ou seja, dar significado à passagem do tempo, identificando e ordenando seqüências cronológicas”.

O sentido de “era” normalmente aceito refere-se a “período geralmente longo que principia com um fato marcante ou que dá origem a uma nova ordem de coisas”.²

Hobsbawm, em sua vasta obra, elaborou periodizações baseadas em aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos, particularmente marcantes, a ponto de caracterizar determinados períodos da história, por ele denominados *eras*. É interessante ressaltar que tais periodizações nem sempre correspondem a longos espaços de tempo. Assim, para a **Era das Revoluções**, que durou 60 anos, o autor considerou “a transformação do mundo entre 1789 e 1848 na medida em que essa transformação se deveu ao que aqui chamamos de ‘dupla revolução’: a Revolução Francesa de 1789 e a revolução industrial (inglesa) contemporânea” (1996:15); a **Era do Capital** foi periodizada com o objetivo de “fornecer o sentido dos anos 1848-75 e descobrir ali as raízes de nosso mundo contemporâneo” (1997:18); com a **Era dos Impérios**, Hobsbawm (1992) buscou enfatizar o período em que ocorreu o “triunfo e a transformação do capitalismo na forma historicamente específica de sociedade burguesa em sua versão liberal”(p.23). Para ele, 1914 é o “marco do fim do mundo feito por e para a burguesia. Assinala o fim do ‘longo século XIX’ ” (Id., Ibid.:19); e, finalmente, em um de seus trabalhos mais recentes, periodizou a **Era dos Extremos**, que denominou “Breve Século XX”, embora seja este o mais longo dos períodos estudados, correspondente a 77 anos. Conforme o autor, o referido século

“parece uma espécie de tríptico ou sanduíche histórico. A uma Era de Catástrofes, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social. (...) Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. A última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise” (1995:15).

²- Cf. Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA, **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**.

Para Hobsbawn, os eventos que caracterizam uma determinada era nem sempre correspondem às periodizações estabelecidas pela cronologia, como a definida por século. Assim, pelo fato de não obedecer aos limites cronológicos e tendo em vista os eventos históricos que lhe conferem certa unidade, o século XIX ? para ele, um “longo século” ? se iniciaria, não em 1801, mas a partir de 1789 (século XVIII, na cronologia oficial), com o advento da Revolução Francesa, e terminaria em 1914 (século XX), com a eclosão da Primeira Guerra Mundial. Diversamente, o autor caracteriza o século XX por sua brevidade: tem início ao final da Primeira Grande Guerra e se estende até 1991, com a dissolução da União Soviética.

No que concerne à história da educação brasileira e, mais especificamente, à educação escolar primária ou elementar paraibana, identificamos dois períodos, aqui denominados **Era das Cadeiras Isoladas** e **Era dos Grupos Escolares**. No caso da Paraíba, a primeira dessas *eras* se iniciou em 1783, com a implantação da primeira *aula régia*. As aulas régias perduraram até, aproximadamente, a instauração do 1º Império, em 1822, quando passaram a ser chamadas, prioritariamente, de *cadeiras isoladas*; guardavam, todavia, semelhanças com o modelo de organização escolar implantado com as aulas régias e mantido até meados dos anos 10 do século XX.

A partir daí, a paulatina substituição das cadeiras isoladas por outro modelo de organização escolar, que perdura até os dias atuais, deu início, portanto, à **Era dos Grupos Escolares**.

O período que vai de 1783 até 1849 está sendo considerado, neste trabalho, como uma fase em que a incipiente organização do modelo das cadeiras isoladas não estava consolidada como estrutura escolar pública, sendo tal modelo pouco disseminado no território paraibano. A publicação, em 1849, do primeiro regulamento da instrução pública primária paraibana indica, a nosso ver, a intenção dos gestores públicos de dar maior expressão legal e social ao modelo em questão. Daí termos tomado o ano de 1849 como marco inicial para este estudo.

Como já afirmamos anteriormente, o modelo de organização escolar tipificado pelos grupos escolares perdura até os dias atuais; entretanto, para efeito de delimitação, optamos por

estender esta pesquisa até o final dos anos 40 do século XX, mais precisamente, até 1949, por considerarmos que, na década seguinte ? a de 50 ? , a euforia pelos grupos escolares foi deslocada para as escolas rurais.

Outro aspecto que merece ser explicitado se refere à denominação **Era das Cadeiras Isoladas**, adotada para a primeira das eras aqui estudadas. Ao consultar a documentação relativa ao período em estudo, encontramos vasta nomenclatura referente às instituições escolares primárias: aula régia; aula pública; cadeiras régias; cadeira de instrução primária; cadeira de ensino primário; cadeira de (...) (nome da localidade, da cidade, da vila etc.) ? por exemplo: cadeira da Cidade Alta, de Mamanguape, de Campina Grande etc.; cadeira de (...) (nome da disciplina) ? por exemplo, cadeira de Latim, de Português, de Aritmética, de História do Brasil etc.; cadeira municipal; cadeira mista; 1ª cadeira, 2ª cadeira, 3ª cadeira etc.; escola pública; escola isolada; escola primária de primeiras letras; escola menor; escola elementar; escola rudimentar; escola primária masculina/ feminina/ para ambos os sexos; e, naturalmente, *cadeira isolada*. Com exceção de aula régia e cadeira régia, denominações utilizadas no período colonial da história escolar brasileira, todas as outras terminologias foram usadas indistintamente em vários momentos da história da educação paraibana.

Historicamente, o termo *cadeira* está vinculado ao ensino superior, mas por muito anos também foi utilizado no Brasil para designar as disciplinas ou “matérias” constantes do nível de ensino entre o primário e o superior ? o ensino secundário. Assim, durante muitas décadas, havia, dentre outras, cadeiras de Latim, Retórica, Gramática, Francês, as quais ou eram *disciplinas preparatórias* para o ensino superior ou faziam parte de cursos ? ordinariamente realizados nos liceus e colégios ? voltados para o ensino de alguma “arte”. No que se refere ao primeiro aspecto, afirma Haidar (1972:16):

“O ingresso nos cursos superiores era a meta em geral visada por todos os jovens que buscavam os estudos secundários, o estudo parcelado dos preparatórios exigidos para a matrícula nas Academias, o processo que melhor se ajustava ao funesto sistema de exames”.

Vale salientar que essa designação passou a ser também utilizada em relação ao estágio mais elementar da educação escolar brasileira. Contudo, como afirmamos acima, os

documentos oficiais pesquisados demonstram que a escola elementar ou primária recebia outras denominações, como, por exemplo: “escola de primeiras letras” ou “escola isolada” ? esta última, inclusive, já consagrada pela historiografia educacional brasileira.

E por que razão optamos por “cadeira isolada”? Em primeiro lugar, por verificarmos, ao longo da pesquisa, que esse tipo de escola não se restringia ao ensino de primeiras letras, isto é, à alfabetização. Os aspectos instrucionais, estudados no capítulo II, não deixam dúvida quanto ao fato de que o ensino primário ou elementar era muito mais complexo no âmbito do fazer pedagógico e, principalmente, em sua organização institucional. Por outro lado, o termo “escola isolada”, a nosso ver, sugere uma organização institucional mais complexa e também mais próxima da atual.

Como veremos, as formas de organização da escola primária ou elementar brasileira são bem distintas nas duas eras, daí termos optado pela denominação *cadeira isolada*, que se aproxima mais da organização escolar anterior ao surgimento dos grupos escolares. Conforme tal modelo, as instituições de ensino eram isoladas e funcionavam sob precário controle do Estado, além de ter seu funcionamento pedagógico quase sempre subordinado única e exclusivamente ao arbítrio do próprio professor, detentor da *cadeira*.

A subordinação do ensino, em seus múltiplos aspectos, à figura do professor remonta a uma cultura escolar na qual o *mestre artesão* era o agente fundamental na produção do conhecimento instrucional ou educacional, em seu sentido mais global. Mesmo tratando do ensino secundário na Paraíba, Oliveira (2000) aponta certas características da atividade pedagógica do mestre artesão, que podem ser observadas nas práticas didático-pedagógicas dos professores vinculados às cadeiras isoladas. Segundo a autora, os mestres-escolas, com sua formação diversificada, continuariam a exercer, nos colégios e liceus, uma prática artesanal autônoma, de acordo com sua capacidade e seu estilo pedagógico, ainda que, à época, tal prática já estivesse sendo questionada.

Oliveira acrescenta que, no “ensino de primeiras letras, a artefania viria em versão das mais desqualificadas, na medida em que a recomendação ao método lancasteriano, da lei 15/10/1827, assumia a formação do mestre em moldes precários” (Ibid.:03), aspecto de que trataremos mais detalhadamente no capítulo II. Sendo assim, consideramos o mestre-artesão e

sua prática pedagógica de feição artesanal como elementos distintivos das duas Eras: a das Cadeiras Isoladas e a dos Grupos Escolares. Podemos aqui antecipar que o trabalho pedagógico dos professores nos grupos escolares perdeu, gradualmente, seu caráter artesanal, para incorporar o espírito do industrialismo, mesmo que a prática pedagógica tenha conservado certa *nostalgia* da formação artesanal.³

3- Procedimentos e fontes

A organização e expansão do ensino primário público na Paraíba esteve articulada com as diretrizes e planos estabelecidos pelo poder central. Esse aspecto, sempre que possível, foi aqui ressaltado, uma vez que, no Brasil, as Províncias/Estados e Municípios jamais tiveram grande autonomia, fosse ela política ou econômica. O Estado brasileiro, como já demonstrado por vários estudiosos, tem caráter extremamente centralizador.

Preocupados com essa característica da formação econômica e social brasileira, optamos por adotar uma metodologia que mantivesse o entendimento da relação entre o particular e o geral, seja nos aspectos relativos ao movimento da história brasileira e paraibana, seja na especificidade da história da educação no Brasil e na da Paraíba. Vale salientar que tal procedimento metodológico nos possibilitou “recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado” (Frigotto, 1989:80).

A natureza desta investigação nos colocou diante de questões pouco conhecidas, que vieram a ser relativamente aclaradas com este trabalho; contudo, é imprescindível que muitas outras pesquisas sejam realizadas, para que certos aspectos que permanecem inexplorados possam ser eventualmente resgatados.

A pesquisa documental em fontes primárias e secundárias, escritas e monumentais (localização, estrutura física dos prédios escolares, ano de fundação das escolas), além da crítica externa e interna dos documentos e a plena compreensão de que nos ajudariam a

³- Para mais detalhes sobre o papel social do mestre-artesão, ver Antonio SANTONI RUGIU, **Nostalgia do**

construir o “fato histórico”, e não o inverso — conforme orientação de Cardoso & Brignoli (1983), em **Os Métodos da História** —, foram decisivas para a realização deste trabalho.

O resgate crítico de estudos já realizados em torno da História da Educação da Paraíba e da produção teórica ou do conhecimento serviu não só para “definir um método de organização para análise e exposição”, como também para “estabelecer as conexões, mediações dos fatos que constituem a problemática pesquisada”. Tal procedimento contribuiu para que não considerássemos, apenas, aquilo que a percepção imediata revelava, isto é, “as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade” (Frigotto, 1989:88-89).

A par desses cuidados, debruçamo-nos, inicialmente, sobre a coleta de fontes, realizada em dois momentos e de formas distintas: no primeiro momento, visitamos o Arquivo Histórico do Estado da Paraíba da Fundação Espaço Cultural, o Arquivo Edgard Leuenroth, o Arquivo Central da Universidade Estadual de Campinas, o Arquivo do Estado de São Paulo, o Arquivo Nacional, e o Arquivo da Fundação Casa de Ruy Barbosa. Nesses arquivos coletamos, indistintamente, tudo ou quase tudo que dissesse respeito, direta ou indiretamente, à Província/Estado da Paraíba. Nessa fase, tivemos acesso a fontes oficiais, predominantemente relatórios e mensagens dos diretores da instrução pública e dos presidentes/governadores da Paraíba. Paralelamente, outros documentos, também, foram coletados, tais como: atas do poder legislativo provincial/estadual, coleção de leis, almanaques, correspondências (ofícios, memorandos etc).

De posse desse vastíssimo material — de que constam quase todas as mensagens, falas, exposições e relatórios, produzidos entre 1837 e 1960 —, iniciamos a primeira análise e a construção textual, mas, à medida que íamos articulando as informações, constatamos a existência de lacunas que dificultavam o entendimento da complexa relação entre educação e sociedade.

Demos início, então, ao segundo momento, quando passamos a visitar vários outros acervos: Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional e Biblioteca Central, da

Universidade Federal da Paraíba; Instituto Histórico e Geográfico Paraibano; Arquivo dos Governadores e Biblioteca de José Américo de Almeida, da Fundação Casa José Américo; Biblioteca Odon Bezerra, da Assembléia Legislativa do Estado da Paraíba; Arquivo Histórico da Paraíba; Biblioteca Juarez da Gama Batista, da Fundação Espaço Cultural — todos localizados na cidade de João Pessoa — e, finalmente, Biblioteca Central Blanche Knopf, da Fundação Joaquim Nabuco, em Recife.

Nessa fase examinamos, principalmente, jornais e revistas locais, com o objetivo de contrapor as informações de que dispúnhamos aos documentos oficiais. Tais pesquisas respaldaram a análise das fontes secundárias, dentre estas, algumas obras raras e a bibliografia disponível sobre a história da educação brasileira, particularmente, a paraibana.

O trabalho está estruturado em duas partes ? a Era das Cadeiras Isoladas e a Era dos Grupos Escolares ?, subdivididas em quatro capítulos, dois em cada parte: o primeiro analisa, fundamentalmente, a expansão oscilatória da oferta de ensino público primário provincial/estadual e municipal, marcada pelo clientelismo dos chamados “coronéis”; o segundo trata de algumas práticas instrucionais implementadas pelo Estado paraibano, no que se refere ao funcionamento das cadeiras isoladas. Aí também destacamos a preocupação da elite política e intelectual paraibana em articular os objetivos instrucionais com as exigências do setor produtivo primário e com a ideologia do nacionalismo-patriótico.

No terceiro capítulo, detemo-nos no processo de “passagem”⁴ de um modelo de organização escolar para outro e sua coexistência. Nesse período, as grandes mudanças que se processaram na instrução escolar paraibana foram, permanentemente, estimuladas pelo discurso industrialista, que visava à modernização do Estado. Paralelamente, analisamos como a escola pública paraibana foi espaço privilegiado para a difusão da idéia relativa à necessária criação de uma identidade paraibana (paraibanidade).

No quarto e último capítulo, analisamos as políticas educacionais no contexto da segunda fase da Era dos Grupos Escolares, aqui denominada período de “euforia”, durante o qual os gestores públicos bem como os intelectuais organicamente vinculados à estrutura de poder público vislumbraram, nos grupos escolares, a possibilidade de a Paraíba ? como, de

resto, todo o Brasil ? reduzir os índices de evasão escolar e, ao mesmo tempo, debelar o analfabetismo.

A euforia por esse modelo de organização escolar pode ser percebida no vertiginoso aumento da oferta desse tipo de instituição em, praticamente, todas as cidades paraibanas, bem como pelo fato de os grupos escolares terem se tornado espaços privilegiados para a difusão dos ideais escolanovistas. No entanto, observamos que, a partir do final dos anos 40, essa euforia arrefeceu e passou a ter por objeto as escolas rurais.

⁴- O termo foi inspirado a partir da obra de Perry Anderson.

PARTE I

A ERA DAS CADEIRAS ISOLADAS

1.

O ENSINO PÚBLICO NA PARAÍBA: DAS ORIGENS ATÉ 1915.

1.1- A implantação de um modelo escolar público

A referência conhecida sobre o início da escolarização pública e não dirigida por religiosos, na Paraíba, remonta ao ano de 1766, quando o Marquês de Pombal criou, mediante a carta régia de 17 de abril daquele ano, uma Cadeira de Latim, só *provida*, no entanto, em 12 de novembro de 1783, pelo professor João Adolfo, que percebia um ordenado de trezentos mil réis (Mello, 1956). A partir daí, iniciou-se, na Paraíba, a implantação de um modelo de organização escolar, que predominou nos períodos colonial e imperial e perdurou até às primeiras décadas da República Velha. É precisamente esse longo período que estamos denominando Era das Cadeiras Isoladas.

A criação e provisão da referida cadeira estavam inseridas no contexto das reformas pombalinas iniciadas em 1759, quando foi publicado o **Edital de D. Tomás de Almeida, de 28 de julho de 1759, com instruções sobre a Reforma.**⁵ Este documento, dentre outras determinações, estabelecia que

“os novos Estudos em seus dilatados Dominios, desterrando e abolindo os antigos Methodos que só servirão de consumir os tempos, sem a utilidade que podia corresponder-lhes; perda tão sensível, como todos os que experimentarão, sentem sem remedio. E sendo a cultura das Sciencias dos Vassallos o mais bem fundado estabelecimento para o serviço de Deos e das Monarquias (...) sendo a primeira acção a escolha dos Mestres, que hão de ensinar a Gramatica Latina, Rhetorica e Grego, que devo propor a Sua Magestade para que seja servido dar a sua Real aprovação: (...) provendo as Cadeiras de Mestres, que sejam ao mesmo tempo em vida, e costumes exemplares, e de sciencia, erudição conhecida deve preceder a esta eleição huma noticia geral que chegue a todos para os que quizerem pretenderem ocupar as referidas cadeiras fação o seu requerimento declarando o que pretendem ensinar a sua assistência, e se tem já exercitado o Magisterio publico, (...) o provimento das Cadeiras que se hão de estabelecer na Corte e Cidade de Lisboa; mas ainda nas terras vizinhas, (...) para as Provincias de fora e para os mais Dominios de El Rey Nosso Senhor, (...) as Cadeiras das Provincias de fora, ou ainda no Ultramar, poderão meter suas

⁵- Cf. documento completo, publicado como um dos apêndices documentais no livro de Antonio Alberto Banha de ANDRADE, **A Reforma Pombalina dos estudos secundários no Brasil.**

petições, porque feitas as diligencias tão necessarias para o feliz acerto dos provimentos e achando-se com as qualidades precisas serão propostas de Sua Magestade, para rezolver com acerto, que hé inseparavel da sua dilatadissima, e profunda comprehensão”.

O modelo implantado por Pombal pautava-se por uma concepção iluminista de instrução, diretamente inspirada na obra de Luís António Verney ? um dos mais importantes ideólogos do iluminismo português ?, autor da célebre **Verdadeiro Método de Estudar**, em que propunha reformular a educação escolar portuguesa. Editado em 1746, o famoso livro, segundo informa Maxwell (1996:104), “de janeiro de 1764 a agosto de 1773 lhe renderam [sic] 1.378.510 réis”, e seu subtítulo “resumia tanto o radicalismo como as limitações da filosofia educacional pragmática de Pombal. Tratava-se de um método ‘destinado a ser útil para a República e a Igreja na proporção do estilo e da necessidade de Portugal’ ”.

Para Azevedo (1996) e alguns outros estudiosos da história educacional brasileira ? Tobias (1986); Giles (1987); e Niskier (1989), dentre outros ?, o efeito das reformas pombalinas no Brasil consistiu, prioritariamente, na expulsão dos jesuítas, fato que levou à destruição de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. O antigo sistema foi substituído por um modelo escolar que, “do ponto de vista formal, de organização, à ‘unidade de sistema’ sucedeu a fragmentação na pluralidade de aulas isoladas e dispersas”. O ensino básico geral foi “pulverizado” nas “aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos” (Azevedo, 1996: 527 e 529).

Na época, o contexto sócio-econômico e político brasileiro não era propício à destinação de investimentos para a instrução pública, pois não havia ainda nação brasileira, mas simplesmente uma colônia, a que não era permitido, por exemplo, desenvolver atividades industriais, exceto, naturalmente, o beneficiamento da cana-de-açúcar, prioritariamente controlado pelo capital estrangeiro. Do ponto de vista político, podemos dizer que a colônia era totalmente gerenciada pelos portugueses que, ainda segundo Almeida (1978:92), “açambarcavam os melhores empregos civis e militares, até mesmo os negócios mais rendosos”.

Xavier (1992:22) afirma que, após a expulsão dos jesuítas, as atividades educacionais na colônia passaram a ser financiadas e totalmente administradas pelo governo metropolitano,

“que obviamente pouco se [interessou] em equipar a colônia com um sistema educacional eficiente, a educação colonial ficou reduzida a algumas poucas ‘Escolas e Aulas Régias’. Nem mesmo a introdução de um ‘Diretor de Estudos’, responsável pela administração escolar, ou a criação do ‘subsídio literário’, que nunca levantou recursos suficientes, impediram que essas ‘escolas’, insuficientes em qualidade e quantidade, sem currículo regular e com lições de uma e outra disciplina avulsa, fracassassem completamente”.

Particularmente na Parahyba do Norte, no período entre 1783 e 1820, foram criadas, apenas, “duas cadeiras de primeiras letras localizadas, uma, no bairro alto (...) e outra, no Varadouro” (Mello,1956:19-20),⁶ não havendo notícias da criação de qualquer outro tipo de escola pública. Só em 1821, a Junta Governativa baixou um edital, convidando

“qualquer pessoa que [quisesse] empregar-se na Instrução em qualquer vila da Província a comparecer com o seu requerimento legalizado para ser provido na Escola que escolher (...) Preenchidas as formalidades exigidas no referido edital e os candidatos submetidos a concurso, realizado sob a presidência do Ouvidor geral da Comarca, ‘dando preferência àquele que melhor exame fizer nas respectivas matérias’, fôram preenchidas as cadeiras criadas: Vila do Conde, Alhandra, Monte Mór, São Miguel, Pilar, Vila Real do Brejo de Areia, Vila Nova da Rainha, Vila Real de São João, Pombal e Vila Nova de Sousa” (Id., Ibid.:20-21).

Nesse mesmo ano, a Província passou a dispor de “doze escolas de primeiras letras, sendo duas na Capital e dez no interior” (Id., Ibid.:21). Essas cadeiras eram destinadas aos alunos do sexo masculino, porque, segundo Almeida (1978:83), “o feminino tinha que esperar mais tempo: pois não havia pressa em fazer a mulher emergir da ignorância em que jazia. O menor perigo que podia resultar do aprendizado era escrever bilhete aos namorados”.⁷

⁶- Infelizmente, não dispomos de informações sobre a exata localização dessas duas cadeiras de primeiras letras. Sabemos, entretanto, que o bairro de Varadouro, que margeia o rio Sanhauá, ainda existe, e a cidade alta corresponde, atualmente, à parte mais antiga da cidade de João Pessoa. A cadeira de primeiras letras acima mencionada deveria estar localizada, portanto, nas proximidades da Catedral, do Convento de Santo Antônio, da Casa da Pólvora ou da R. Gal. Osório. Temos informação de que uma das cadeiras (pois já existiam duas na cidade alta) funcionou no refeitório do Convento de Santo Antônio, em 1843. No ano seguinte, essa mesma cadeira foi transferida para uma casa, arrendada por 7\$000 réis mensais (Cf. José Batista de MELLO, **Evolução do ensino na Paraíba**).

⁷- Em 18 de abril de 1828, o Conselheiro Padre Joaquim Antonio Leitão, membro do Conselho Geral da Província, apresentou projeto para a criação da “1ª escola pública, para o sexo feminino na Capital, e Província, sendo nomeada depois para reger esta cadeira D. Maria da Conceição Cabral” (Cf. Irineu F. PINTO, **Datas e notas para a história da Paraíba**, p. 101).

De acordo com a historiografia relativa à história da Paraíba, o primeiro quartel do século XIX foi marcado por estagnação econômica e por diversos movimentos sociais ? que se irradiaram, principalmente de Recife ?, dentre os quais se destacam a Revolta de 1817 e a Confederação do Equador, em 1825. Toda essa conturbação social levou os poderes municipais e provincial a se voltar, prioritariamente, para a repressão a esses movimentos sociais, e é provável que os gestores públicos não tenham investido ou mesmo se preocupado com a instrução pública. Contudo, nesse período de revoltas sociais e importantes mudanças político-sociais, foram criadas, um ano após a Independência, além das “cadeiras de Latim nas vilas de Pilar, Nova Rainha [atual Campina Grande], Brejo de Areia e Sousa, (...) cinco de primeiras letras em Bananeiras, Itabaiana, Santa Rita, Cabedelo e Serra da Raiz” (Mello, 1956: 23-24).

Em maio de 1823, foi inaugurada a Assembléia Legislativa Brasileira e instaurada a Constituinte que elegeu a Comissão de Instrução Pública, a que cabia elaborar uma legislação que organizasse a instrução pública em todo o território nacional. Essa comissão produziu dois projetos de lei: o Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o projeto de Criação de Universidades. Após intensa discussão e a proposição de muitas emendas, o primeiro projeto foi engavetado e o segundo, aprovado sem maiores delongas.⁸

Só em 15 de outubro de 1827, entretanto, o governo imperial promulgou uma lei, cujo art. 1º estabelecia: “Em todas as cidades, vilas e logares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que fôrem necessárias” (Id., Ibid.:25).⁹ A partir da publicação do Ato Adicional de 12 de agosto 1834, ficou determinado que às Províncias caberiam os encargos relativos à instrução primária e secundária, fato que, segundo Almeida (1993), levou a uma descentralização, que acarretou prejuízos para a educação popular. De acordo com o referido autor, as Províncias não dispunham “de recursos e condições para a grave incumbência. As unidades de menores posses, como a Paraíba, tinham que levar o ensino irregularmente, com avanços e recuos, obedecendo às oscilações das rendas públicas” (p. 309).

⁸- Cf. **Poder político e educação de elite**, de Maria Elizabete Sampaio Prado XAVIER, que faz, no capítulo II, minuciosa exposição das diversas discussões e propostas de emendas aos projetos.

⁹- Esse decreto foi parcialmente reproduzido em vários trabalhos publicados: no de XAVIER (1992:41-42), constam oito artigos; no de MELLO (Op. cit.:25-28), 12; no livro de MOACYR (1936: 20-22) **A instrução e as províncias**, os artigos incluídos não têm numeração.

No ano seguinte (1835), foi aprovada, pela Assembléia Legislativa da Província da Parahyba do Norte, conforme o estabelecido no art. 1º da lei nº 3, de 19 de maio, a criação de aulas de primeiras letras nas povoações de S. José, vila nova de Sousa, Catolé do Rocha, Pombal, Santa Luzia, Patos, Congo, São João, Boa Vista, e Campina Grande (Almeida, 1993:310). Não há notícias, contudo, de que as referidas *aulas* tenham sido todas *providas* com professores e que tenha ocorrido substancial melhoria da qualificação e remuneração do professorado. Verificamos que, dois anos depois (1837), o atraso da instrução pública foi mencionado pelo presidente da Província da Parahyba do Norte, Bazilio Quaresma Torreão:

A “instrucção elementar da Provincia, sôbre que já tendes apresentado medidas Legislativas que todavia não são sufficientes para animar este importantissimo ramo, cujo atrazo ainda muito carece de vosso esclarecido zelo (...) marchão [as escolas elementares] com hum pé tardio, e irregular”.¹⁰

Em longa solicitação no mesmo documento, o Presidente — chamando a atenção para a lamentável “falta de gosto que ainda gira entre nós para instrucção da juventude”¹¹ e tomando por base a perspectiva de uma educação “iluminada” — enfatizou a necessidade de medidas que contribuíssem para a melhoria dos serviços educacionais, tendo em vista o progresso da civilização:

“Mas, Senhores, se vos não são occultos estes precedentes, também não duvidaes, que só o progresso da civilização póde despertar no coração dos pais de familia o interesse de darem á seus filhos huã educação iluminada, e desenvolver n’estes o dezejo de aperfeiçoarem o seu entendimento.

(...) daí a todas as escolas Estatutos uniformes, que reprimão o desleixo dos Professores, e o pouco zelo no ensino da mocidade: marcai com individuação, e clareza os cazos em que o govêrno póde demittir; estabelecei premios aos que apresentarem anualmente hum certo numero de discipulos em estado de serem examinados; finalmente sujeitai-os a fiscalização activa, e escrupulosa de hum Agente do Govêrno”.¹²

¹⁰ - **Discurso** de 1837, p. 10-11. Documento do Arquivo do Estado de São Paulo. Doravante, apenas AESP.

¹¹ - Id., Ibid., p. 10-11.

¹² - Id., Ibid., p. 11-12.

Essa última proposta, isto é, a de premiar os professores que tivessem número elevado de alunos em sala de aula, foi efetivada alguns anos depois pelo governo provincial. No entanto, essa “premiação” trouxe mais problemas do que benefícios para a instrução pública, uma vez que os dados quantitativos referentes ao número de alunos foram freqüentemente mascarados pelos próprios professores, que, temerosos de perder sua gratificação, não encaminhavam ao setor de estatística informações fidedignas.

1.1.1- A precária remuneração do professorado: problema tão antigo quanto atual

A situação da instrução pública não era deficiente apenas na Província da Parahyba do Norte. Na sessão de 11 de agosto da Assembléia Constituinte de 1823, por exemplo, foram publicados pareceres que ressaltavam as dificuldades generalizadas desse setor do poder público. Representantes da Bahia, do Ceará, de Santa Catarina e de outras Províncias chamaram a atenção para a insignificância do salário dos professores, “tão mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de gramatica latina, nem mesmo de primeiras letras” (Moacyr, 1939:13-14).

Quando da discussão, na Câmara dos Deputados do Império, do projeto de lei sobre o ensino primário, enviado pela Comissão de Instrução em 1827, o então deputado Lino Coutinho, da Bahia, assim se posicionou em relação à remuneração do professorado brasileiro:

“O que acho é que o ordenado é pequeno, porque não sei como um homem pode sustentar-se e vestir-se com 150\$. É preciso que nós elevemos os mestres de primeiras letras à dignidade dos outros, que os tratemos como mestres, que foram nossos, e devem ter todas as honras, privilégios e honorários que se dão aos outros mestres” (Coutinho Apud Xavier, 1992: 45).

O problema da baixa remuneração dos professores parece ter sido uma constante, uma vez que, em 1853, vinte e seis anos depois, portanto, o vice-presidente da Província da Parahyba do Norte, em relatório encaminhado à Assembléia Legislativa, chamava a atenção para as

“privações que elles [os professores] soffrem pela mesquinhez de seus ordenados. Vós não podeis deixar de reconhecer esta verdade. Um professor Publico, Senhores, cumprindo exactamente os seus deveres não pode por forma alguma ser distraido para qualquer outro negocio se não para o exercicio de seu Magistério”.¹³

Insistia, ainda, na mesma problemática, o Presidente da Província, em 1854: “É reconhecido que os vencimentos dos Professores não estão em relação com o trabalho a que são obrigados, nem com as condições a que devem satisfazer”.¹⁴

Os gestores da instrução pública na Província da Parahyba do Norte percebiam a relação direta entre nível salarial, qualificação dos professores e a conseqüente qualidade da instrução pública. Afirmavam que, dados os baixos salários pagos aos professores, os profissionais intelectualmente mais qualificados não se submetiam aos concursos públicos nem se dispunham a ser professores interinos, isto é, com contratos temporários. Identificada em diversos documentos consultados, a relação acima mencionada pode ser ilustrada pela citação abaixo reproduzida:

“A instrucção primaria considerada quanto ao seu pessoal offerece hum aspecto não menos desagradavel; há excepções honrozadas, mas em geral este pessoal não he qual convem que seja e não podia ser de outra sorte.

Anteriormente ao actual Regulamento percebiam os Professores do ensino primario o ordenado annual de 350\$ reis sujeitos ao aluguel da escola; passarão depois a vencer mais huma gratificação de exercicio na importancia de 50\$ reis prefazendo ambos os vencimentos hum total de 400\$ reis.

Com hum ordenado tão insignificante ou as cadeiras devião permanecer vagas ou ser occupadas por individuos sem a capacidade precisa, por enquanto quem possuindo as habilitações convenientes para ser hum bom Professor de primeiras lettras se sujeitaria ao exercicio d’huma Cadeira publica com tão mesquinho ordenado em hum paiz onde o ensino particular offerece interesses muitos mais vantajosos a quem se dedica á essa profissão?”¹⁵

¹³- **Relatorio** de 1853, p. 7. Documento do AESP.

¹⁴- **Relatorio** de 1854, p. 13. Documento do AESP.

¹⁵- Relatorio da Instrucção Publica de 1854, p. 42-43. In: **Relatorio** de 1854. Documento do AESP.

O mesmo documento contém uma descrição detalhada dos concursos públicos e dos candidatos: “O concurso he entre nós a forma adoptada. Fixado o prazo legal, habilitavão-se não os habeis, mas os que apenas sabião ler e escrever, e mal; digo mal não porque balbuciassem lendo, mas porque erão incapazes de escrever sem erros notaveis o mais simples periodo, e ainda mais de o analisarem segundo os preceitos gramaticaes; no predito prazo de 70 dias antes do Regulamento vigente applicavão-se com todo o afan a aprender algumas definições de gramatica, de arithmetica e de geometria, e quando sabião dizer o que he um triangulo, um verbo activo ou neutro, hum numero abstrato ou concreto reputavão-se assás habilitados para serem examinados e aprovados para mestres nestas disciplinas, e erão confirmados nesta opinião pelos que os leccionavão que de ordinario pouco mais entendião d’estas materias, e finalmente na occazião dos exames erão interrogados por aquelles mesmos que os havião

O quadro acima descrito sofreu pequena alteração no início dos anos 60 do século XIX, quando a remuneração dos professores paraibanos passou a ser superior à de outras Províncias. Ao tratar da questão da existência de cadeiras isoladas em lugares com baixíssima população escolar, o Presidente da Província, Luiz Antonio da Silva Nunes, do Partido Conservador, fez o seguinte comentário sobre os vencimentos dos professores, diante dos membros da Assembléia Legislativa:

“Compreendeis facilmente que não deve nem pode a Província criar em um só ponto, quanto mais em tantos, outras censuras, com o pingue ordenado de 800\$ rs. Digo pingue em relação aos vencimentos, em toda a parte, desta classe de funcionários. Em Província nenhuma do império são eles remunerados como na Paraíba. Longe de censurável, é louvável esse procedimento dos legisladores da Província; cumpre porém que esse bom vencimento só o tenha quem verdadeiramente trabalhe e mereça” (Nunes Apud Seixas, 1985: 37).

Observamos que, nos breves períodos em que passaram a receber remuneração mais digna, os professores públicos geralmente sofriam duras críticas em relação à qualidade de seu trabalho, sendo taxados de incompetentes e inábeis, dentre outras qualificações ? fato recorrente em outros momentos da história da educação paraibana, conforme veremos oportunamente. Na verdade, o professorado público sempre foi objeto de preocupação, seja por estar sendo remunerado além do que mereceria, seja por receber baixa remuneração.

Com a reforma da instrução pública de 1864, por exemplo, os professores de primeiro grau¹⁶ tiveram seus vencimentos reduzidos para 400\$ reis, o que redundou, segundo alguns intelectuais, na rejeição deste nível escolar até pelo

leccionado e que d'ante mão lhes assignavam sua approvação. O governo assistia aos exames, testemunhava a forma por que se fazião, aquilatava perfeitamente o merecimento dos candidatos; mas a consideração alias fundada de que ninguem mais habilitado se propunha a hum tal emprego, a necessidade de prover a Cadeira, junto a persuasão de que mais valia provel-a não bem do que conserval-a vaga, a approvação dos examinadores, hum empenho, etc. fazião com que fosse nomeado Professor vitalicio hum dos oppositores que nem sempre era o melhor entre os mais competidores. O que acabo de expender verificando-se na maior parte dos cazos, não he obvio que em resultado devia possuir o ensino publico hum pessoal mal escolhido, sem o gráo de instrucção e moralidade indispensaveis e sem os mais requisitos que devem determinar a nomeação d'hum bom preceptor?” (p. 44).

¹⁶- Nesta reforma, o ensino primário foi dividido em 1º, 2º e 3º graus.

“mais inepto pretendente, pois que não há entre nós quem se sujeite ao improbo trabalho de ensinar meninos por tão mesquina retribuição, quasi aviltante e que, sendo aceita por alguém, provaria sua incapacidade para o desempenho das importantes funções á cargo d’um preceptor”.¹⁷

Mesmo quando seus salários atingiam patamares muito baixos, os professores eram duramente criticados, ao ponto de serem responsabilizados pela precária situação da instrução pública. Em 1869, a Diretoria da Instrução Pública da Província da Parahyba do Norte, assim resumiu a problemática:

“Um dos grandes males da instrução publica nesta provincia, bem como em todas deste Imperio, o máu professorado, já pela falta da precisa e indispensavel aptidão, já pela falta de propensão, gosto e amôr ao magisterio, e finalmente pela falta de incentivo no melhoramento dos seus vencimentos”.¹⁸

Alguns gestores do poder público analisavam o problema do “mau professorado”, atribuindo o despreparo dos mestres não apenas à falta de “*aptidão individual*” ? leitura bastante comum no contexto da ideologia liberal dominante ?, mas em parte, também, ao descaso do poder público em lhes propiciar “fonte apropriada” em que pudessem “beber a verdadeira doutrina”.¹⁹

¹⁷- Cf. (editorial) O Tempo, Parahyba 15 de setembro, **O Tempo**, n. 88:1. Documento do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano. Doravante apenas IHGP.

¹⁸- Anexo B - **Relatorio da Directoria da Instrucção Publica da Parahyba**, de 1869, p.2. Documento do AESP.

¹⁹- **Falla** de 1887, p. 45. Documento do AESP.

O problema da má remuneração do professorado bem como as avaliações negativas de seu desempenho profissional são questões recorrentes em quase toda a documentação consultada. Na mensagem de 1913, por exemplo, encontramos: “Alguns professores procuram supprir as lacunas; a maioria, a quasi totalidade é porém, a de funcionarios relapsos, que abusam dos pedidos de licença, sem amor á sua profissão, meros orçamentivosos, desescrupulosos, a quem as famílias confiam o mais arduo e o mais nobre mistér na vida social. Os nossos professores, com algumas excepções, que nos honram muito e muito nos desvanecem, sabem mal e ensinam peor” (p.10).

Sem querer atribuir aos professores boa parte do “fracasso” da educação escolar — como fez o presidente da Província à época — , é forçoso reconhecer que, de fato, havia um grande número de pedidos de licenças-saúde, fato constatado na consulta às várias Atas da Assembléia Legislativa, a que cabia autorizar o afastamento de professores. Encontramos, também, inúmeras portarias e leis do executivo — constantes de mensagens dos presidentes/governadores da Província/Estado ou publicadas em diários oficiais —, atendendo tais solicitações de

Ao examinar as críticas e sugestões do poder público quanto à situação do professorado, percebemos ser tal discurso profundamente contraditório. Se, por um lado, se reconhecia (como até hoje!) a importância social do trabalho do professor, por outro, faltava vontade política para melhor qualificá-lo e remunerá-lo.

Em suma, até o final dos anos 40 do século XIX, a organização escolar paraibana, em seu sentido mais amplo, era incipiente, estando a instrução, prioritariamente, a cargo da iniciativa particular e de professores, em sua grande maioria, autodidatas. A baixa remuneração do professorado ? apenas um dentre tantos outros problemas da instrução pública brasileira ? fazia parte de uma conjuntura política e econômica que apresentava certas particularidades, mais detalhadamente analisadas no próximo item deste trabalho.

Não é demais desde já salientar que, nas três primeiras décadas (1822-1852), a recente monarquia teve que enfrentar instabilidade política além de inúmeros conflitos sociais. Segundo Paim (1998:68), “a nação quase soçobrou, e, em vez de ser consolidada a unidade nacional, correu o risco de consumir-se a separação de partes importantes do país, no Sul, no Nordeste e no Norte”.²⁰

afastamento. Essa vasta documentação se encontra em diversas caixas do Arquivo Histórico da Paraíba, pertencente à Fundação Espaço Cultural. Doravante apenas AHPB/FUNESC.

²⁰- Cf. Antonio PAIM, **História do liberalismo brasileiro**. Dentre outros movimentos sociais e agitações políticas, o autor aí enumera: dissolução da Assembléia Constituinte (fins de 1823); Confederação do Equador (1824) ? movimento social que convulsionou de Pernambuco ao Ceará; agitação intermitente no Rio de Janeiro, com levantes militares em 1831 e 1832; abdicação de D. Pedro I (7 de abril de 1831); guerra civil no Pará (1835-1840); guerra civil na Bahia (1837-1838); guerra civil no Maranhão (1838-1841); Revolução Farroupilha nas Províncias do Sul, iniciada em 1835 e só terminada em pleno Regresso (1845) (p.65-66).

Cf., também, Rubim Santos Leão de AQUINO et al., **Sociedade brasileira**, que aborda a Revolta do Ronco da Abelha (1851-1852), iniciada “em Pernambuco estendendo-se às províncias da Paraíba, Alagoas, Ceará e Sergipe. A denominação surgiu porque o burburinho de concentrações populares agitadas se assemelha ao zumbido ou ronco das abelhas” (p. 573-575).

1.2- O clientelismo e as “representações das povoações”: a expansão oscilatória das cadeiras isoladas

A par dos movimentos sociais que marcaram esse período da história brasileira, a Parahyba do Norte sofreu, como as demais Províncias, os reflexos do centralismo que vinha caracterizando o Império desde o final dos anos 30, quando os liberais perderam espaço político, em virtude da reação conservadora que possibilitou o golpe da Maioridade e a implantação da Lei de Interpretação do Ato Adicional de 1841. Essa lei restringia a autonomia das Províncias, pois

“o recuo dos liberais não se deu sem prejuízo dos interesses daquelas facções que representavam. Tiveram que ceder tanto ao nível da distribuição dos poderes do Estado, fortalecendo excessivamente os instrumentos institucionais em detrimento da representação, como ao nível dos poderes provinciais e municipais, locais, que se transferiram para o poder central” (Mendes Jr., Roncari e Maranhão, 1991:257).

Tal centralização também resultou na diminuição das rendas provinciais, que passaram a depender inteiramente da Corte.

Nessa fase de maior centralismo político-administrativo, verificamos, a partir de 1842, uma tendência de ampliação do número e da distribuição geográfica de cadeiras isoladas por toda a Província da Parahyba do Norte, que passou a dispor de 22 dessas cadeiras. Em 1843, por exemplo, existiam, na cidade de Parahiba (atual João Pessoa) — capital da Província — apenas duas aulas de meninos e duas de meninas, localizadas no Varadouro e na cidade alta, freqüentadas por 143 meninos e 43 meninas.²¹ Foi, provavelmente, em decorrência do crescimento da oferta de cadeiras isoladas e do clima de constante discórdia entre os poderes municipais, que o presidente da Província, João Antonio de Vasconcelos, criou em 1848, a Diretoria da Instrução Pública (lei nº 14, de 4 de outubro).

²¹- **Discurso** de 1843, p. 16.

No ano seguinte à criação dessa Diretoria (1849) ? data de referência para o início do presente estudo, vale lembrar ?, foi elaborado o primeiro regulamento²² da instrução primária e secundária pública na Província da Parahyba do Norte, com vistas a organizar o setor da administração pública, então em expansão (Mello, Op. cit., p. 33-34). Quando, três anos depois ? 11 de março de 1852 ?, foi publicado o segundo Regulamento da Instrução Pública na Província da Parahyba do Norte, a Província já contava com 33 cadeiras isoladas, com aproximadamente 1.207 alunos regularmente matriculados (ver Anexo I).

A expansão da oferta de cadeiras isoladas foi fortemente influenciada pela organização, marcadamente oligárquica, da sociedade política paraibana, que se materializou mediante uma complexa teia de relações estabelecidas entre os poderes local, provincial/estadual e nacional e caracterizada pelo clientelismo que influenciou, sobremaneira, a estruturação da instrução pública paraibana. Contudo, mesmo considerando a embrionária organização da sociedade civil, não podemos deixar de ressaltar que a estruturação da instrução pública paraibana também foi engendrada pela correlação de forças que se estabeleceu entre a sociedade civil e a sociedade política. Em 1854 o presidente da Província informava, em relatório encaminhado à Assembléia Legislativa, que fora “representado” pelos

“moradores da Povoação de Cajazeiras do Municipio da Villa de Souza, sobre a necessidade que tinha aquella Povoação d’uma escola de instrucção primária. O Commissario respectivo informou a respeito, e o Director da Instrucção publica conformando-se com o voto d’aquelle, opinou pela criação da Cadeira requerida”.²³

Para o referido presidente, a reivindicação era justificável, uma vez que a povoação de Cajazeiras, além de já dispor de um “colégio de instrução superior”²⁴, dirigida pelo Reverendo Padre Mestre Ignácio de Souza Rollim, era cortada por diversas estradas, contava com um excelente açude, uma capela com proporções de matriz e um cemitério decente e murado, em cujo recinto se

²²- Em 1837, o ensino público paraibano havia sido regulamentado mediante decreto da Assembléia Legislativa Provincial. Cf. Ana Maria de Oliveira GALVÃO, “A palmatória era a sua vara de condão”. In: **Modos de ler formas de escrever**, p.117-142.

²³- **Relatorio** de 1854, p. 13.

²⁴- Trata-se, na verdade, do que hoje conhecemos como ensino secundário, com cursos profissionalizantes.

encontrava outra capela. Enfim, “sua população e indústria estão em proporção com o progresso que fica referido. Estas circunstancias deram a essa Povoação o direito de obter com preferencia a escola mencionada”.²⁵

Em outro trecho do mesmo documento, a Câmara Municipal da Vila de Patos solicita a criação de uma escola na povoação da Serra do Teixeira. “Esta Povoação segundo diz a mesma Camara já tivera esse beneficio, mas antes de ser Cadeira provida, foi esta supprimida em 1841, em consequencia dos apuros do cofre provincial”.²⁶ Ali também está registrado que a Câmara de Campina Grande foi “*representada*” pela Povoação da Boa Vista, que solicitou a criação de uma escola.

Podemos considerar que, no período imperial, a organização da sociedade civil era ainda embrionária, e poucos eram os grupos sociais que dispunham de capacidade organizativa para pressionar o Estado, visando à obtenção de maiores investimentos para a educação, em geral, e, mais particularmente, para a instrução pública escolar. Vale lembrar que, à época, o Brasil ? cuja economia era sustentada pela atividade agrária ? tinha em seu imenso território, que apresentava baixíssima densidade demográfica, um contingente populacional rural elevado, boa parte do qual formado por escravos, sem direito à escola.²⁷ Diante dessas condições materiais, a instrução escolar não se constituía em necessidade tão premente que suscitasse, nos grupos sociais subalternos, movimentos reivindicatórios de acesso à escola.

Mesmo sem dispor de informações mais precisas ? inclusive, sobre a origem social daqueles que participaram das “representações” junto aos órgãos do poder instituído ?, é importante salientar que aquelas reivindicações evidenciavam certa demanda da sociedade por instrução pública, pois

²⁵- **Relatorio** de 1854, p. 14.

²⁶- Id., Ibid., p.13.

²⁷- O decreto nº 13, de 20 de março de 1838, proibia freqüentar escolas públicas “os africanos quer livres quer libertos, não obstante, já em 1850, de um total de 1.980 alunos matriculados nas 50 escolas daquela Província [Sergipe], 31 eram de cor negra, havendo desde 1848 uma parda filha de libertos, entre as candidatas ao cargo de professora de Primeiras Letras de meninas na Vila do Rosário do Catete” (Cf. Luiz MOTT, **O escravo nos anúncios de jornal de Sergipe**, p. 3-18).

Na referida Província, o Regulamento de 1858, art. 56 ? 2º, e o Regulamento de 1874, art. 45 vetavam a matrícula de escravos (Cf. Ariosvaldo FIGUEIREDO, **O negro e a violência do branco**, p. 120).

Infelizmente, a Paraíba não dispõe de estudos sobre a exclusão/freqüência de escravos no âmbito da instrução pública.

sabemos que o nível de exigência das reivindicações geralmente revela a capacidade de organização da sociedade e suas necessidades materiais.

Assim é que os representantes da elite política e econômica, conscientes da incipiente capacidade de organização dos grupos sociais subalternos, disso se aproveitavam para justificar os poucos investimentos no setor educacional. Não é pouco significativo que o presidente da Província, João Capistrano Bandeira de Mello, em discurso de 1854, tenha salientado que “a população do interior pelo gênero de vida a que se applica, não considera a instrução primária como uma necessidade; não faz por isso em geral o menor sacrifício para obtê-la.”²⁸ Baseado nessa crença, o referido administrador esboçava todo um ideário elitista, ao afirmar não ser

“a multiplicidade das escolas o que mais faz prejudicar a instrução, mas certo estado da sociedade em que as diversas profissões, que constituem a vida e movimento industrial exigem, como um preparatório, essa habilitação preliminar, para que possam prosperar, habilitação que ao mesmo tempo dá áquelles que a possuem uma superioridade de vantagens, que fazem reconhecer a todos praticamente a utilidade da instrução”.²⁹

Para aqueles que detinham o controle do poder econômico e estatal, se a população era predominantemente rural, qual seria a real necessidade de os poderes públicos oferecerem instrução para todos? Com esse entendimento quanto à forma de a Província gerir os recursos públicos destinados à instrução, apenas se reproduzia e se mantinha uma estrutura social extremamente estratificada. A “multiplicidade” de escolas deveria, portanto, se restringir ao mundo urbano e se destinar àqueles cujas profissões exigissem, pelo menos, a habilitação preliminar de saber ler e escrever.

O processo de expansão da oferta de cadeiras isoladas foi também marcado por dois grandes movimentos: um, de maior amplitude temporal, em que observamos uma tendência geral de ampliação da malha escolar primária pública na Paraíba do Norte, isto é, maior oferta de cadeiras isoladas pelo poder público; e o segundo, circunstancialmente marcado por oscilações tendentes à diminuição dessa oferta. Essa característica da organização escolar paraibana na Era das Cadeiras

²⁸- **Relatório** de 1854, p. 13.

Isoladas nos possibilita interpretar o primeiro como sendo um “movimento orgânico”, e o segundo, como um “movimento de conjuntura”. Segundo Gramsci (1988: 45-46),

“deve-se distinguir no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos elementos que podem ser denominados de ‘conjuntura’(que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, é claro, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica miúda, do dia-a-dia, que investe os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão margem à crítica histórico-social, que investe os grandes agrupamentos, acima das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente. A importância dessa grande diferenciação surge quando se estuda um período histórico”.

As oscilações quanto à oferta de cadeiras isoladas foram criticadas por alguns presidentes da Província paraibana. Venancio Lisboa, por exemplo, falando à Assembléia Legislativa, em 1869, salientou:

“Julgo que a primordial necessidade é acabar com a anarchia que hoje existe sobre a criação e extinção de cadeiras. As colleções estão cheias de leis que todos os annos determinão criação e extinção de cadeiras; a Presidencia por sua parte está tambem autorizada para faze-lo e o tem feito, dando-se até o espetaculo desagradavel da Assembléa desfazer o que faz a Presidência e vice-versa; este estado de cousas não pode continuar”.³⁰

Mesmo a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834, caracterizado como descentralizante e liberalizante, os presidentes das Províncias continuavam a ser nomeados pelo Imperador (ou pelos regentes, de 1831 a 1840) quase que anualmente, enquanto os membros da Assembléia Legislativa Provincial, mantidos por dois anos, eram eleitos pelo sistema indireto, semelhante ao adotado na eleição de deputados para a Assembléia Geral. Segundo Lewin (1993:13), com as nomeações alternadas de

²⁹- Id., Ibid., p. 13.

³⁰-**Relatório** de 1869, p. 11. Documento do AESP.

“pessoas recrutadas de um estoque nacional de administradores de carreira e de magistrados, a monarquia tencionava refrear os interesses locais de familismo e personalismo. Os governadores de província, portanto, experimentavam transferências freqüentes, e o funcionário nacional fundamental na política municipal muitas vezes sentia-se um estranho entre os políticos locais”.

Se, por um lado, essa política visou a diminuir as influências das oligarquias locais na gestão provincial ? o que a história demonstra não haver acontecido ? , por outro, criou muitas dificuldades para o estabelecimento de articulações políticas mais estáveis entre o executivo provincial e o legislativo. Segundo Tavares Bastos (Apud Mendes Junior, Roncari e Maranhão, 1991:218), “o sistema do Ato Adicional (...) ocasionava maiores dificuldades práticas, porque não estabelecia a federação, mas um regime que participava de ambos os sistemas, centralizador e descentralizador”.

Como salientamos anteriormente, o processo de criação e extinção de cadeiras isoladas não era tão simples: envolvia interesses tanto daqueles que estavam na estrutura de poder provincial e municipal, quanto da sociedade propriamente dita. Os membros do legislativo, eleitos mediante um sufrágio extremamente restrito,³¹ eram movidos por pressões de suas bases políticas, estabelecidas nas respectivas municipalidades. A criação de cadeiras e sua “provisão” por professores oriundos dos grupos de confiança ou da parentela dos políticos³² e, não raro, apadrinhados e nomeados interinamente, representava uma forma de garantir a popularidade desses políticos, de justificar seu empenho e poder, ou seja, consubstanciar a ingerência dos coronéis na vida pública. Citando Costa Porto (1951), Queiroz (1989:171) afirma que “o prestígio dos coronéis lhes advém da capacidade de fazer favores; quanto maior esta capacidade, maior eleitorado terá e mais alto se colocará na hierarquia política, quer ocupe cargos administrativos, quer não: será chefe municipal, estadual ou até federal”.³³

³¹- A Carta Outorgada de 1824 “estabelecia um sistema de eleições indiretas, em dois graus, para a qualificação de eleitores, restringindo ainda mais a representação popular. (...) Estipulava, ainda, que só poderiam ser eleitos deputados e senadores que tivessem uma renda líquida anual igual ou superior a 400\$000 e 800\$000, respectivamente”. Cf. Antonio MENDES JR., Luiz RONCARI & Ricardo MARANHÃO, **Brasil história**, p. 180.

³²-Ao consultar os documentos referentes à nomeações de professores, constatamos que muitos deles possuem os mesmos sobrenomes de pessoas política e economicamente influentes no Estado. AHPB/FUNESC (várias caixas).

³³- Ver Richard GRAHAM, **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**, trabalho em que o autor investiga “o modo específico como a concessão de proteção, cargos oficiais e outros favores, em troca de lealdade política e pessoal, funcionava para beneficiar, especialmente, os interesses dos ricos” (p.17).

Do ponto de vista formal, o presidente da Província só poderia criar, suprimir cadeiras, remover, demitir ou aposentar professores após prévia autorização da Assembléia Legislativa Provincial, procedimentos sempre condicionados a cada nova conjuntura político-partidária provincial. Houve momentos em que os projetos de lei que autorizavam o presidente da Província a deliberar sobre questões educacionais não eram votados no Legislativo, ocasionando obstruções no processo de organização ou reestruturação do setor. Em 1865, alguns membros da Assembléia Legislativa questionaram se esta deveria prorrogar a autorização dada ao presidente da Província da Parahyba do Norte para que desse prosseguimento à reforma decretada no ano anterior. Na ocasião, questionou-se também se a reforma deveria ser mantida, modificada ou revogada.³⁴

O projeto aprovado fora elaborado pelo diretor da Instrução Pública ? e também deputado provincial liberal ?, João Florentino Meira de Vasconcelos, em cujo relatório, encaminhado ao presidente da Província no mesmo ano de 1865, há severas críticas à política de contratação de professores. Segundo o deputado,

“a empregomania é defeito, senão vicio de nossos homens: quem não dispõe de recursos para a vida commercial, ou não possui escravos para arrotear a terra, entende somente dever viver à custa dos cofres publicos, engano em que vivem os habitantes de um paiz fertil e productivo, como o nosso. E assim aquelle, que não tem um meio de vida, olha para uma cadeira de 1^{as} lettras, como recurso mais prompto; e conforme a protecção de que dispõe, vai sendo preferido a outro, embora mais habilitado, e de melhor conducta, porem menos protegido!!!”³⁵

Logo no ano seguinte, o novo diretor interino, Francisco Fructuoso da Solidade Sigismundo, conservador, discordou da avaliação feita por seu antecessor, sendo apoiado, inclusive, pelos membros do Legislativo, provavelmente também do Partido Conservador:

“Adherimos (...) á opinião do director interino em todos os pontos em que combate a reforma e ainda com mais energia repellimos a insolita faculdade concedida á directoria, de

³⁴- Cf. (editorial) O Tempo, Parahyba 15 de setembro, **O Tempo**, n.88:1

³⁵-**Relatorio da Directoria da Instrucção Publica** de 1864, p. 35. Documento do AESP.

modo absoluto, de reprehender aos professores, como degradante para estes, e só própria para desprestigiar-los inhabilitando-os para desempenharem a mais augusta, difícil e elevada função social que conhecemos”.³⁶

As críticas dos agentes ou grupos sociais pertencentes às duas principais facções político-partidárias (liberais e conservadores) evidenciam características da correlação de forças que foi se estabelecendo na constituição do Estado ampliado³⁷ e, mais particularmente, do processo de organização e expansão escolar pública paraibana. Em 1871, o mesmo problema era apontado pelo Diretor da Instrução Pública da Parahyba do Norte:

“O provimento das cadeiras, assumpto da maior transcendencia, faz-se entre nós de modo summarissimo. Não se exige do candidato titulo scientifico que o recomende; apenas basta apresentar-se á concurso, tendo provado ser cidadão brasilleiro, maior de vinte e um annos, sem nota contra a moralidade e que alli obtenha approvação nas poucas materias do exame. Como se vê, a cousa é por demais simples e facil, principalmente se se considerar que todas as provas do mesmo concurso reduzem-se á escripta de algum trecho classico e rapida analyse grammatical; á dous ou tres calculos de arithmetica e a ligeira arguição sobre as respectivas regras ou de grammatica e acerca do cathecismo. Nestas condições, raro é tambem o candidato que não exhiba sufficientes habilitações, sendo que, alem disto, quando não os tem de todo a **proteccão e favor**, em regra, nunca deixam de lh’as conceder” (grifo nosso).³⁸

Década após década a situação permanecia a mesma, e denúncias quanto aos critérios adotados para a seleção do professorado público provincial ? como a transcrita abaixo, datada de 1884 ? se repetiam:

³⁶- Cf. (editorial) O Tempo, Parahyba 15 de setembro, **O Tempo**, n. 8:1.

³⁷ Sobre Estado ampliado, GRAMSCI (1988): 149) entende “que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”.

Carlos Nelson COUTINHO (1981:91), interpretando a obra de Gramsci e citando trecho de carta por este enviada à Tatiana Schucht, em setembro de 1931, assim esclarece o sentido central da teoria ampliada do Estado:

“[O] *conceito de Estado*, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e à economia de um dado momento); e não como *equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil* (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.)”

³⁸- Anexo Nº IV - Relatório da Directoria da Instrução Pública da Parahyba, de 1871. In: **Falla** de 1871, p. 6. Documento do AESP.

“O actual systema do concurso anachronico, defeituoso e incongruente, que habilitações exige para o magisterio publico? Saber ler, escrever e contar!

E junte-se á isto o patronato, que preside sempre á esses concursos e que faz com que d’entre os máos não seja escolhido o melhor, e poderemos fazer uma idéa justa do que seja o professor entre nós. Muitos, é certo, posteriormente adquirem gosto, estudam e têm verdadeira vocação para o ensino; mas quão raros são estes !...

É por isso que (e eu digo com dor) a mais nobre das profissões torna-se uma *colméa de afilhados e protegidos*; e quem não tem de que viver, quem não acha um *empreguinho*, um lugar de continuo ou servente de qualquer Repartição Pública, julga-se habilitado para exercer o magistério!

Dessa maneira não há instrucção possivel; ella em lugar de progredir, retrograda”.³⁹

A relação conflituosa entre o executivo e o legislativo, no tocante à criação de cadeiras e à consequente contratação de professores, pode ser observada no seguinte depoimento:

“A Assembléa deve reservar para si o direito de crear escolas, estabelecendo, se quizer, regras para faze-lo, como representações dos povos, Camara Municipal ou quaesquer outras autoridades que entender.

A extincção das cadeiras, porém, deve pertencer a Presidencia, que só poderá decreta-la quando a escola não for frequentada durante um anno por certo numero de alumnos que fixardes”.⁴⁰

Em relação a essa questão, tampouco houve consenso entre aqueles que, eventualmente, vieram a ocupar a direção da instrução pública paraibana: em 1869, o Diretor da Instrução Pública, Silvino Elvídio Carneiro da Cunha ? Barão de Abihay ? , chefe dos conservadores na Parahyba do Norte de 1870 a 1889, defendia que caberia à Assembléa Legislativa Provincial criar cadeiras isoladas, e ao Presidente da Província, extingui-las; por outro lado, Joaquim Moreira Lima, Diretor da Instrução Pública em 1871, pleiteava que mais poder fosse dado ao Presidente da Província para criar e extinguir cadeiras isoladas quando necessário. Para Moreira Lima, a

³⁹- Anexo E, Instrucção Publica - Directoria da Instrucção Publica de 1884. In: **Relatorio** de 1884, p. 60-61. Documento do AESP.

⁴⁰- **Relatorio** de 1869, p. 11.

“anomalia desapareceria desde que, autorizada a presidencia, com as devidas cautellas para regular o assumpto, se fixasse o mínimo da frequencia das aulas, segundo se pratica em outras provincias com vantagem para a regularidade e bôa direcção do ensino.

As assembléas provinciais, limitando assim, por amor do interesse commum, um direito que ninguem lhes contesta, dariam sem duvida prova de seu patriotismo, attendendo, como lhes cumpre, á real necessidade publica” .⁴¹

Assim, a criação e extinção de cadeiras isoladas estavam sujeitas ao mandonismo dos coronéis e à troca de favores nas diversas instâncias do poder estatal, além de fazer parte do jogo de interesses políticos das facções que então se auto-definiam como conservadoras ou liberais. Como veremos mais adiante, esse período foi marcado por freqüente alternância de conservadores e liberais na estrutura de poder tanto central quanto provincial. A Parahyba do Norte não fugiu à regra.

No que tange à criação de cadeiras isoladas, a Assembléa Legislativa não seguia nenhum critério, apesar da recomendação do Diretor da Instrução Pública de que fossem adotadas “regras invariáveis para a creação de cadeiras: o minimo de 20 alumnos frequentes” .⁴² Na Parahyba do Norte, segundo o mesmo diretor,

“as cadeiras cream-se, ou supprimem-se á arbitrio das assembléas provinciais que usam desse direito conforme bem entendem; do que alias não poucos males tem provido á instrucção. As vezes há provido de estabelecerem-se cadeiras e outras de supprimirem-se. Nada de fixo e estavel. E, como bem se comprehende, a justiça nem sempre é respeitada. Lugares existem ornados de aulas publicas, onde ellas são verdadeiras sinecuras, ao passo que outros, ricos de população, veem-se privados de tão apreciavel melhoramento, apesar de instantes reclamos de seus habitantes!”⁴³

Quanto às cadeiras isoladas públicas que não atingissem o mínimo de 20 alunos, o citado diretor propunha que a Província

⁴¹ - **Relatorio da Directoria da Instrucção Publica** de 1871, p. 8.

⁴² - Id., Ibid., p. 6.

⁴³ - Id., Ibid., p.7-8.

“auxiliasse com um tanto por alumno os professores particulares que lecionassem mais de 10 discipulos, á contar porem deste numero em diante.

Por tal modo conseguir-se-hia não só proporcionar, quanto possível, instrucção á referidas localidades, como o que mais é, desenvolver o ensino particular; auxiliar valiosissimo para a diffusão das luzes”.⁴⁴

A situação descrita na citação acima pode ser constatada pelos dados contidos no quadro a seguir:

Quadro I

Número de alunos matriculados em abril de 1854 e de fevereiro a junho de 1864 na Província da Parahyba do Norte (por localidade e sexo)

Localidade/Ano	18 54		Localidade/Ano	18 64	
	Número de alunos			Número de alunos	
	M	F		M	F
Cidade da Parahiba	250*	53	Capital	245**	64
Cabedelo	36	-	Cabedelo	44	-
Lucena	44	-	Lucena	25	-
Cruz do Espírito Santo	32	-	Cruz do Espírito Santo	17	-
Santa Rita	29	-	Santa Rita	24	-
Alhandra	17	-	Alhandra	07	-
Pitimú	33	-	Pitimú	12	-
Mamanguape	35	-	Mamanguape	60	25
Baía da Traição	25	-	Baía da Traição	34	-
Pedras de Fogo	51	-	Pedras de Fogo	23	-
Pilar	41	-	Pilar	21	12
Itabaiana	30	-	Itabaiana	18	-
Ingá	19	-	Ingá	25	20
Natuba	22	-	Natuba	29	-
Alagoa Grande	64	-	Alagoa Grande	29	-
Independência (atual Guarabira)	41	-	Independência (atual Guarabira)	56	35
Serra da Raiz	08	-	Serra da Raiz	28	-
Cabaceiras	37	-	Cabaceiras	17	-
Cuité	38	-	Cuité	26	-
São João	25	-	São João	21	14
Campina Grande	30	-	Campina Grande	22	36
Bananeiras	73	-	Bananeiras	24	50
Areia	41	20	Areia	54	29
Alagoa Nova	25	-	Alagoa Nova	42	26
Pombal	39	20	Pombal	35	31
Patos	18	-	Patos	24	-
Catolé do Rocha	20	-	Catolé do Rocha	36	13
Souza	66	24	Souza	32	18
Piancó	27	-	Piancó	34	15
-	-	-	Cachoeira de Cebolas	30	-
-	-	-	Araruna	31	-
-	-	-	Caçara	28	-

⁴⁴- Id., Ibid., p. 8.

Continuação do quadro I

Localidade/Ano	18 54		Localidade/Ano	18 64	
	Número de alunos			Número de alunos	
	M	F		M	F
-	-	-	Serra do Pontes	11	-
-	-	-	Mulungú	16	-
-	-	-	Gurinhem	17	-
-	-	-	Boa Vista	10	-
-	-	-	Teixeira	16	-
-	-	-	Belém+	-	-
-	-	-	Fagundes	13	-
-	-	-	Alagoa do Monteiro	24	-
-	-	-	São João de Piranhas+	-	-
-	-	-	Cajazeiras	43	-
-	-	-	Jococa (-atual Conde)	13	-
-	-	-	Araçagi	28	-
-	-	-	Misericórdia	13	-
Total	1.226	117	Total	1.357	338

OBS: *Inclui as cadeiras isoladas do Varadouro e do Bairro Médio.

** Inclui a cadeira isolada de Tambaú.

+ Não temos informações se estas cadeiras estavam ou não “*providas*” com professores, pois seus dados não foram encaminhados à Directoria da Instrução Publica.

Fonte para 1854: o quadro foi construído a partir de mapa elaborado pela Secretaria da Instrução Publica da Parahyba, em 03 de abril de 1854. In: **Relatorio da Instrução Publica**.

Para 1864: o quadro foi construído a partir do mapa nº 6, elaborado pela Secretaria da Instrução Publica da Parahyba, em 31 de agosto de 1864. In: **Relatorio da Instrução Publica**.

Ao comparar os dados de 1854 com os de 1864, verificamos um crescimento de 189 % no total de cadeiras isoladas, percentual bastante expressivo. Entretanto, do ponto de vista do número de alunos matriculados, o crescimento foi irrelevante, ficando em torno de 11%. Podemos observar que, no ano de 1854, havia um número bem menor cadeiras isoladas ? apenas 117 ?, sendo também menor o número de cadeiras com menos de 20 alunos (apenas 4, isto é, 3,4 % do total).

Conforme os dados de 1864, existiam 16 cadeiras isoladas do sexo masculino e 6 do feminino ? número que representa, aproximadamente, 35% do total de escolas mantidas pela Província ?, com menos de 20 alunos matriculados ao todo. Isto implica que o crescimento da oferta de cadeiras isoladas não acarretou aumento significativo do número de alunos regularmente matriculados.

Observamos, ainda, uma ampliação na cobertura geográfica, com o atendimento de maior número de localidades, mas o número de crianças e adolescentes na escola continuava insignificante. Só a partir de 1877, ficou estabelecido que seriam suprimidas as cadeiras com frequência inferior a 20 alunos,⁴⁵ com a ressalva de que, por “motivo de força maior, como (...) em virtude da seca”, elas não poderiam ser extintas.

Podemos considerar pertinente o esforço despendido por alguns gestores da instrução pública para normatizar o desenvolvimento de uma política provincial nessa área, mas o critério adotado (no mínimo 20 alunos) para a criação e distribuição espacial de cadeiras isoladas se constituiu em obstáculo para o acesso ao ensino público dos grupos sociais subalternos de regiões com baixa densidade demográfica. Esse aspecto suscitou outros questionamentos: por que o número de 20 alunos era considerado o mínimo “ideal” para se criar uma cadeira isolada pública? Haveria alguma norma nacional ou internacional que fornecesse tal parâmetro? Estaria, aí, sendo utilizado o critério da relação custo-benefício?

Infelizmente, a documentação do período imperial consultada não contém informações mais precisas sobre a problemática acima, que só pôde ser mais claramente identificada nos documentos produzidos a partir da instauração do regime republicano.

⁴⁵ - Lei 651, de 4 de outubro de 1877. Cf. Primitivo MOACYR, **A instrução e as províncias**, p. 464.

A análise dos dados de 1864 também revela a fragmentação de vários municípios e o conseqüente surgimento de outros, fato este que veio a acarretar, necessariamente, a estruturação do aparelho administrativo, e, portanto, a criação de novas cadeiras isoladas. Predominantemente situadas nas sedes das vilas e cidades e, em menor quantidade, em sedes distritais e/ou em algumas fazendas, 42% delas estavam localizadas no Agreste paraibano, 27%, no Litoral e na Zona da Mata, 9%, no Brejo⁴⁶ e 22%, no Sertão. No Quadro II, abaixo, podemos observar as regiões fisiográficas paraibanas com maior concentração de cadeiras isoladas.

Diferentemente do que ocorria nas Províncias vizinhas (Rio Grande do Norte e Pernambuco), a zona litorânea paraibana não detinha a hegemonia política e econômica da Província, já que as oligarquias paraibanas mais poderosas estavam vinculadas ao setor algodoeiro e pecuarista e, portanto, localizadas no Agreste, no Sertão e, em menor proporção, no Brejo. Segundo Lewin (1993 :37),

“a emergência política de zonas intermediárias conhecidas como **brejo e caatinga-agreste** coincidiram com a introdução dos legislativos provinciais por todo o Brasil, em 1835. Desde o início, as zonas intermediárias, juntamente com as duas zonas sertanejas, possuíram um significativo poder de voz no legislativo unicameral da Paraíba, a Assembléia Provincial”.

Alguns anos depois, outro presidente da Província da Parahyba do Norte posicionava-se ceticamente em relação aos números referentes às cadeiras isoladas:

⁴⁶- No Nordeste, o termo “brejo” não tem, como no Sudeste, o sentido de terreno alagado, , mas de região com altitude elevada e úmida.

Segundo Lewin (1993:41-42), “o brejo, ou ‘brejos’, era uma zona intermediária, a noroeste do agreste. Circundado pela caatinga a leste e ao sul, o brejo situava-se nas erodidas ramificações nordestinas do maciço da Borborema, estendendo-se por quase 200 quilômetros de norte a sul e cerca de 100 quilômetros de leste a oeste. As vantagens da altitude fizeram da região uma zona ainda mais fértil para a policultura. O algodão e os cereais tinham criado o brejo na segunda metade do século XVIII, mas, quando da chegada da República Velha, a zona já ultrapassara seu auge de produção dos anos 1860 e 1870, e começava a caminhar para o declínio lento e irreversível. Durante a República Velha, a riqueza econômica do brejo vinha do tabaco, café, aguardente e rapadura. Até os anos 1890, situavam-se no brejo a mais próspera cidade mercantil (Areia) e o maior conjunto de praças comerciais. A posição estratégica comandada pelo brejo dominando os contrafortes orientais da Borborema, permitiram-lhe dar origem aos principais mercados interprovinciais e interzonais da Paraíba: Areia, Guarabira, Bananeiras e Alagoa Nova. Estes centros forneceram os políticos que juntamente com várias famílias do açúcar, dominaram a oligarquia provincial do Império”.

“Esse fato parece inculcar que o ensino vae propagando em escala ascendente; cumpre todavia não excluir o outro fato de que a frequencia nas escolas é somente de 2.814 alunos, e disso resulta que cada escola é frequentada por 28 meninos apenas. Esse número é de si diminuto e menor seria se os mapas das escolas fossem exatos; mas não o são, pois os professores costumam exagerar o número de seus alunos para simularem zelo, ou modificarem abaixo do maximo legal, o que daria lugar a que suas aulas fossem fechadas” (Machado Apud Moacyr,1939:454).

Quadro II

Distribuição geográfica e número de cadeiras isoladas na Província da Parahyba do Norte em 1864

Localidade	Região fisiográfica	Número de cadeiras isoladas	Localidade	Região fisiográfica	Número de cadeiras isoladas
Cidade da Parahiba	Litoral	06	Alagoa Grande	Agreste	01
Cabedelo	Litoral	01	Independência (atual Guarabira)	Agreste	02
Lucena	Litoral	01	Mulungú	Agreste	02
Cruz do Espírito Santo	Mata	01	Serra da Raiz	Agreste	01
Santa Rita	Litoral	01	Caiçara	Agreste	01
Jococa (atual Conde)	Mata	01	Cuité	Agreste	01
Alhandra	Litoral	01	São João	Agreste	02
Pitimbu	Litoral	01	Campina Grande, Fagundes e Boa Vista	Agreste	04
Mamanguape	Mata	02	Alagoa do Monte	Agreste	01
Baia da Traição	Litoral	01	Cabaceiras	Agreste	01
Pedras de Fogo	Mata	01	Araruna	Agreste	01
Bananeiras	Brejo	02	Natuba	Agreste	01
Areia	Brejo	03	Pombal	Sertão	03
Alagoa Nova	Brejo	01	Patos	Sertão	01
Araçagi	Agreste	01	Teixeira	Sertão	01
Pilar	Agreste	01	Catolé do Rocha e Belém	Sertão	03
Itabaiana	Agreste	01	Souza e S. João de Piranhas	Sertão	03
Gurinhem	Agreste	01	Cajazeiras	Sertão	01
Ingá, Serra do Pontal	Agreste	04	Piancó	Sertão	01
Cachoeiras de Cebo			Misericórdia	Sertão	01

Fonte: Quadro construído a partir do mapa nº 1, elaborado pela Secretaria da Instrução Publica da Parahyba, 31 de agosto de 1864. Anexo do **Relatorio da Instrução Publica**.

Em 1870, o número de cadeiras isoladas passou de 99 (em 1869) para 103, mas, no ano seguinte, esse número caiu para 95 (ver Anexo I). A falta de continuidade de investimentos na instrução pública foi, provavelmente, um dos fatores que mais contribuíram para a dificultar a consolidação de uma estrutura educacional escolar socialmente eficiente, que atendesse as reais necessidades de maior número de grupos sociais ? um dos aspectos apontados pelo Diretor da Instrução Pública, em 1871:

“Se uma ou outra vez tem recebido esse ramo do serviço alguma animação, é para cair logo depois na apathia e desfalecimento, em que hoje o presenciamos. O esforço que o levanta e impelle dura momentos e nunca encontra quem o continúe. E dest’arte desajudado, em quanto tudo move-se e progride em torno de si, fica estacionario ou retrograda com visivel prejuizo de vitas necessidades publicas” .⁴⁷

Para o referido Diretor, não bastava

“despender-se consideravel parte das rendas provinciais com o ensino; cream-se todos os annos cadeiras que são immediatamente providas, de sorte que, neste particular, seguimos de perto ou nos avantajamos a outras provincias de igual, ou mais elevada cathegoria” .⁴⁸

Salientava ele, ainda, que não se poderia compreender o desenvolvimento do ensino, avaliando-o pelo aumento do número de cadeiras: “O número de aulas relativamente pouco adianta, desde que forem estabelecidas em localidades improprias, mal inspecionadas, ou regidas por professores inhabeis” .⁴⁹ Apesar das objeções do referido diretor, entre 1873 e 1875, registrou-se vertiginoso crescimento da oferta de cadeiras isoladas, cujo número passou de 110 para 140.

No mesmo período, 220 alunos a mais foram matriculados; simultaneamente, no entanto, verificou-se uma queda da média de alunos regularmente matriculados por cadeira isolada: enquanto, em 1873, a média ficou em torno de 30 alunos, em 1875, esse número caiu para 25 (ver Anexo I).

⁴⁷ - Anexo N° IV Directoria da Instrucção Publica da Parahyba, 1871. In: **Falla** de 1871, p. 3. Documento do AESP.

⁴⁸ - Id., Ibid., p. 3.

⁴⁹ - Id., Ibid., p. 3.

Vale destacar que, durante os anos em que a oferta de cadeiras isoladas cresceu, também se multiplicaram as reivindicações da sociedade civil ? particularmente, da Igreja Católica ? por instrução pública, veiculadas em vários editoriais publicados na pequena imprensa local.⁵⁰

Esse foi, também, um período de grande tensão social na Província da Parahyba do Norte, tendo em vista a eclosão de vários movimentos populares, dentre eles o Motim da Serra de Lagomá (1865) e o Quebra-Quilos (1874).⁵¹ A Igreja Católica bem como alguns intelectuais da época entendiam que a falta que fazia ao povo as “luzes da instrução” dificultava sua “prosperidade”, ao mesmo tempo em que propiciava o surgimento de movimentos que colocavam em perigo a liberdade, cujo exercício não poderia ser confundido com os “criminosos procedimentos, como louca e horrorosamente experimentou-se na comuna pariziense; mas uma liberdade sã e pura, que demonstre o verdadeiro sentir de Amor á Patria”:⁵²

“Queremos instrução para que não sejamos levados por caprichos alheios á enfurecermos contra as convenientes ordens de nosso governo, como lamentavelmente aconteceu na desastrosa *quebra-kilos*; queremos-a para que não reapareçam scenas tão ignominiosas como presenciar-se, há pouco, casas de homens pacíficos e briosos invadidas pelo desespero de vontades affrontosas; para não mais ouvirmos, dolorosa e irremediavelmente, o soluço de muitas filhas do povo pobre, arrastadas á sevar o desejo immundo de soldados crueis, cujos actos envergonham a honra e nobreza do paiz!”⁵³

Acreditava-se, portanto, que a difusão da instrução pública propiciaria maior controle do Estado sobre a sociedade.

Reportando-nos à proposta elaborada pelo Diretor da Instrução Pública, em 1871, no sentido de desenvolver o ensino particular ? “auxiliar valiosissimo para a diffusão das luzes” ?,

compreendemos ser ela bem representativa do espírito de uma época, em que os ideais liberais estavam em franca difusão no Brasil, principalmente, por intermédio de intelectuais que haviam

⁵⁰- Cf. os editoriais dos jornais: **O Tempo**, de 25.09.1865; **Echo Escholastico**, de 13.08.1877; **O Porvir**, de 31.05.1883; **O Estudante**, de 30. 05.1885. Esses jornais se encontram no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade Federal da Paraíba (doravante, apenas NDIHR).- Campus I, e no IHGP.

⁵¹- Para maiores informações acerca desses movimentos populares, ver os trabalhos de José Octávio de MELO, **História da Paraíba**, e de Antonio FREIRE, **Revolta do Quebra-Quilos**.

⁵²- Cf. (editorial) Echo Escholastico, **Echo Escholastico**, n. 6: p. 1. Documento do NDIHR, microfilmado, rolo I.

⁵³- Id., Ibid., p.1.

estudado na Universidade de Coimbra, no Seminário de Olinda e, posteriormente, por meio das Faculdade de Direito de São Paulo e da Faculdade de Direito de Recife, que deu origem à conhecida Escola do Recife, fundada por Tobias Barreto e considerada “um dos movimentos filosóficos de maior pujança entre os que o país conheceu” (Paim,1998:109).

Na verdade, já na década de 20 do século XIX, as idéias liberais começaram a ser difundidas por Hipólito da Costa, por meio do jornal mensal **Correio Braziliense**, e pela obra de Silvestre Pinheiro Ferreira, em especial o **Manual do Cidadão em um Governo Representativo**. Contudo, foi a partir da década de 70 que os ideais liberais tomaram grande impulso, vindo a inspirar a formação dos Partidos Liberal (1831 e 1869) e Republicano (1870), cujos intelectuais discutiam, prioritariamente, questões concernentes à escravidão e à consolidação do sistema representativo (Id., Ibid.:109).

No que concerne à influencia do liberalismo no setor educacional, Horta (1994) destaca alguns aspectos, que passaremos a resumir. Em primeiro lugar, o autor enfatiza que a intervenção do Estado nessa área sempre foi defendida, mesmo por pensadores clássicos do liberalismo, como é o caso de Adam Smith, por exemplo. Para os liberais, a intervenção estatal

“deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação.

(...) A ação educativa do Estado, na perspectiva liberal, concentra-se principalmente no ensino elementar, ao qual deve se limitar a obrigatoriedade escolar.

A educação tem por função principal a legitimação da ordem econômica e social” (p.205-206).

Conclui o referido autor que a visão liberal de educação pode ser conservadora ou até progressista e modernizante, conforme as circunstâncias, e, como está centrada no *indivíduo*, “ênfatisa a idéia de sucesso individual e de mérito, determinados pelo esforço e pelo trabalho de cada um” (Id., Ibid.: 206).

Em suma, são esses os principais elementos do liberalismo encontrados em, praticamente, toda a história da educação brasileira. Tais idéias sofreram, porém, influências de diver

sos pensadores, que contribuíram para seu aperfeiçoamento, adequando-as a cada novo momento político, econômico e social.⁵⁴

No que se refere à questão da alocação de professores, antes da lei de 1877, anteriormente mencionada, a situação assemelhava-se à de 1846 e 1847. Em 1846, o então presidente da Província da Parahyba do Norte, assim descrevia, para a Assembléia Legislativa, a situação da instrução primária pública:

“Se vê que a instrucção publica tem tido grandes irregularidades, já por effeito de **licenças aos professores**, à que fui levado por elles mesmos os haverem pedido, pretextando, alem de outras causas, impossibilidade de assistencia no lugar das escólas, já por ficarem ellas desprovidas de discipulos, os quaes tiverão de acompanhar seos paes e familia, que se havião mudado para outros pontos da provincia, onde menos sofressem dos effeitos da sêcca” (grifo nosso).⁵⁵

No ano seguinte, o referido presidente, ao mesmo tempo em que avaliava os constantes deslocamentos dos habitantes das zonas sertaneja e agrestina paraibanas, ocasionados pela seca, solicitava permissão á Assembléia Legislativa para “a transferênciã, e mesmo a supressão d’aqueles [professores] que nos lugares em que ora se achão [sem alunos], forem de nenhum proveito publico”.⁵⁶

Os migrantes que, á época, normalmente sequer tinham acesso aos mais precários bens tecnológicos e culturais que pudessem minimizar os efeitos das condições ambientais eram também aqueles que não conseguiam permanecer na escola com regularidade. Assim, a condição social subalterna é que estava por trás do problema da não permanência, no mundo escolar, de crianças e adolescentes, exatamente os que mais sofriam com a irregularidade da oferta de cadeiras isoladas, fato reconhecido mesmo por aqueles que estavam na super-estrutura do poder provincial. Para o vice-presidente da Província da Parahyba do Norte, “incompleta como se acha a instrucção publica, não é sufficiente para illustrar convenientemente as diversas classes em que se divide a sociedade”.⁵⁷

⁵⁴- Cf. Mirian Jorge WARDE, **Liberalismo e educação**. No primeiro capítulo, a autora analisa as idéias do liberalismo em seu sentido mais amplo, para, em seguida, se deter nas contribuições de Emile Durkheim e J. Dewey sobre o liberalismo na educação. Esses dois pensadores influenciaram enormemente várias gerações de intelectuais e educadores brasileiros.

⁵⁵-**Relatório** de 1846, p. 11. Documento do AESP.

⁵⁶-**Relatório** de 1847, p. 12. Documento do AESP.

⁵⁷- **Exposição** de 1853, p. 4. Documento do AESP.

A oscilação da oferta de cadeiras isoladas na Província era fato tão corriqueiro, que a extinção e o restabelecimento dessas cadeiras ocorriam de um ano para o outro, sob justificativas as mais diversas, como bem o ilustra a seguinte transcrição parcial do relatório do presidente da Província da Parahyba do Norte, encaminhado á Assembléia Legislativa em 1869:

“Tendo sido extinctas pela Lei Provincial nº 300 de 25 de novembro do anno passado, as cadeiras do ensino primario do sexo masculino da Villa d’Alhandra , e Povoações de Tambaú, Bethlem e Caipora, e do sexo feminino da Villa do Catolé; sem fundamento legitimo; sôb proposta do Director interino da Instrucção Publica, e fundado no artigo 3º do regulamento de 11 de março de 1852, restabeleci em datas de 27 de março a primeira, segunda e quinta”.⁵⁸

Mais adiante, no mesmo documento, o presidente mostrava-se indignado com a extinção daquelas cadeiras:

“Quando a instrucção publica se acha diffundida pelos mais pequenos povoados da Provincia, era incomprehensivel que continuassem por mais tempo privados deste grande beneficio as antigas Villas d’Alhandra e Catolé do Rocha, sedes dos respectivos Municipios e bem assim a grande e importante povoação de Tambaú”.⁵⁹

Em 1869, o Diretor da Instrução Pública denunciou, ainda que de forma indireta, a utilização da máquina estatal como repositório de indivíduos ? nem sempre devidamente qualificados para exercer funções no aparelho administrativo estatal ? que conseguiam seus postos recorrendo a relações de compadrio e de filiação partidária:

“Não quer dizer que só tivessem sido nomeados aquelles, que mostraram a necessaria ou indispensável aptidão para o magistério, e sim os que mostraram-se mais aptos entre os concurrentes, **sem attender-se á côr política do individuo**, que muitas vezes nos conduz a erros deploraveis, principalmente no provimento de cadeiras do ensino primário” (grifo nosso).⁶⁰

A mudança do regime político monárquico para o republicano não significou alteração na política clientelista, que, pelo contrário, foi se aperfeiçoando e acabou por se consolidar como prática

⁵⁸ - **Relatorio** de 1869, p. 6. Documento do AESP.

⁵⁹ - Id., Ibid., p.6.

⁶⁰ - Anexo B- **Relatorio** de 1869, p. 4.

política dominante. O poder das oligarquias determinou, por exemplo, a configuração do que viria a se transformar na “política dos governadores” durante toda a Primeira República.

Nessa época, o planejamento da organização escolar se fazia precariamente, estando a distribuição geográfica de cadeiras isoladas à mercê dos interesses de cada liderança política estadual e/ou municipal. Em 1892, o próprio governador, em sua Mensagem ao Congresso Constituinte, fez a seguinte avaliação: as escolas “achão-se esparsas pelo Estado sem plano nem systema; cream-se e extinguem-se muitas vezes por caprichos e interesses individuaes, sem a menor atenção ás necessidades do ensino publico”.⁶¹

Não apenas a criação ou extinção de cadeiras isoladas e sua necessária provisão com professores eram influenciadas por relações de compadrio, marcadas pela de troca de favores. A função de “delegado fiscal federal”, subordinada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, por exemplo, não raro era preenchida por indicação⁶² dos presidentes dos Estados, só sendo nomeado para o cargo, naturalmente, alguém que inspirasse confiança e atendesse os interesses do coronel da situação,⁶³ responsável pelas indicações.

Em 1913, o presidente do Estado, num tom quase de desabafo, afirmava que “este ramo da administração não [conseguiu] o exito desejavel por motivos alheios á sua solitudine, notadamente pelas gravissimas **perturbações de origem facciosa**”. Numa outra passagem, acrescentava que concorria “para o desvirtuamento dessa funcção a **omnimoda politicagem do nosso meio**” (grifo nossos).⁶⁴

As “gravíssimas perturbações de origem facciosa” inscreviam-se no contexto das lutas entre partidos políticos ou no interior de um mesmo partido; ou seja, era também por intermédio dos partidos políticos que as oligarquias e seus coronéis desenvolviam práticas clientelistas. No entanto, para além dos interesses particulares dos coronéis ou dos grupos oligárquicos que representavam, é no interior dos partidos políticos que percebemos a expressão mais clara dos movimentos de idéias

⁶¹ - **Mensagem** de 1892 (s/p.). Documento do AESP.

⁶² - Telegrama de Epitácio Pessoa, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, aos presidentes dos Estados, em 16.03.1900. Documento do Arquivo Nacional (doravante, apenas AN)(IE¹ - 198, p. 114).

⁶³ - Termo utilizado para designar aquele que estava exercendo o poder, e os que questionavam esse poder eram denominados “oposição”. Sobre o tema, ver trabalhos de Vítor Nunes LEAL, **Coronelismo, enxada e voto**, e de Maria Isaura Pereira de QUEIROZ, O Coronelismo numa interpretação sociológica. In: **O Brasil Republicano**.

⁶⁴ - **Mensagem** de 1913, p. 8 e 11. Documento do AN.

que marcaram a organização política do Estado brasileiro e de como deveriam ser geridas as questões relativas à instrução pública. Afinal, como salienta Gramsci (1992), os partidos políticos são organizações que representam, dirigem e expressam os interesses de uma determinada classe ou fração de classe, isto é, “os partidos nascem e se constituem em organização para dirigir a situação em momentos historicamente vitais”, a favor de um determinado grupo social.

1.2.1- A participação dos municípios na expansão oscilatória das cadeiras isoladas

O processo de expansão do ensino público na Paraíba não se deu por intermédio do poder público provincial/estadual, unicamente, mas também dos poderes municipais. A primeira referência conhecida sobre a participação das gestões municipais na instrução pública data de 1844 e se refere, especificamente, à inspeção sobre os professores. No relatório encaminhado pelo presidente da Província da Parahyba do Norte à Assembléia Legislativa, no ano em questão, encontra-se o seguinte:

“Não pude ainda saber quantos forão os [alunos aprovados] que aproveitarão, porque as Camaras que exercem inspecção sobre os professores, não são as mais habilitadas, pela sua má organização, para exercerem a vigilancia precisa sobre as escolas, nem tão pouco para informarem o governo sobre as precisões, e estado do ensino”.⁶⁵

No que concerne à criação e manutenção de cadeiras isoladas, a primeira referência é de 1904, quando o então Governador do Estado apresentou o total de cadeiras isoladas existentes na Parahyba do Norte, sem contudo contabilizar aquelas criadas e mantidas pelos Conselhos Municipais.⁶⁶ Em 1907, o Estado contava com a seguinte distribuição geográfica de cadeiras isoladas, mantidas pelos municípios:

⁶⁵- **Relatorio** de 1844 , p.10. Documento do AESP. Referência semelhante foi encontrada no **Relatorio** de 1854: “A instituição dos Commissarios nos diversos municipios é sem duvida vantajoza contra a relaxação e abandono das funções do magisterio.” (p. 12

Quadro III

**Número de cadeiras isoladas municipais em 1907
(por sexo)**

Município/Localidade	Número de cadeiras isoladas			Total
	F	M	MI	
Capital (Cabedello)	-	-	01	01
Espírito Santo (sede, São Miguel e Sapé)	-	-	03*	03
Pilar (Serrinha, S.José, Canafístula, e Gurinhem)	-	-	04	04
Guarabira (Cuité, Alagoinha, Perpirituba, Belém, Caiçara, Araçagy e Mulungú)	-	-	07	07
Alagoa Grande (Água Doce, Canafístula, Alagoa Verde)	-	-	03	03
Princesa (Tavares, Patos)	-	-	01	01
Pedras de Fogo (Boca da Mata)	-	-	01	01
Picuihy	01	01	-	02
Alagoa Nova (Esperança, São Sebastião, Matinhos)	01	01	01**	03
Mamanguape (Jacaraú, São João, Mataraca e Baia da Traição)	-	-	04	04
Umbuzeiro (Natuba e Aroeira)	-	-	02	02
Piancó	-	-	07	07
Alagoa do Monteiro (São Thomé, Umbuzeiro, Boi-Velho)	-	-	03	03
TOTAL	02	02	37	41

Obs: * A que estava localizada na sede era noturna.

** Escola noturna.

Fonte: Dados retirados da **Mensagem apresentada á Assembléia Legislativa do Estado** em 1º de setembro de 1907, pelo Presidente do Estado, Monsenhor Walfredo Leal.

A comparação entre os dados do Anexo I com os do Quadro III revelou algumas informações relevantes para distinguir as cadeiras isoladas mantidas pelo Estado das mantidas pelos Municípios. A primeira delas é que boa parte das cadeiras isoladas municipais eram mistas, isto é, destinadas a ambos os sexos, enquanto, no mesmo ano, o Estado oferecia 49 cadeiras isoladas para o

⁶⁶ - **Mensagem** de 1904, p. 35.

sexo masculino, 47, para o sexo feminino e apenas 3, para ambos os sexos (mistos). Uma segunda característica refere-se ao fato de que as cadeiras isoladas estaduais estavam localizadas, não só, mas principalmente, nas sedes das vilas e cidades, enquanto as municipais se localizavam nas áreas menos densamente povoadas e mais próximas do meio rural.

Assim como acontecia com as escolas estaduais, as municipais também funcionavam em casas alugadas, mas, nos Municípios de Guarabira, Alagoa Grande, e Alagoa Nova, prédios especificamente destinados a abrigar escolas já estavam sendo construídos no referido ano. Em relação ao Município de Campina Grande, o relatório encaminhado pelo então prefeito ao presidente do Estado, em 1908, acentuava a dificuldade em investir na instrução pública, tendo em vista a “diminuição das rendas [por conta da seca] e o aumento das despesas, motivado pelos gastos extraordinários com a perseguição mantida contra os cangaceiros”.⁶⁷

Nesse período, teve lugar, no meio político, uma discussão acirrada sobre quais seriam as atribuições de Estados e Municípios, visto que, ao longo do período de consolidação do regime republicano, a questão da centralização/descentralização da gestão pública foi sempre um ponto nevrálgico.

Até 1895, quando foi promulgada a lei nº 27, de 2 de março, não existiam os cargos de prefeito e sub-prefeito,⁶⁸ cuja criação gerou, inclusive, uma série de desentendimentos entre os poderes local e estadual, além de acirrar as lutas entre os “grupos de base familiar”.⁶⁹ Em 1900, a referida lei foi revogada, e só com a lei de 25 de outubro de 1904, os citados cargos foram recriados.

Os conflitos entre os Conselhos Municipais do Estado e os prefeitos eram permanentes, o que, evidentemente, dificultava o estabelecimento de uma política pública municipal, voltada para a organização da instrução pública. Em 1909, o então governador do Estado da Parahyba do Norte, João Lopes Machado, tecia o seguinte comentário:

⁶⁷- Informação constante da **Mensagem** de 1909, p.42. Documento do AESP.

⁶⁸- O art. 58 da Constituição do Estado da Parahyba do Norte de 1892 estabelece: “Cada município terá um Conselho Municipal eleito por quatro annos pelo systema eleitoral que for adoptado em lei ordinaria, mas sempre por voto directo” (Fernandes, 1985:129).

⁶⁹- Cf. Linda LEWIN, **Política e parentela na Paraíba**, passim

“O que mais impressiona é a inobservância, por parte dos governos municipaes, das leis que regem este importantissimo ramo administrativo, conforme se verifica no relatorio do illustrado Director da Instrucção Publica.

Nessa legislação está plenamente determinada a intervenção do executivo estadual no serviço da instrucção publica, de modo a ficar sempre a administração municipal na dependencia da acção dos Poderes do Estado”.⁷⁰

Aí podemos perceber a relação conflituosa entre essas duas instâncias administrativas, uma vez que estava em jogo a tão desejada autonomia dos Municípios, no que concerne tanto à arrecadação e redistribuição de recursos, quanto aos encaminhamentos políticos relativos à forma e aos critérios de organização do sistema educacional municipal. Quanto a esse último aspecto, o já citado governador considerou uma série de argumentos, visando à manutenção do poder estadual sobre o municipal:

“Trata-se de um serviço de caracter geral, que não admite soluções de continuidade em sua organização e direcção.

D’ahi decorre a necessidade de mantel-o uniforme de modo a evitar que cada localidade tenha um systema ou um programa de ensino.

Foi este o pensamento do legislador, dando aos municipios a faculdade de crear escolas e a obrigação de mantel-as, mas sujeitando o provimento e a fiscalisação dos mesmos á auctoridade do Estado.

Não quis o legislador que a auctonomia municipal se constituísse um obstaculo á organização e direcção harmonicas deste departamento da publica administração.

A intervenção do Estado, neste particular, não attenta contra a regalia constitucional da auctonomia dos governos locais, procura simplesmente, respeitando esse principio capital de nosso regimen político, imprimir uma orientação uniforme ao ensino popular”.⁷¹

Ainda nesse mesmo ano, o Governo do Estado da Parahyba do Norte, com o intuito de transferir um volume maior de recursos municipais para a instrução pública, propôs aos representantes dos Municípios: “A medida que um municipio tiver um predio escolar, construido segundo o typo archthetónico adoptado, o Governo do Estado dar-lhe-á um grupo escolar em substituição ás escolas isoladas, incumbindo-se da manutenção do mesmo”.⁷²

⁷⁰ - **Mensagem** de 1909, p.18.

⁷¹ - Id.,Ibid., p. 18.

⁷² - Id., Ibid., p.22.

Em 1914, o discurso permanecia o mesmo, uma vez que o presidente do Estado considerava “indispensável a cooperação dos municípios, quanto aos prédios e mobiliários escolares no interior do Estado”.⁷³

Apesar de a Constituição de 1892 do Estado da Paraíba do Norte não especificar, claramente, as atribuições municipais, a lei nº 216, de 10 de novembro de 1904, estabelecia que os Municípios passariam a ter por obrigação destinar 20% de sua arrecadação, à instrução pública. No entanto, o governador do Estado, em 1914, denunciava que tais recursos jamais haviam sido aplicados na instrução — fato que, “desde que se promulgou [a referida lei], não teve execução, segundo o intuito do legislador” —, ao mesmo tempo em que propunha a modificação da lei:

“E para evitar o escoamento das reservas assim acumulados nos cofres estaduais, mediante requisições tanto mais prementes quanto menos justificadas, da parte dos municípios os quais reverterem esses dinheiros, é razoável que por lei se dê nova aplicação aos 20% recolhidos, tornando-se obrigatória a contribuição”.⁷⁴

A justificativa utilizada pelos poderes municipais, tanto pela não aplicação dos recursos quanto pela necessidade de modificação da lei pelo Executivo Estadual, era a seca, que contribuía para dificultar a administração pública e à qual se atribuíam todos os problemas macroeconômicos ? assunto que será posteriormente aqui abordado.

⁷³ - **Mensagem** de 1914, p. 4.

⁷⁴- Id., Ibid., p.4.

1.3- A relativa autonomia político-administrativa provincial e a organização da instrução pública paraibana

No período imperial, nem sempre as medidas tomadas na sede do Império (Rio de Janeiro) em relação à instrução pública, especificamente, eram de imediato adotadas nas Províncias, procedimento que geralmente estava condicionado aos interesses dos grupos locais. Podemos inferir, portanto, que havia certa autonomia das Províncias em relação ao poder central, no que tange à organização escolar primária, a exemplo da reforma do ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, para o Município da Corte (1854), segundo a qual a instrução primária deveria ser dividida em dois graus.

Na Parahyba do Norte, o Diretor da Instrução Pública destacava a falta de “uniformidade” da instrução pública entre as diversas unidades provinciais como um grave problema que deveria ser rapidamente solucionado:

“No Brazil a instrucção publica em todos os seus grãos carece d’huma vasta organização que a submetta a huma direcção commum, que estabeleça as mais intimas relações entre todas as suas partes, que dê uniformidade aos meios e os encontre harmonicamente ao grande fim de instruir, moralisar e civilizar o paiz, sem o que, parece-me, teremos de testemunhar por muitos annos os graves inconvenientes que se observão presentemente”.⁷⁵

Apesar de a unificação da instrução pública no Brasil ser, geralmente, objeto de enfática defesa, só em 1860 ? seis anos depois, portanto ?, se tentou colocar em funcionamento o sistema de graus. O então presidente da Província da Parahyba do Norte, Ambrósio Leitão da Cunha, defendia a adoção desse sistema, não apenas

“porque [o] via autorizado pela experiencia do governo imperial, como porque, para [ele era] líquida a conveniencia de [harmonizar] a legislação provincial sobre a instrução pública com as disposições gerais sobre ela. Assim o novo regulamento de 28 de janeiro [dizia ele,] é cópia em alguns artigos do da Côrte, harmonizando-se perfeitamente com o sistema geral de ambos” (Cunha Apud Moacyr, 1939:442).

Ainda em 1860, contudo, a reforma foi suspensa “por deficiencia de meios e [era] opinião do diretor geral do ensino que muito [havia] a modificar em a dita reforma no sentido de regular o ensino de

⁷⁵- **Relatorio da Instrucção Publica** de 1854, p. 45.

acordo com os recursos do tesouro da provincia e necessidades mais urgentes deste serviço” (Id., Ibid., p. 443).-

Quanto à organização administrativa e pedagógica da instrução pública, em seu sentido mais amplo, o presidente da Província da Parahyba do Norte, Sinval Odorico de Moura, em 1864, fez a seguinte análise:

“A não existencia de um bom regulamento fiscal e auxiliar da lei organica é a causa do desmantelamento em que se acha na provincia o ensino sem nexo e sem metodo algum, desde a escolha dos livros para as classes até a maneira pouco satisfatoria por que é exercida a inspeção do ensino pelo interior da provincia” (Id., Ibid., p. 445).

No mesmo ano, no entanto, em relatório encaminhado ao presidente da Província, o diretor da Instrução Pública foi mais enfático, atribuindo à omissão e à indiferença do Governo Imperial e do Poder Legislativo Geral a precária situação da instrução pública na Parahyba do Norte. Também sugeriu ele que

“o abandono enfraquece e retarda o progresso e desenvolvimento-, e concorre para que em cada provincia a instrucção tenha sua organização especial, sua economia propria, um regimen differente, e uma legislação distincta de maneira que no Brasil são quasi tantos os systemas e methodos de ensino, quanto são as provincias, que o dividem. Ardentemente desejo que cesse e desapareça logo esse divorcio prejudicial entre os altos poderes do Estado, e o ensino e educação da mocidade brasileira” .⁷⁶

Ainda no mesmo documento, o referido diretor não poupou críticas aos dirigentes locais que descuravam do ensino e da educação de seus filhos para cuidar de interesses secundários.⁷⁷

Os diversos depoimentos, acima descritos, evidenciam dois aspectos relevantes para o entendimento do processo de organização da instrução pública nas unidades provinciais brasileiras, na Era das Cadeiras Isoladas. Tais aspectos, apesar de distintos, estão intimamente relacionados.

O primeiro refere-se à necessidade, por parte de alguns gestores da administração pública, de apontar a educação como um problema de caráter nacional,⁷⁸ questão que será detalhadamente tratada no segundo capítulo. O outro aspecto está relacionado a uma polêmica bem mais ampla,

⁷⁶ - **Relatorio** de 1864. Op. cit., p. 34.

⁷⁷ - Id., Ibid., p.34.

⁷⁸ - Cf. Dermeval SAVIANI, **A nova lei da educação** (introdução), passim.

envolvendo todas as esferas da administração pública, qual seja, a alocação de recursos e a transferência de impostos.

Nessa época, o debate mobilizava os partidos Liberal e Conservador, que se revezavam no poder tanto nas Províncias e Municípios quanto na gestão central, ou seja, na Presidência do Conselho de Ministros — cargo para o qual, segundo Freire (1976:38), “o Imperador designava um Ministro, a quem cabia assumir a responsabilidade do Governo, em nome de todo o Gabinete que o representava junto ao Parlamento”.

Entre os doze princípios fundamentais do Programa do Partido Liberal (Apud Chacon, 1998:231) publicado em 1869, incluía-se

“a **descentralização**, no verdadeiro sentido do ‘self-government’, realizando-se o pensamento do Ato Adicional quanto às franquezas provinciais, dando ao elemento municipal a vida e a ação, de que carece, garantindo o direito e promovendo o exercício da iniciativa individual, animando e fortalecendo o espírito de associação e restringindo o mais possível a interferência da autoridade” (grifo nosso).

Além da idéia de descentralização, o referido Partido, no que tange à instrução, defendia, em seu 7º princípio, “ampla faculdade aos cidadãos para estabelecerem escolas, e propagarem o ensino, alargando-se, no entanto, aquele que o Estado oferece presentemente, enquanto a iniciativa individual e de associação não dispense este auxílio” (Id., Ibid., p. 232).

Um dos mais insignes representantes da facção liberal naquele período foi Rui Barbosa. Em 1882, fez parte da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, como relator do projeto nº 224, relativo à **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública**, proposta pelo Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, no Gabinete Sinimbu.

Constavam do referido projeto oito artigos, o primeiro dos quais, como veremos a seguir, ressaltava a prevalência da concepção liberal no âmbito educacional, a qual refletia os interesses dos setores comercial e do sistema econômico capitalista brasileiro, então em plena formação. O §3º do mesmo artigo destacava a laicidade da escola pública, defendida tanto pela facção liberal quanto pela facção republicana:

“Art. 1º. É completamente livre aos particulares, no município da corte, o ensino primário, sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei.

(...)§3º. Nas escolas primárias do Estado, bem como em todas as que forem sustentadas ou subvencionadas à custa do orçamento do Império, ou de quaisquer propriedades, impostos, ou recursos, seja de que ordem forem, consignados, nesta, ou noutra qualquer lei geral, ao serviço da instrução pública, é absolutamente defeso ensinar, praticar, autorizar, ou consentir o que quer que seja, que importe profissão de uma crença religiosa, ou ofenda a outras” .⁷⁹

No plano mais geral, o que, de fato, pretendia o Partido Liberal — e também o Partido Republicano — era a “regeneração do sistema representativo”, obstaculizado pelo regime monárquico vigente. Com a iminente instauração da República, essa discussão, matizada pelo federalismo, foi se inflamando, ao ponto de a questão se tornar nevrálgica nos primeiros anos de consolidação do novo sistema de governo. O federalismo e, por conseguinte, a descentralização do Estado, era reivindicação central dos republicanos.⁸⁰

Segundo Paim (1978:57), a instauração do regime republicano no Brasil significou, no entanto, um recuo para o sistema representativo que vinha amadurecendo no período imperial, ou seja,

“a República não distinguiu, no regime anterior, o que era próprio do sistema representativo (a ser preservado) ou de sua forma monárquica a ser eliminado. A tendência predominante consistiu na condenação em bloco do conjunto das instituições imperiais.

A luta que se estabeleceu entre o Executivo e o Parlamento, numa circunstância em que haviam sido desativados os mecanismos moderadores, propiciou a ascendência simultânea do republicanismo autoritário e do autoritarismo doutrinário”.

Em maior ou em menor grau, o centralismo e o autoritarismo doutrinários se reproduziram nas instâncias estaduais da nascente República brasileira. Na Parahyba do Norte, os primeiros anos de implantação do regime republicano foram marcados por golpes e contragolpes⁸¹ ? conjuntura indicativa da relação extremamente conflituosa, do ponto de vista macropolítico, entre as principais

⁷⁹- Reforma do Ensino Primario - Parecer e projecto, p. 71-72. In: **Obras Completas de Rui Barbosa**.

⁸⁰- Cf. Rosa Maria Godoy SILVEIRA, **Republicanism e federalismo 1889-1902**, passim.

⁸¹- Uma vasta produção historiográfica trata dessa questão, no Brasil como um todo. No caso específico da Paraíba, podemos destacar: Horácio de ALMEIDA, **História da Paraíba**; Oswaldo TRIGUEIRO, **A Paraíba na Primeira República**; Celso MARIZ, **Apanhados históricos da Paraíba**; José OCTÁVIO, **História da Paraíba**; Eliete de Queiroz GURJÃO, **Morte e vida das oligarquias**; Rosa Maria Godoy SILVEIRA et al., **Estrutura de poder na Paraíba**.

facções político-partidárias (liberal e conservadora), uma vez que “não havia Partido Republicano mas apenas, nos partidos existentes, aqueles republicanos dispersos” (Mariz,1994:178).

Apesar de os coronéis estarem, quase sempre, vinculados aos partidos políticos, existia uma disputa informal ou não institucional pelo poder, que, não raro, transcendia o espaço político-partidário, restringindo-se aos interesses particulares das oligarquias ou, mais especificamente, aos interesses individuais dos coronéis.

O processo de organização da instrução pública na Paraíba foi sobremaneira influenciado por fatores, tais como: a relativa autonomia político-administrativa; o “jogo” que caracterizava a disputa das oligarquias pelo poder local; e a política orçamentária pública.

No item que se segue, analisaremos a influência da seca na política orçamentária provincial/estadual.

1.4- A seca e as dotações orçamentárias para a instrução pública

Além dos aspectos acima analisados, os discursos dos grupos dirigentes também justificavam a permanente precariedade do ensino e a conseqüente oscilação da oferta de cadeiras isoladas pelo poder público paraibano, em virtude da baixa arrecadação de impostos, ainda mais restrita nos longos períodos de estiagem. Nos momentos mais graves de seca, boa parte desses recursos era destinada a atender os flagelados, sendo a instrução pública um dos primeiros setores a sofrer cortes.

De uma maneira geral, a historiografia paraibana também reitera a interpretação acima. Almeida (1993: 311), por exemplo, afirma que em época “de crise, na incidência dos fenômenos climáticos, o corte nas despesas começava pela instrução, fechando-se de chofre muitas escolas públicas”; Corrêa Lima (Apud Moacyr, 1939: 464) e Almeida (1978:142) declaram que, por conta da grande seca que assolou o Nordeste a partir de 1877, 32 cadeiras primárias foram suprimidas.⁸²

A explicação dada pelos citados autores parece plausível ? tendo em vista o êxodo rural característico dos períodos de estiagem prolongada ?, mas não suficiente. A análise dos orçamentos

⁸²- Lei nº 651, de 4 de outubro de 1877.

destinados à instrução pública nem sempre evidencia a existência de relação direta entre aumento da oferta de cadeiras isoladas e maior volume de recursos para a instrução pública; ou seja, a alocação de mais ou menos recursos na instrução pública esteve condicionada a cada novo movimento conjuntural resultante da correlação de forças que operavam no interior do Estado, no sentido gramsciano.⁸³

No caso específico da Paraíba, foram os condicionantes políticos, muito mais que os econômicos, que mais influenciaram o processo de organização da instrução pública. Essa influência política se manifestou tanto a partir da ação de agentes da sociedade civil, por meio de suas “representações”, como, e principalmente, a partir da ação dos agentes integrantes da sociedade política organizada ? os coronéis ? com suas práticas clientelistas individuais. Outro aspecto que não podemos desconsiderar é a questão tributária, que dependia da situação macro-econômica da Província.

Cabe também registrar que algumas vozes oficiais discordaram das rápidas explicações dadas tanto pelos presidentes de Província/Estado, quanto pelos membros do legislativo paraibano, acerca da relação direta estabelecida entre oferta de cadeiras isoladas e aumento ou queda da arrecadação. Segundo Joaquim Moreira Lima, diretor da Instrução Pública em 1871, “com os recursos actuaes da provincia muito se pode fazer em prol da educação de sua mocidade: a questão não é de meios que possuímos, porem de vontade que nos falta”.⁸⁴

Corroborando essa premissa, verificamos que, de ano para ano, houve grande oscilação quanto ao montante de recursos destinados ao setor educacional. Tais recursos chegaram a se constituir na maior verba do orçamento da Província em alguns anos, e em outros, a terceira ou quarta. Em 1862, por exemplo, 24,4 % do total do orçamento provincial foi alocado na instrução pública, e em 1864, esse montante atingiu 29,6 %, sendo estes os maiores percentuais dentre todos os outros destinados à administração pública provincial, os quais, em 1868 e 1869, sofreram vertiginosa

⁸³- Uma produção historiográfica significativa analisa a concepção gramsciana de Estado ampliado. Cf., dentre outras obras, as de Hugues PORTELLI, **Gramsci e o bloco histórico**; Christine Buci-GLUCKSMANN, **Gramsci e o Estado**; Carlos Nelson COUTINHO, **Gramsci**, e, mais recentemente, o trabalho de Giovanni SEMERARO, **Gramsci e a sociedade civil**.

⁸⁴- **Relatorio da Instrução Publica** de 1871, p. 4.

queda, passando o setor da instrução pública a deter apenas 16,1 % e 15,1% dos recursos, respectivamente.⁸⁵

A década de 60 do século XIX é bastante ilustrativa quanto a essa questão, uma vez que, do ponto vista macro-econômico, conforme nos informa Melo (1994), a Parahyba do Norte começou a dar os primeiros sinais de vitalidade econômica, apesar da pobreza evidenciada pelos indicadores sociais. Segundo o referido autor,

“diversos governos, por exemplo, não hesitavam em fechar as poucas escolas existentes, quando das quedas de arrecadação. Até na capital, unidades de ensino cerram as portas, como aconteceu com o Colégio das Neves, para mulheres, fundado por Henrique de Beaurepaire Rohan em 1858, e de atividades suspensas por Luiz Antonio da Silva Nunes, dois anos depois” (p.113).⁸⁶

Ainda no plano econômico, em virtude da Guerra de Secessão dos Estados Unidos, “de 1860 a 1865, o Brasil tornou-se principal fornecedor de algodão à Inglaterra, e a produção paraibana cresceu vertiginosamente” (Id., Ibid.: 113). Nesse sentido, a Província da Parahyba do Norte experimentou, um precário, mas efetivo processo de acumulação de capital, propiciado pela produção do “ouro branco”. Fernandes (1999:39) afirma que o algodão continuava

“a sua marcha regular no sentido de ocupar um lugar de destaque na economia paraibana. A relação com o processo de industrialização brasileiro, sobretudo com a indústria têxtil, deve ser considerada como elemento essencial ao entendimento da expansão cotonicultora, no período de 1880/1930. Na Paraíba, porém, a atividade mantém-se como uma empresa essencialmente agro-exportadora”.

A cultura do algodão dinamizou a economia paraibana, mesmo que esse setor tenha passado por crises financeiras, provocadas pela dependência quase exclusiva da cotação do algodão no mercado internacional.

Nesse contexto sócio-econômico é que verificamos, entre 1882 e 1892, uma segunda fase de crescimento da oferta de cadeiras isoladas primárias públicas na Província da Parahyba do Norte,

⁸⁵- Dados construídos a partir dos orçamentos publicados nas mensagens/relatórios elaborados pelo poder executivo provincial e encaminhados às assembleias legislativas nos respectivos anos.-

embora de caráter oscilatório. A Província chegou a manter, em 1892, 128 cadeiras, registrando-se, a partir desse ano, um crescimento mais acelerado até 1896, quando esse número passou a 162, permanecendo estável até 1898 (ver Anexo I).

Nos anos 80 do mesmo século, distintamente do que havia ocorrido na década de 60, observamos uma convergência entre crescimento macro-econômico e aumento de recursos para a instrução, setor a que foi destinado, em 1884, o maior volume de recursos no orçamento (aproximadamente 22,2 %), fato que se repetiu em 1885 (22,4%).⁸⁷

Não podemos, no entanto, generalizada e mecanicamente articular crescimento econômico com ampliação e melhoria da instrução pública, nem queda da arrecadação com diminuição da oferta de cadeiras isoladas. A análise das décadas em questão demonstra a necessidade de observar atentamente os movimentos conjunturais, em que instâncias políticas, econômicas e sociais vão configurando e reconfigurando as ações do Estado, bem como sua própria estrutura organizacional.

No plano mais geral da situação política brasileira, aquele período se encaixa no que os historiadores passaram a denominar “período de declínio do regime imperial”. Muitos acontecimentos importantes de ordem política e econômica viriam a contribuir para a queda da monarquia, especialmente a libertação dos escravos, em 1888. No ano seguinte, foi instituída a República Federativa, e as Províncias passaram a ter novo papel. Segundo Souza (1980:169-170),

“a quebra dos quadros políticos estaduais, terminada a Monarquia, trouxe ao Governo Provisório da República problemas bastante sérios, relativos à reorganização dos poderes estaduais, cujo controle era desejado por várias facções. A forma federativa de governo estabelecida com a República, ao transferir o foco do poder para os Estados, tornou a organização destes um problema fundamental do novo regime. A não ser o princípio da autonomia estadual, basicamente, não havia nenhuma idéia nova ou aspiração relativas à ordem administrativa, capazes de caracterizar intuítos em contraste que dessem sentido ideológico às lutas partidárias que se iniciavam”.

Apesar de o setor algodoeiro ter contribuído, significativamente, para o processo de acumulação de capital na Parahyba do Norte, Galliza (1993:33-35) nos informa que havia “carência

⁸⁶- Consta da obra de Wilson Nóbrega SEIXAS, **Viagem através da Província da Paraíba**, a reprodução da mensagem que o Presidente da Província da Parahyba do Norte, Luiz Antônio da Silva Nunes, encaminhou à Assembléia Legislativa, em 1860.

de um ou mais estabelecimentos bancários, com garantia do governo, que emprestasse dinheiro a juros módicos e a longo prazo à lavoura”, bem como retração do mercado interno e deficiência no sistema viário. Com as finanças combalidas, a Província atrasou o pagamento do funcionalismo ? o do professorado, inclusive ?, além de destinar poucos recursos para a urbanização e modernização da Província.

A precariedade econômica da Paraíba, no contexto “nortista”⁸⁸ e nacional, era tão grande que a “abolição da escravidão pouco influenciou no agravamento da situação da agricultura paraibana”, uma vez que, durante o período de 1850 a 1888, o “tráfego interprovincial deslocou quase quatro mil cativos da Paraíba para as províncias cafeeiras, dado o elevado preço que os mercados sulinos ofereciam” (Id., Ibid.:35).

De acordo com a historiografia educacional brasileira e paraibana, a partir da implantação do regime republicano, a educação tornou-se preocupação central, embora muito mais nos discursos políticos do que na prática.⁸⁹ Neste último caso, verificamos que, após a implantação da República, ocorreu uma retração na alocação de recursos para o setor da instrução pública na Parahyba do Norte. Nos anos de 1900 e 1901, este setor contou com poucos recursos, respectivamente, ocupando o quarto e quinto lugares no contexto geral de distribuição do total dos recursos orçamentários do Estado. Em 1914, a situação ficou ainda mais precária quando apenas 5,2 % do total do orçamento lhe foram destinados, embora, do ponto de vista macro-econômico, o Estado da Parahyba do Norte tenha experimentado, no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), uma segunda fase de grande crescimento do setor algodoeiro.

É importante registrar que, ao rastrear os discursos proferidos pelos presidentes do Estado, percebemos que o setor educacional era freqüentemente encarado como “oneroso”, apesar de se considerar fundamental aprimorar a estrutura organizacional e pedagógica da instrução pública. Era

⁸⁷- Dados construídos a partir dos orçamentos publicados nas mensagens/relatórios elaborados pelo poder executivo provincial e encaminhados às assembleias legislativas nos respectivos anos.

⁸⁸- “Nortista” porque o Brasil de então era dividido em apenas duas regiões ? o Norte e o Sul. Pernambuco, por exemplo, por ser uma Província rica e influente politicamente, de onde se irradiaram vários movimentos, era conhecido como o “Leão do Norte”. Os interessados em aprofundar essa questão devem consultar importante trabalho de Durval Muniz de ALBUQUERQUE JR., **A Invenção do Nordeste e outras artes**.

⁸⁹- Sobre o descompasso entre “movimentos das idéias” e “movimentos práticos”, ver Antonio GRAMSCI, **Poder, política e partido**, p. 25.

necessário, portanto, promover reformas que viessem a melhorar a qualidade do ensino público e justificassem os gastos do Estado:

“Infelizmente, em nosso paiz e particularmente em nosso Estado, não corresponde ao dispendio, aliás avultado, que custa aos cofres públicos, ou seja por deficiencia dos programmas de ensino e exames, ou seja por outros defeitos. A própria instrução primaria, que **onera a receita** do Estado com a despeza de cerca de 125:000\$000, ressen-te-se de grandes lacunas, não correspondendo em seus resultados praticos ao dispendio com que é custeada”⁹⁰ (grifo nosso).

As avaliações negativas, por parte do poder público estadual, em relação ao setor educacional eram recorrentes e apontavam sempre para a urgência de reformas:

“Permanece [a instrução pública] no mesmo estado de atraso, desprestigio e insufficiencia (...).

A primaria, que reclama reforma radical para que possa proporcionar os beneficos resultados á que se destina, embora deficiente e incompleta como se acha, seria clamorosa injustiça dizer que é em pura perda o que com ella se despense. Entretanto, é forçoso reconhecer que os resultados não correspondem ao dispendio com que é costeada no orçamento do Estado”.⁹¹

Ainda sobre a relação custo-benefício, aspecto ao qual os administradores públicos tanto se prendiam, o Estado da Parahyba do Norte contava, em 1904, com 99 cadeiras isoladas, das quais 49 do sexo masculino, 47 do sexo feminino e três mistas. Estes números, todavia, eram considerados “desanimadores”, uma vez que demonstravam “de modo eloqüente e significativo o resultado obtido, comparado com a cifra correspondente, com que é custeada [a instrução pública], a qual occupa o terceiro lugar entre as verbas orçamentarias, e com a da população do Estado a qual é superior a 500 mil habitantes”.⁹²

No dia 5 de março daquele mesmo ano, foi nomeada uma comissão, composta pelos diretores da Escola Normal, do Lyceu Parahybano e da Instrução Pública, com vistas a elaborar um projeto de reforma da instrução pública no Estado que viesse substituir o Regulamento nº 36, de 26

⁹⁰- **Mensagem** de 1901, p. 11-12.

⁹¹- **Mensagem** de 1902, p. 11.

⁹²- **Mensagem** de 1904, p. 35. Documento do AESP.

de junho de 1886. O novo Regulamento da Instrução Pública, publicado mediante o decreto nº 241, de 26 de agosto de 1904, teve como ponto central o melhoramento da remuneração do professorado primário, procurando, também, segundo o presidente da Província, “despertar no espírito do professorado verdadeiro estímulo e accurado devotamento á sua importante missão social por meio de melhoria de vencimentos, após alguns annos de exercicio nesse humanitario sacerdocio”.⁹³

Ainda em relação à precária situação orçamentária do Estado, o referido presidente argumentou sobre a impossibilidade de ter realizado uma “reforma radical e completa”, em que fossem consignados outros aspectos compatíveis com as idéias geralmente adotadas em outros países e mesmo em alguns Estados brasileiros.⁹⁴

O simples fato de a remuneração do professorado ter melhorado não significou, porém, que tenha se atenuado a insatisfação nem da sociedade civil nem da sociedade política em relação à instrução pública no Estado. Em 1909, cinco anos depois da última reforma, portanto, o presidente do Estado assim se posicionou:

“Tendo-se despendido, no alludido anno, a quantia de 128:373\$000 com a manutenção desses institutos, verifica-se que cada alumno custou ao erario publico 33\$000 ou 214 réis sobre cada unidade da população do Estado.

Esse dispendio que cabe á unidade da frequencia escolar é muito elevado, quando se considera que elle provem quasi exclusivamente das despesas realizadas com o pessoal docente. Porquanto, relativamente a predios e material escolares, muito pouco se há despendido.

É portanto, de toda conveniencia — e isso constitue serio empenho do governo — que as nossas escolas publicas tenham maior frequencia, devendo assim ficar mais reduzida a somma de despesa para cada alumno”.⁹⁵

O quadro da educação escolar paraibana, nos primeiros anos do século XX, era realmente bastante precário, uma vez que, segundo dados oficiais, “somente 7,53 % [da] população em idade escolar freqüentaram as instituições officiaes de ensino primario”⁹⁶ em 1909. Para justificar tal situação, o discurso oficial reiterava sempre a mesma tese, qual seja: a do “flagello das seccas que

⁹³- Id., Ibid., p. 34.

⁹⁴- Id., Ibid., p. 34.

⁹⁵- **Mensagem** de 1909, p. 26-27.

⁹⁶- Id., Ibid., p. 27.

frequentemente assolam nosso territorio e que estão fora do alcance da influencia exclusiva”⁹⁷ dos poderes constituídos.

Como ilustra a citação acima, além de o setor educacional ser constantemente afligido pelas condições naturais, ressaltava-se o fato de os recursos orçamentários estarem sendo despendidos com o pagamento dos salários dos professores. É provável que, pelo fato de a reforma de 1904 não ter interferido nos aspectos estruturais da organização escolar pública, os gestores do Estado tenham voltado a enfatizar, em 1911, a necessidade de se realizar nova reforma do ensino primário, uma vez que continuava-

“a impor-se como uma necessidade imperiosissima. A organização escolar obedece ainda, em seu plano geral aos acanhados preceitos do regulamento de 1904, que já não se compadecem com os progressos da sciencia pedagógica.

(...) Por isso faz-se necessário e urgente dar nova regulamentação ao ensino primário, para desviar nossas escolas dessa situação ramerraneira em que tem permanecido”⁹⁸.

É também provável, no entanto, que a “necessidade imperiosíssima” de reformar o ensino primário paraibano estivesse condicionada à Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, aprovada em 5 de abril de 1911, mediante o decreto nº 8.659. Niskier (1989:203) informa que “o decreto aprovado continha 140 artigos. Abrangia a organização do ensino, a autonomia didática e administrativa, a instrução do ensino superior e fundamental, o Conselho Superior de Ensino e, finalmente, o patrimônio, sua constituição e aplicação”.

A reforma em questão sofreu, à época, forte oposição dos intelectuais, segundo analisam Tobias (1986), Niskier (Op.cit) e Ribeiro (1992). A incorporação dos princípios positivistas, que voltaram a triunfar na elaboração dessa lei do ensino, pode ter sido o que mais desagradou a comunidade preocupada com o setor educacional brasileiro (Niskier, Id., Ibid.: 204).

Aos ideais positivistas, os quais examinaremos oportunamente, e ao liberalismo, em seu sentido mais geral, é que a elite brasileira e, particularmente, a paraibana, recorrerá para justificar a importância da instrução pública para o “progresso” e a “felicidade” do povo. Esses ideários

⁹⁷- Id., Ibid., p. 27

⁹⁸- **Mensagem** de 1911, p. 17.

influenciaram, sobremaneira, a estruturação instrucional, por meio da formulação de objetivos de ensino, bem como dos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos nas cadeiras isoladas e, posteriormente, nos grupos escolares ? aspectos instrucionais que passaremos a discutir no próximo capítulo.

2.

PRÁTICAS INSTRUCCIONAIS NA ERA DAS CADEIRAS ISOLADAS.

2.1- O funcionamento das cadeiras isoladas

No capítulo anterior, priorizamos os aspectos exteriores à escola para analisar o seu processo de organização e expansão na Paraíba, processo este matizado pelas relações de clientelismo e pelas “representações” da sociedade junto aos provincial/estadual e municipais. Também consideramos muito significativo o discurso dos gestores paraibanos, no que tange ao fenômeno da seca como definidor dos percentuais orçamentários destinados à instrução pública.

Neste capítulo, trataremos de analisar, mais especificamente, as chamadas “práticas instrucionais”. Inicialmente, caracterizaremos a estrutura física das cadeiras isoladas, isto é, onde e como funcionavam; em seguida, examinaremos as razões apresentadas pela elite intelectual, política e econômica para justificar os “gastos” ou “despesas” (expressões da época) com a instrução pública: a necessidade de se consolidar a nação brasileira, utilizando-se para tal, o discurso do nacionalismo-patriótico, e a quase permanente aspiração de vincular a instrução pública ao setor produtivo primário.

Como ponto de partida da análise, nos reportaremos a um ofício de 1884 do diretor da Instrução Pública, Eugênio Toscano de Brito, em resposta à solicitação do presidente da Província da Parahyba, para que indicasse “elementos auxiliares” à participação do Brasil na Exposição de higiene e educação, a ser realizada em maio de 1884, na cidade de Londres: “Cumprime informar a V. Exc. que infelizmente nesta Província nada, absolutamente nada há que possa servir para dita exposição, á não ser para mostrar o nosso atraso em materia de ensino e educação”⁹⁹.

Como podemos observar, a resposta foi enfática e denunciava o funcionamento precário das cadeiras isoladas. Os problemas apontados pelo referido diretor quanto à situação da instrução pública

na Parahyba eram muitos, mas, inicialmente, analisaremos as condições físicas das “casas escolares” na Era das Cadeiras Isoladas.

É importante registrar que, na primeira metade do século XIX, apesar de criticado por alguns professores e gestores da instrução pública, o pensamento dominante era de que as Províncias não despendessem recursos com aluguel ou compra de “casas escolares”: as cadeiras isoladas deveriam funcionar nas residências dos próprios professores, como afirmou o presidente da Província em 1838: “Me parece justo que o Thesouro Publico não dispenda com casas para o ensino de 1^{as} letras, principalmente nos lugares do Centro, e fora da Capital”.¹⁰⁰ Segundo Galvão (1998:122) “salas de visita de casas particulares, salões de casas-grandes de engenho e alpendres de sítios eram alguns dos espaços em que meninos e meninas viviam suas experiências de escolarização”.

É provável que, em relação a isso, a situação entre professores e poder público tenha se tornado inconciliável, principalmente nas áreas urbanas. Tanto é que, em 1854, o próprio diretor da Instrução Pública advogou a autonomia dos espaços físicos da escola em relação à residência dos professores:

“Tenho insistido para que se separe da residencia dos Professores as cazas das escolas, cujo alugueis devem correr por conta das rendas publicas, e não como presentemente, a cargo dos mesmos Professores cujos mesquinhos ordenados não podem supportar sem inconveniente e clamorosa injustiça deste onus que não he ligeiro”.¹⁰¹

Alguns anos depois, as cadeiras isoladas continuavam funcionando nas residências dos professores, que passaram, no entanto, a receber uma “ridícula” gratificação de 50\$00 réis anualmente.¹⁰²

O funcionamento das cadeiras isoladas nas residências dos professores acarretava problemas tanto de ordem administrativa como de ordem pedagógica. Quanto a este último aspecto, alguns gestores da instrução pública consideravam “promíscua” a convivência entre os discípulos e a família

⁹⁹- O ofício consta do **Relatorio da Instrucção Publica** de 1884. Documento do AESP.

¹⁰⁰- **Falla** de 1838. p.18-19. Documento do AESP.

¹⁰¹- Relatorio da Instrucção Publica de 1854, p. 43. In: **Relatorio** de 1854. Documento do AESP.

¹⁰²- Anexo B - **Relatorio** de 1869, p. 9.

No AHPB/FUNESC, há diversos ofícios de professores, solicitando ao governo o pagamento referente aos aluguéis, em atraso, das casas (1892 a 1901). Há também ofícios expedidos pela Diretoria de Instrução Pública do Estado da Parahyba do Norte, solicitando ao Tesouro do Estado a liberação de recursos para o pagamento dos aluguéis das referidas casas (ver caixas relativas aos respectivos anos).

do professor, reunidos na mesma casa, na maioria das vezes, de aparência das mais humildes e “pouca ou nenhuma ordem, regra e disciplina nos exercicios lectivos; hum pessoal pouco apropriado ás funcções importantes cujo desempenho tinha a seu cargo”.¹⁰³ De fato, em alguns momentos, a convivência, no mesmo espaço físico, de alunos e familiares dos professores trazia uma série de constrangimentos, como bem o ilustra a seguinte solicitação, publicada em 1865:

“Para o Sr. Director da Instrucção Publica lêr.

Pede-se ao Ilm. Sr. Director da instrucção publica que lance suas vistas sobre a cadeira de primeiras lettras do sexo feminino, da villa de Bananeiras, onde as respectivas alumnas estão constantemente expostas a ouvirem as palavras mais deshonestas, devido ao estado de constante embriaguez em que vive o marido da professora.

É fácil de avaliar quanto se torna prejudicial semelhante facto á educação das crianças que o presencião quase todos os dias, e suppomos fazer um beneficio denunciando-o pela imprensa e pedindo providencias contra sua continuação”.¹⁰⁴

Fazia-se necessário, portanto, “acabar com a pratica existente sobre casas, onde funcionam as aulas”¹⁰⁵ e destinar uma certa quantia anual à construção de casas escolares, a qual poderia ser “auxilada pelos particulares, uma vez que se recorra á sua generosidade e patriotismo, como se há feito com exito na corte e em diversas provincias do Imperio”.¹⁰⁶

As casas escolares apresentavam tantos problemas, que os gestores da instrucção pública freqüentemente reiteravam a necessidade de mudanças na precária situação das escolas públicas. Em 1884, Toscano de Brito, diretor da Instrucção Pública, assim as descreveu:

“As escolas primarias da Provincia continuam (...) a funcionar em casas improprias sem comodidades, sem hygiene, sem utensilios. Principiando por esta Capital as aulas publicas funcionam em casas más, em pequenas salas onde se aglomeram 50, 80 e mais alumnos, que ahi passam 4 e 5 horas por dia respirando um ar viciado e sob a pressão de um calor muitas vezes insuportavel.

¹⁰³ - **Relatorio da Instrucção Publica** de 1854, p. 44.

¹⁰⁴ - Publicação solicitada, **O Tempo**, n. 88:3. Documento do IHGP.

¹⁰⁵ - Anexo nº IV do **Relatorio da Instrucção Publica** de 1871, p. 11.

¹⁰⁶ - Id., *Ibid.*, p.11.

No que se refere à ajuda de particulares ao governo para a compra ou mesmo o aluguel de casas escolares, não encontramos nenhum registro de que isso tenha ocorrido em toda a Era das Cadeiras Isoladas na Província da Parahyba do Norte. Temos, todavia, conhecimento da construção e posterior doação ao Estado da Parafba do Grupo Escolar Isabel Maria das Neves, em 1921 ? fato bastante alardeado nos relatórios oficiais e na imprensa local.

(...) A casa que se aluga para uma escola publica é a mesma que se alugaria para uma moradia de uma pequena família, pois, sendo somente 200\$000 rs. annuaes a quantia destinada para esses alugueis.

(...) Não é somente isso. Depois de celebrado o contrato, com a Provincia o proprietario julga-se eximido de fazer o menor concerto, de satisfazer a mais pequena e mais urgente necessidade.

(...) E si o proprietario é procurado para remediar esses inconvenientes ‘a Provincia que é rica faça’ dizem elles”.¹⁰⁷

O funcionamento de cadeiras isoladas em casas alugadas perdurou por muitos anos na Parahyba do Norte. Na verdade, os prédios escolares só passaram a pertencer ao patrimônio público a partir do momento em que o modelo de organização escolar das cadeiras isoladas foi sendo substancialmente modificado e substituído pelo modelo dos grupos escolares, do qual trataremos oportunamente.

Ao longo do período imperial da história da educação paraibana, foram elaborados alguns regulamentos, estabelecendo as “matérias” a serem ensinadas nas cadeiras isoladas. Conforme o art. 2º do **Regulamento da Instrução Publica da Provincia da Parahyba do Norte**, publicado em 11 de março de 1852, por exemplo, deveriam fazer parte do ensino primário: “leitura e escripta. Arithmetica até proporções. Doutrina Christã. Elementos de Grammatica da Lingua Nacional, e Noções Geraes de Geometria pratica sem demonstrações”.¹⁰⁸

Com a reforma de 1864, o ensino primário passou a ser dividido em três graus, estruturação que foi objeto de severas críticas de intelectuais e professores envolvidos com a problemática da instrução pública na Parahyba do Norte, os quais defendiam veementemente o retorno ao modelo anterior, por compreenderem que

“as escolas do primeiro gráo ou elementares [teriam] por fim o desenvolvimento regular das faculdades do homem pelo ensino mais ou menos extenso dos conhecimentos usuaes indispensáveis ás classes inferiores; as do segundo gráo ou de instrucção primaria superior conduzem o menino até o ponto em que podem manifestar-se nelle disposições particualres para os estudos clássicos propriamente ditos.

Á este systema encadeão-se os collegios, lyceus, gymnasios que continuão a educação até o gráo em que a mocidade, depois de haver recebido uma cultura classica e liberal, começa os

¹⁰⁷ - Anexo E, Instrução Publica. In: **Relatorio** de 1884, p. 60.

¹⁰⁸ - **Relatorio da Directoria da Instrucção Publica** de 1864, p.35. Documento do AESP.

estudos praticos na vida commum ou estudos scientificos superiores e especiaes nas faculdades ou universidades”.¹⁰⁹

A citada reforma também foi criticada por excluir “das escolas das meninas noções de geometria pratica e o systema métrico decimal”.¹¹⁰

O precário funcionamento das cadeiras isoladas não se devia apenas a problemas de estrutura física e de baixa remuneração do professorado, conforme analisamos anteriormente. Contribuíam para tal estado de coisas aspectos, tais como: falta de professores qualificados, ou seja, com formação pedagógica específica; exigüidade e má distribuição de recursos didáticos; uso de compêndios às vezes inadequados.¹¹¹

No que concerne ao primeiro aspecto, só em 1884 a Província da Parahyba do Norte veio a ter sua primeira Escola Normal¹¹² (Regulamento nº 30, de 30 de junho), cuja criação já fora considerada uma necessidade por inúmeros políticos e gestores da instrução pública. Vinte anos antes, ou seja, em 1864, o diretor da Instrução Pública já chamava a atenção para a problemática da carência de professores adequadamente qualificados para o magistério. Para o citado diretor, a lei regulamentar da instrução pública, concernente à abertura de concurso para o provimento de cadeiras, era “defeituosa e imperfeita”:

“Para ser admittido á exame nada mais é exigido, do que folha corrida, certidão de idade, e alguns attestados graciosos !!! (...) Annunciado o prazo de 60 dias para o concurso comparecem indistinctamente de todas as partes da Provincia, pretendentes, menos confiados em suas habilitações, do que na condescendencia e na protecção: e nem pode ser de outra forma, porque quazi todos elles dedicados a vida do campo, ou ao pequeno commercio do sertão, sem cultivar as lettras, e sem a menor pratica do magisterio, tendo até esquecido as noções, e pequenos conhecimentos que adquirirão quando estudantes; nesse estado de atraso e ignorancia agglomerão-se á Capital”.¹¹³

¹⁰⁹ - O Tempo, Parahyba 15 de setembro (editorial), **O Tempo**, nº 88:1. Documento do IHGP.

¹¹⁰ - Id., Ibid, p.1

¹¹¹ - Na documentação consultada, encontramos algumas referências sobre a questão da falta de fiscalização dos poderes públicos quanto ao funcionamento das cadeiras isoladas, assunto que, aqui, não abordaremos.

¹¹² - Para maiores informações sobre a primeira Escola Normal da Paraíba, ver Wojciech Andrzej KULESZA, **Primórdios da escola normal da Paraíba (1884-1930)**, p. 53-69 e A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910), **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 193:63-71; e Wojciech Andrzej KULESZA, Erinalva Lopes dos SANTOS e Rachel Luzia Silva Trinta de SOUZA, Poder político e educação na Primeira República In: Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, v.2:682-690.

¹¹³ - **Relatorio** de 1864, p.39.

A necessidade de formar professores se fazia premente, e em 1870, o diretor da Instrução Pública julgava

“indispensavel, senão urgente, a criação já e já d’uma escola normal, da qual unicamente sejam tirados os que se quizerem dedicar ao professorado.

Por maior que seja o esforço do director da instrucção publica para dotar de bons professores as diferentes escolas da provincia, elle será incompleto, se não tiver á seu lado este viveiro de moças que com plena approvação n’aquella escola inspirem a necessária e divida confiança.”¹¹⁴

A urgência quanto à criação de uma escola normal na Parahyba do Norte era, portanto, tema recorrente nos discursos oficiais, que também continham duras críticas ao professorado, a exemplo das registradas na citação abaixo transcrita, extraída de um desses discursos:

“As aulas primárias são servidas pela indolencia, em vez de serem dirigidas por mestres que cuidem de elevar sua bella missão.

Falta-lhes a capacidade que os programmas modernos exigem d’accordo com o progresso que o ensino tem recebido; falta-lhes methodos até mesmo o natural interesse de levantarem reputação para bem merecerem do poder publico e particularmente dos paes de familia.

(...) É que os nossos professores não tiveram curso normal e educação adequada para as delicadas funções da profissão que buscaram; não consultaram, a propria vocação, sem a qual serão pêcos os fructos a esperar, ainda quando tenha o sementeiro espirito illustrado”.¹¹⁵

Acrescentava ainda o diretor da Instrução Pública, autor da citação, que os professores desconheciam o “desenho, a pedagogia, a caligraphia, as mathematicas, a geographia, a historia e tantos outros assumptos, cujas noções são indispensaveis na actualidade”.¹¹⁶

Durante muitos anos, no entanto, a criação da escola normal foi relegada a segundo plano pelos administradores do poder público provincial, que atribuíam à minguada arrecadação da Província” a impossibilidade de alocar maiores recursos na área da instrução pública.

Objetivando rapidamente formar um quadro de professores qualificados e tentando reduzir os investimentos necessários à criação da escola normal, o diretor da Instrução Pública, em 1871,

¹¹⁴- Anexo Nº II, Instrucção Publica, p. 1. In: **Relatorio** de 1870. Documento do AESP.

¹¹⁵- **Falla** de 1887, p. 44. Documento do AESP.

¹¹⁶- **Id.**, **Ibid.**, p. 45.

propôs que o curso normal fizesse parte “do lycêu desta capital e [ficassem] encarregados de seus trabalhos didáticos os lentes actuaes, cujas cadeiras não [tinham] frequencia”.¹¹⁷ Essa tentativa, no entanto, parece não ter logrado êxito, uma vez que a documentação oficial subsequente não contém informações sobre o funcionamento do curso normal no interior do Lyceu Parahybano.

Quanto aos recursos didáticos ? exíguos e mal distribuídos entre as cadeiras isoladas ?, restringiam-se a livros de leitura, de gramática e de aritmética, para os professores; cartilhas de abc e tabuadas, para os alunos; além, obviamente, do “quadro preto”.¹¹⁸

No que concerne, especificamente, ao uso de compêndios na Era das Cadeiras Isoladas, a administração da instrução pública eventualmente tentou ter maior controle sobre sua indicação e utilização nas escolas paraibanas, conforme sugere o relatório da diretoria da instrução pública, de 1854, encaminhado ao presidente da Província:

“D’aqui proveria hum outro beneficio, a uniformidade e melhor escolha nos compendios, sendo a variedade e imperfeição dos mesmos hum inconveniente assas attendivel, e incontestavelmente imbuir no espirito da mocidade noções imperfeitas das sciencias ou pelo menos que não estejam á par dos progressos feitos nos tempos modernos, não o sendo menos a divergencia d’opiniões que se bebem em diferentes autores acerca de doutrinas

¹¹⁷- Anexo N° IV, Directoria da Instrucção Publica da Parahyba de 1871, p.7. In: **Falla** de 1871. Documento do AESP. Nos documentos consultados, verificamos que as disciplinas filosofia, geografia, história universal e do Brasil eram pouco frequentadas e, em alguns anos, sequer contavam com qualquer aluno matriculado: naquela época o alunado poderia selecionar as cadeiras que desejasse frequentar, e as disciplinas Latim, Gramática e Geometria sempre contavam com significativo número de participantes.

“Possúe o lycêu professorado habilitadissimo, a maioria dos quaes permanece há annos em completa e lamentavel inactividade: porque, pois, não aproveitarem-se os seus conhecimentos na instrucção dos que pretendem o magistério do ensino primário? Que melhores serviços poderão os referidos professores prestar á provincia, que as retribúe e para cuja prosperidade devem concorrer? Não será, porventura, este o modo de desempenharem-se para com ella dos encargos que lhes occasionam, desde que de outra sorte não lhes é licito?

Alem disto; encarada a questão sob o lado das materias do ensino, nenhum embaraço apresenta; porquanto algumas das que julgo precisas ao mencionado curso já alli se leccionam desenvolvidamente; as demais o podem ser com vantagem pelos lentes de rethorica e philosophia e por um dos professores de instrucção primária da capital, ou outro qualquer que tiver as habilitações necessárias” (Id., Ibid., p. 7).

¹¹⁸- Esse quadro de precariedade quanto à oferta de recursos didáticos parece ter sido minorado com a instituição da Caixa Escolar, mediante o Regulamento n° 25, de 30 de agosto de 1881. No **Relatorio da Instrucção Publica** de 1884, encontramos o seguinte balancete: “a receita de Setembro do anno passado até esta data, foi da quantia de 675\$000 réis, da qual dispendeu-se a quantia de 476\$000 réis, na compra dos seguintes objectos: 27 livros de 3ª leitura; 77 livros de 2ª leitura; 147 livros de 1ª leitura; 22 arithmeticas; 24 gramaticas portuguesas; 9 livros manuscritos; 10 resmas de papel; 18 duzias de taboadas; 14 duzias de cartas de abc; 6 duzias de creyons; 14 duzias de lapis; 9 duzias de canêtas; 25 caixas de pennas d’osso; 7 litros de tinta, 1 tinteiro. Fica em caixa a quantia de 199\$000 réis” (p. 64).

essenciaes sobre os quaes convem que pensem da maneira mais harmonica e concorde os individuos d'hum mesmo paiz”.¹¹⁹

Dez anos depois, ou seja, em 1864, as críticas do diretor da Instrução Pública aos compêndios não se limitavam à necessidade de adotar um único autor, mas à própria estrutura do compêndio:

“O Iris Classico - compendio adptado para leitura nas escolas é para isso improprio: seu estilo figurado e de difficil comprehensão, não está ao alcance dos meninos, que não entendendo o que leem, perdem attenção, encommodão-se, e aborrecem a leitura. Acresce ainda, que esse compendio é mais volumoso, e talvez por isso mais caro do que convinha para ser distribuido pelas classes indigentes. Parece-me preferível - o Livro do Povo - obra de um maranhense distincto”.¹²⁰

Referindo-se ao ensino de aritmética, gramática e geometria, o mesmo diretor destacou ainda: “Cada aula admite seu compendio indistintamente, e quasi em uma aula poucos alumnos estudão pelos mesmos compendios: facil é de comprehender os inconvenientes que resultão de semelhante systema de ensino”.¹²¹

O controle sobre o tipo de compêndios utilizados pelos professores e alunos era difícil de ser realizado, uma vez que o próprio Estado reconhecia ser deficiente sua distribuição na rede de cadeiras isoladas mantidas pela Província. Segundo o próprio diretor da Instrução Pública, em 1869, “este fornecimento tem sido limitadissimo, já porque as exigencias á tal respeito tem sido limitadas, e já mesmo porque preciso ter pleno conhecimento do estado real das aulas á semelhante respeito, á fim de com segurança solicitar as necessárias providencias”.¹²²

Quanto à utilização dos compêndios nas escolas públicas da Província da Parahyba do Norte, concluía o diretor da Instrução Pública, em 1871, que a falta de controle dos gestores da

¹¹⁹ - **Relatorio da Instrução Publica** de 1854, p. 45.

¹²⁰ - **Relatório** de 1864, p. 35-36.

¹²¹ - Id.,Ibid., p. 36.

¹²² - Anexo B - **Relatorio** de 1869., p.10.

instrução pública sobre esse material seria “anarchia, desordem, desleixo, tudo, menos systema de instrucção. É urgente, portanto, oppor a tão deploravel descalabro”.¹²³

No que concerne a questões disciplinares, o uso da palmatória era o principal meio adotado para manter os alunos sob controle. Essa prática perdurou por muito anos no Brasil, mas, na segunda metade do século XIX, já era muito questionada por intelectuais, de uma maneira geral, e por uma parcela do professorado. Sua supressão, todavia, não deixou de causar polêmica entre os envolvidos com a instrução escolar. Para o presidente da Província da Parahyba do Norte, Geminiano Brazil de Oliveira Góes, tal mudança deveria ter sido acompanhada por uma reforma mais abrangente da instrução pública, isto é, tal medida pedagógica (a supressão do uso da palmatória) indicava a necessidade de mudanças mais significativas nas relações entre ensino e aprendizagem e aluno e professor.¹²⁴ Para ele, era fundamental que o poder provincial tivesse preparado o professorado para enfrentar a nova realidade dos mecanismos disciplinares e de controle sobre o alunado. Entretanto, “não se cuidou (...) disto. Entregou-se o mestre desarmado a infancia desenfreada, e tanto restringiu-se o poder daquelle e estenderam-se as regalias d’esta, que se pode affirmar sem medo de erro, que a palmatória passou das mãos dos mestres, para as do discipulo”.¹²⁵

O uso da palmatória como principal instrumento de punição no cotidiano escolar, segundo Galvão (Op. Cit.:136) representava, corporificava, simbolizava o poder do professor, o poder da escola, da ameaça e da dor na tarefa de instruir.¹²⁶ Essa prática disciplinar se inseria num contexto social e cultural, cuja economia estava baseada no regime escravocrata e cujos grupos sociais

¹²³- Anexo nº IV - **Relatorio** de 1871, p.11.

¹²⁴- **Relatorio** de 1887, p. 45.

¹²⁵- Id., Ibid., p. 45.

O presidente faz, a seguir, um relato que nos parece muito atual: “A condescendencia, levada a um gráo exagerado pelos paes, gera abusos de toda ordem. São feitas aos meninos todas as vontades, satisfeitos todos os caprichos, de modo que elles se tem tornando pequenos despotas e com taes sentimentos de soberania, que é impossível serem domados ou reprimidos em poucas horas de aula pelo professor, que não raramente é victima de toda sorte de insolencias e desafores”. (Id., Ibid., p. 45).

¹²⁶- Além do uso da palmatória, outros tipos de punição física e moral eram adotadas nas escolas públicas e privadas da Paraíba e de todo o Brasil, dentre as quais: o uso de vara simples e da vara com cerol, o tabefe, a régua ou qualquer outro instrumento. “Ficar de pé no meio da sala ou perto da banca do professor era castigo comum aplicado aos alunos insubordinados (...). Havia variações nesse tipo de castigo: ficar de pé com um tamborete, um pacote de livros ou um ‘capacete’ na cabeça, de braços estendidos, tanto na sala de aula como na porta da escola, onde também poderiam ficar de joelhos (...). Era comum ainda que se pusesse na cabeça dos alunos indisciplinados um par de orelhas de burros (...). Em muitos casos, o aluno ficava preso na sala de aula até que acertasse as lições (...) Sabe-se ainda da existência da cafua em algumas escolas ” (Galvão, 1998: 137-139).

dominantes tinham como principais representantes os coronéis ? proprietários de latifúndios que, para manter a ordem estabelecida, comumente aplicavam castigos físicos até mesmo nos trabalhadores livres. A escola reproduzia, em seu interior, práticas disciplinares adotadas pela sociedade como um todo.

Também no setor educacional, verificamos relações de força entre aqueles que, pelo menos do ponto de vista institucional, lamentaram a extinção do uso da palmatória, conforme vimos anteriormente, e os intelectuais que ardorosamente defenderam a supressão dessa medida disciplinar nas escolas ? a exemplo do Barão de Macahubas (Abilio Cesar Borges) que, em 1884, publicou um documento, intitulado **A Lei Nova do Ensino Infantil**, no qual faz considerações acerca da necessidade de se implantar uma “pedagogia moderna” na educação brasileira. Entre outros aspectos, salienta o Barão logo no início de seu trabalho:

“Escuso repetir aqui considerações acerca dos deprimentes e humilhantes meios disciplinares, nem tão pouco das penosas e brutas punições, que aos meninos tão antipathicas e odiosas tornam as escolas. Contra esses meios e contra essas punições, infelizmente ainda usadas no geral das escolas, venho sem cessar batalhando, há perto de 25 annos; e ainda o anno passado os combati victoriosamente no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres, o qual unanimemente votou pela minha these, supprimindo-os no ensino da infancia.

A Lei nova, condenando tudo isso, quer que a escola seja logar de prazer e de felicidade para as crianças; quer que estas procurem-n’a em vez de fugir d’ella; quer emfim que amem-n’a em vez de odial-a” (p. 6).

O “combate” por posturas mais liberais no âmbito da instrução pública coadunava-se com o movimento mais geral da sociedade brasileira, que lutou para mudar o regime político monárquico escravocrata para o republicano, federativo, tendo como sustentáculo a mão-de-obra livre.¹²⁷

¹²⁷- Os grupos sociais que defendiam os ideais republicanos eram formados por políticos vinculados aos partidos Liberal e Republicano, além de intelectuais de diversos matizes ideológicos: liberais, socialistas utópicos e democratas. De modo geral, também participaram desses grupos as associações operárias e de trabalhadores de tipografias, serviço de gás, ferroviários, marceneiros, carregadores, pedreiros, de serviços de transporte, dentre outros. Cf. importante trabalho de Boris KOVAL, **História do proletariado brasileiro, 1857-1867**, passim.

Ainda no âmbito do funcionamento escolar na Era das Cadeiras Isoladas na Paraíba, tivemos a experiência do ensino mútuo. Esse tipo de escola foi formalmente oficializado no Brasil a partir do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, cujo art. 5º estabelecia:

“cada capital de província haverá uma escola de Ensino Mútuo; e naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja edifício público que possa aplicar a este método, a escola será de ensino mútuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo, e a custa do seu ordenado, quando não tenha a necessária instrução e deste método” (Apud Xavier, 1992: 41-42).

Cabe ressaltar, no entanto, que a primeira experiência brasileira desse tipo de escola remonta ao início dos anos 20 (1823), no município da Corte, a partir da Decisão nº 11, de 29 de janeiro, firmada pelo Ministro José Bonifácio de Andrada e Silva. Em 22 de janeiro de 1825, foi baixado outro decreto imperial, criando uma escola mútua na Província da Bahia (Niskier, 1989: 102-106). Segundo Almeida (1989:58),

“apesar do eclipse da grande voga do ensino mútuo na Inglaterra, os liberais brasileiros propugnadores do método, pensaram então que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do império a necessária instrução às massas”.

O ensino mútuo era desenvolvido a partir do método de Bell e de Lancaster¹²⁸ que consistia “na aplicação de uma máxima mui antiga, segundo a qual tudo quanto um homem sabe pode ensiná-lo, e o melhor modo de saber bem as cousas é ir ensinando. (...) consiste por tanto em fazer com que os rapazes se ensinem, uns aos outros” (Moacyr, 1939:22). Na mesma obra, o autor também

¹²⁸ - Conforme Franco CAMBI, (1999:441), “Andrew Bell (1753-1832) inaugurou o modelo do ensino mútuo, criando classes para os pobres, nas quais os maiores e mais adiantados ensinavam aos menores e mais atrasados, e apresentando tal método como econômico e eficaz para ensinar a ler (*Um experimento de educação*, 1796). Em seguida, Joseph Lancaster (1778-1838) retomou o modelo de Bell e abriu uma escola em Londres, obtendo porém inscrições mais numerosas e chegando, em 1804, a 700 alunos. O ensino era confiado a um ‘monitor’, um rapaz já instruído e mais hábil, que coordenava o trabalho de aprendizagem por setores, dentro de um único salão com até 100 mesas e com gráficos e cartazes nas paredes. O funcionamento para a escola vinha de subscrições. Embora fossem notáveis os ataques frontais a Lancaster pelas suas ligações com os quacres e com seu pacifismo e anticonformismo, por parte dos tories, todavia o sistema difundiu-se na Inglaterra e na Europa, na França (em 1820,

descreve, minuciosamente, o funcionamento interno desse tipo de escola no Brasil, descrição esta, parcialmente abaixo reproduzida:

“cada escola é dividida em classes de rapazes quasi da mesma idade, e que tenham feito iguais ou quasi iguais progressos; o lugar de cada um será determinado pelo seu adiantamento. Cada classe destas se divide em decuriões, e em discipulos (...) Os decuriões devem fazer estudar as lições seus discipulos ao mesmo passo que as estudam eles mesmos, vigiar no seu bom comportamento, e no socego e boa ordem da classe.

Cada uma destas classes deve ter um certo numero de vigias ou inspetores (nas escolas de Lancaster dá-se-lhe o nome de monitores). A obrigação destes monitores é vigiar exclusivamente sobre o que se está fazendo na classe, ensinar os decuriões e aprender as lições, e dizer-lhes o modo como as hão de ensinar aos seus discipulos, ver se todos eles cumprem com o seu dever, tomar no fim a lição de toda a classe” (p.22-23).¹²⁹

A euforia que o ensino mútuo inicialmente provocara na elite brasileira, que chegou a vê-lo como uma das soluções mais viáveis para difundir a instrução pública, muito rapidamente arrefeceu, pois, em 1833,

“o Ministro Campos Vergueiro afirmava não encorajar a fundação de novas escolas com este método. Finalmente, depois de vinte anos de experiências decepcionantes, é que o governo e seus aplicadores aceitaram a derrocada do método, atribuindo-a ainda, não ao método em si, mas sim ao Brasil, que não oferecia as condições necessárias para a sua aplicação” (Tobias, 1986:147).

tais escolas eram já 1.500), na Suíça, na Itália, na Espanha, na Rússia, na América, onde o próprio Lancaster o introduziu em 1818”.

¹²⁹- Ao analisar, em **Vigiar e punir**, o papel da escola como instituição de controle social, Foucault (1987:158) assim descreve o funcionamento da escola mútua na França: “as funções de fiscalização agora são quase todas duplicadas por um papel pedagógico: um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo ‘marca as faltas quando se discute’; outro submestre tem as mesmas tarefas na classe de leitura; o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral é também encarregado de ‘adequar os recém-chegados aos exercícios da escola’; os decuriões fazem recitar as lições e ‘marcam’ os que não as sabem. Temos aí o esboço de uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim, uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência”. O autor aí também analisa a questão do controle do tempo: “No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,55 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc.” (p.137).

As críticas a esse tipo de escola no Brasil eram reiteradas em cada novo relatório divulgado pela Assembléia Geral Legislativa do Império¹³⁰ e eram corroboradas pelos gestores do poder público na Província da Parahyba do Norte. Em 1837, por exemplo, o Presidente da Província, Bazilio Quaresma Torreão, em discurso proferido na abertura da sessão ordinária da Assembléia Provincial paraibana, assim avaliou as duas aulas de ensino mútuo da capital:

“ ... encetadas com o methodo individual, estão bem longe de apresentar as vantagens dezejadas; dependentes, como se achão os respectivos professores, já do abito, e educação dos Alumnos, já da regularidade do mecanismo e já em fim da unidade do systema das escolas normaes” .¹³¹

Em 1840, segundo nos informa Almeida (1989), a Província da Parahyba do Norte dispunha de nove escolas mútuas nas seguintes localidades: Cabaceiras, Gurinhém, Independência (atual Guarabira), Patos, Santa Rita, São Miguel, Serra da Raiz (Maia Branca), Taiabana e Vila do Imperador. Ainda conforme o referido autor, as escolas mútuas na Província paraibana não puderam prosperar pela incúria dos pais, por falta de pessoal qualificado e de edifícios adequados à aplicação do sistema (p.59 e 72). Três anos depois (1843), o presidente da Província da Parahyba do Norte, considerou que

“as duas Escolas de Primeiras Letras da Capital que forão estabelecidas pelo methodo de ensino mútuo, em virtude de artigo 4 da lei de 15 de outubro de 1827, e ainda são consideradas desta classe; mas com quanto não tenha tido occasião de visital-as pessoalmente, creio, segundo informações, que o systema de Lancaster acha-se ahi bem modificado, de mistura com o antigo methodo individual” .¹³²

Para ele, “o ensino mutuo nunca existio rigorosamente no Brasil, por que a mesma Escola normal, que estabeleceu-se na Côrte em 1823, consta não tê-lo praticado em toda perfeição” .¹³³

¹³⁰- Cf. José Ricardo Pires de ALMEIDA, **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1899)**, p. 56- 61.

¹³¹- **Discurso** de 1837, p.11.

¹³²- **Discurso** de 1843, p 16. Documento do AESP.

2.2- As cadeiras isoladas e a relação com o setor produtivo primário

O Estado da Paraíba sempre teve o setor primário, isto é, a agricultura e a pecuária, como sua principal base de sustentação econômica. Todos os principais estudos sobre a organização econômica política e social do Estado ? dentre os quais se destacam os de Blondel (1957), Almeida (1978), Melo (1983, 1994), Almeida (1980), Trigueiro (1982), Galliza (1993), Lewin (1993), Gurjão (1994), Fernandes e Amorim (1999), Medeiros e Sá (1999) ? ressaltam a importância do setor primário para a manutenção econômica do Estado, situação que, de certa forma, perdura até os dias atuais.

Ao longo da Era das Cadeiras Isoladas, principalmente na primeira metade do século XIX, muitos intelectuais e gestores da instrução pública paraibana defenderam a inclusão de aspectos relacionados às atividades agro-pastoris nos objetivos e conteúdos de ensino das escolas públicas. Esse discurso, vale salientar, se pautava por uma premissa maior, segundo a qual toda a sociedade e, principalmente, os gestores do poder público, deveriam considerar a instrução pública como a base fundamental da civilização, a felicidade de um país; ainda de acordo com tal premissa, a escolha dos empregados deveria levar em conta seu grau de instrução e moralidade.¹³⁴

Em 1897, a necessidade de articular os conteúdos de ensino às demandas do setor agro-pastoril foi reiterada pelo presidente do Estado da Parahyba, que, desta feita, dirigiu suas

¹³³- Id., Ibid., p. 16.

¹³⁴- **Falla** de 1838, p.8. Documento do AESP.

Ao se referir ao ensino secundário, o citado presidente da Província defendia a criação de uma aula de Comercio “em a qual se ensinasse a escripturação por partidas dobradas, redução de pesos e medidas cambiais, seguros, avarias &. A criação d’esta Cadeira acarretaria com sigo não poucos beneficios, por que devendo esta Provincia, pela sua localidade, e excellente Porto, ser bastante Commercial, lucraria não pouco, que se applicassem aos estudos mercantis, quando não a todos pelo menos aos mais necessarios, aqueles que a essa vida se quisessem dedicar. O Verdadeiro Negociante e hum homem instruido; pelo menos no que é relativo ao se o emprego, e occupação: elle deve conhecer a Legislação a que está sujeito, pelo genero de vida que adoptou, as penas em que incorre, pela infracção de qualquer Contracto; o modo pratico por que deve proceder á escripturação dos seos Livros, e tudo depende de hum estudo bem coordenado. Esta Aula se acha em todos os Paizes civilizados, e entre nós já tem lugar em algumas Provincias do Império; a sua criação é certamente hum preceito da Lei Geral de 4 de outubro de 1831, Art. 96, que manda - que nenhum individuo possa sêr admettido aos lugares de Fasenda, sem que apresente exame de quasi todas essas materias” (p.9-10).

preocupações para o setor primário, em especial. Reportando-se às recomendações feitas em 1875 pelo então Ministro da Agricultura, destacou a “necessidade de escolas práticas, relativas a estudos [da] cultura do solo”¹³⁵, e sugeriu à Assembléia Legislativa que era “tempo” de rever os regulamentos das escolas “creando-se professores de agricultura ambulante, conforme ocorre na França e na America do Norte”.¹³⁶

Só em 1909, contudo, a sugestão acima foi legalmente acatada, com a “recomendação” do diretor geral da Instrução Pública no “sentido de serem ministrados nas escolas primarias conhecimentos elementares sobre agricultura”.¹³⁷ No mesmo ano, o presidente do Estado da Parahyba do Norte demonstrou ? como se pode verificar na mensagem parcialmente abaixo transcrita ? grande interesse pela questão do ensino da agricultura nas escolas públicas paraibanas:

“Nessa recomendação, ardentemente desejo sejam observados, se contem a intenção de aproveitar, na escola agricola que pretendo fundar, os alumnos que maior vocação revelarem para esse domínio de actividade.

Nada se me afigura de mais relevante interesse para o nosso Estado do que a fundação de escolas agronomicas.

Só por meio da cultura scientifica do solo é que conseguiremos explorar com real proveito o mais rico manancial de nossos recursos economicos, que ainda jaz esterilizado pelo mais obtuso empirismo.

Precisamos substituir os processos anachronicos da cultura extensiva, que só tem servido para devastar estúpida e impiedosamente as bellas florestas de nosso territorio, pela cultura intensiva, mais economica e mais fecunda em resultados.

A salvação de nossa lavoura está na espiritualização da terra, isto é, numa applicação das leis phisicas, chimicas e biologicas ao desenvolvimento do mundo vegetal e animal”.¹³⁸

A mesma preocupação esteve presente em nova mensagem, enviada à Assembléia Legislativa em 1910:

“O nosso Estado, cuja maioria dos municipios dedica-se á agricultura e a criação, exige que nos institutos de ensino primario sejam ministrados conhecimentos sobre as explorações do

¹³⁵ - Id., Ibid., p. 15.

¹³⁶ - **Mensagem** de 1897. p.15. Documento do AESP.

¹³⁷ - Circular de 9 de abril de 1909. Cf. **Mensagem** de 1909, p.30. Documento do AESP.

¹³⁸ - Id., Ibid., p.30-31.

sólo e os melhores processos de criação, visto serem as nossas principais fontes de riqueza”.¹³⁹

Tendo em vista ser o Brasil um país ainda eminentemente agrário, o interesse dos gestores da instrução pública de que o ensino então aqui ministrado levasse em consideração questões relativas às atividades primárias não se manifestou apenas no Estado da Paraíba, mas também nos discursos do poder central da República.

Em 1910, de conformidade com o decreto nº 8.319, de 20 de outubro, foram alocados recursos para o *ensino agrônômico*, com o objetivo de “vulgarizar a instrução profissional no seio das classes rurais”.¹⁴⁰ A estratégia era criar “instituições práticas, de cursos ambulantes que [instruíssem] os homens do campo no manejo dos instrumentos agrários, processos modernos de cultura e de beneficiamento de suas colheitas, na criação dos animais domésticos e no aproveitamento racional dos produtos da lavoura”.¹⁴¹ Essa medida teve repercussão muito positiva no Estado da Paraíba, em virtude da alta produtividade que o Estado havia alcançado com a cultura do algodão. O pequeno lavrador, principal responsável pela atividade agrícola, segundo Galliza (1993: 78),

“foi alvo de algumas atenções no contexto das tentativas de reformas, estas com o objetivo de obter melhoria quantitativa e qualitativa.

O ensino agrícola passou a ser encarado como uma necessidade do desenvolvimento da capacidade produtiva, devendo ser estabelecido pelas formas mais convenientes às condições econômicas de cada município, de centros de noções práticas de agricultura, visando-se a instruir os lavradores afeitos, principalmente, ao plantio do algodão, da cana-de-açúcar e, ainda à outras atividades rurais.”

Naquela época, a importância atribuída pelos gestores do Estado a esse tipo de ensino foi tão grande, que, além de figurar nas cadeiras isoladas, foram criados o Departamento de Ensino Agrícola¹⁴² e as escolas agro-pecuárias, com sedes em Imbiribeira e Picuí. O discurso ideológico em torno dessa questão costumava ser muito contundente, tendo quase sempre o seguinte conteúdo: “Si

¹³⁹ - **Mensagem** de 1910, p.19.

¹⁴⁰ - Mensagem presidencial de 1911. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p.51.

¹⁴¹ - Id., *Ibid.*, p. 51.

o nosso futuro, si o nosso progresso está dependente, como é convicção geral, da cultura da terra, deve-se procurar despertar no espirito dos educandos o interesse pela lavoura”.¹⁴³ Galliza (1993:78) ressalta que o

“Presidente Castro Pinto, por sua vez, fez do ensino agrícola uma das metas de sua administração. Empenhou-se em fundar, no município do Espírito Santo, em convênio com o Governo Federal, um estabelecimento destinado ao aprendizado rural, preparando, de preferência, os filhos dos camponeses.

A instrução agrônômica se intensificou, na década de 1920, com a proliferação dos campos de cooperação instalados, em diversos municípios pela Inspetoria Agrícola e Delegacia Regional do Algodão. Os proprietários, após firmarem contrato com a Delegacia, forneciam animais, ferramentas e pessoal necessário às atividades, enquanto a instituição federal proporcionava a orientação técnica para o trabalho, as máquinas e as sementes. Era uma maneira de pôr os lavradores a par das inovações adotadas nos trabalhos do campo, em favor da produção”.

Do ponto de vista metodológico, no que tange à condução das aulas pelos professores, uma autoridade escolar, em 1911, sugeria que se fizesse

“diariamente nas casas de educação, ao lado do ensino intuitivo da botânica, da zoologia e das noções de ciencias physicas e naturaes, a descrição da vida do campo, quer pela sua hygienica, quer pelo lado econômico e pela belleza natural, como um meio de propaganda suggestiva a favor dos trabalhos agricolas, tornando-os assim mais attrahentes aos olhos da infancia.

(...) Para se alcançar esse resultado, os livros de leitura, as lições oraes dos mestres, os exercicios escriptos, o desenho, os quadros que ornamentam a sala de aula, devem buscar de preferencia seus motivos nos factos e scenas da vida agricola brasileira.

Por esse processo simples e deleitavel, conseguirá o mestre intelligente interessar o espirito de seus alumnos nos trabalhos da lavoura, sem necessidade de se converterem as escolas em campo de experiencia e pratica agricola”.¹⁴⁴

Em relação à mesma questão, o Presidente da Província, João Castro Pinto ? personagem reconhecido no Estado por sua aprimorada formação intelectual e preocupação com as questões

¹⁴² -De acordo com a lei nº 315, de 18 de outubro de 1909, e os decretos de nºs 437 e 438, de 31 de março de 1910.

¹⁴³ - **Mensagem** de 1911, p.17. Documento do AN.

¹⁴⁴ - Id., Ibid., p. 17.

educacionais ? apontava criticamente aspectos relevantes a serem considerados por aqueles que se debruçavam sobre a história da educação escolar. Argumentando que a condução da instrução pública precisava ser aprimorada, afirmava Castro Pinto:

“ ... seja-me permitido redundar em considerações que por sedições não deixam de ter a sua actualidade na Parahyba, onde o ensino é quasi exclusivamente theorico, em detrimento da educação integral e effectiva.

(...) O processo *mnemonico*, em que o mestre é quasi dispensado pelo compêndio, tem sido uma das causas mais sensiveis do relativo atraso no nosso meio.

(...) Para conseguir esse *desideratum*, qual é o ensino integral, convertendo-se a nossa mentalidade rhetorica e litteraria em senso technico e educação prática, precisamos augmentar as verbas destinadas á instrucção publica” .¹⁴⁵

O desenvolvimento de um ensino voltado para o estudo das atividades econômicas primárias foi de fato efetivado no Estado da Parahyba do Norte, uma vez que até livros didáticos, tendo como tema central a agricultura, foram distribuídos em boa parte da rede de cadeiras isoladas estaduais. A mensagem encaminhada à Assembléia Legislativa pelo então Governador do Estado da Parahyba, em 1914, contém a seguinte informação: “Com destino também ás escolas officiaes, fez V. Exc. remetter a esta directoria 500 exemplares do interessante opusculo **ABC dos Agricultores**, que estão sendo convenientemente distribuídos” .¹⁴⁶

Assim é que, repetidamente, imbricada à retórica em torno da urgente necessidade de se “modernizar” o ensino público estava a permanente preocupação em direcionar o ensino primário para as questões agro-pastoris:

“Esses estabelecimentos, praticamente organizados, poderão prestar excellentes serviços á nossa gente, iniciando os rapazes e moças nos segredos das industrias ruraes, da pomicultura, avicultura, da agricultura, da piscicultura e de outras tantas occupações remuneradas em que possam applicar, com resultado” .¹⁴⁷

Por ocasião da Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada à época, essa questão foi objeto de debate, tendo o representante da Paraíba, deputado Tavares Cavalcanti,

¹⁴⁵ - **Mensagem** de 1913, p. 9.Documento do AN.

¹⁴⁶ - **Mensagem** de 1914, p.17. Documento do IHGP.

destacado que “o typo da profissão singela, dos destituidos de toda instrucção, era outr’ora a de lavrador dos campos. Hoje, já se não póde cultivar a terra sem noções de geologia e chimica, além de outras que estas já pressuppõem”.¹⁴⁸

Os discursos dos grupos dirigentes locais e federais estavam bem sintonizados no que tange à instrução voltada para as atividades agro-pastoris. A opinião de Solon de Lucena, Presidente do Estado da Parahyba, e do Deputado Tavares Cavalcanti coadunava-se com as idéias de Epitácio Pessoa, que se mostrava preocupado com “a concorrência estrangeira [que] tanto se tem expandido, sob tal influência, na reprodução, melhoramento e cultura racional das plantas úteis, que devemos sem mais hesitação seguir-lhe o exemplo”.¹⁴⁹

Partindo da urgente necessidade de aprimorar o ensino agrônômico no Brasil, o referido presidente publicou, mediante mensagem encaminhada ao Congresso Nacional, uma ampla proposta de efetivação desse modelo de ensino:

“A importância econômica e social da agricultura toca a todas as classes, e como os fatores que mais diretamente a representam ressentem-se, em geral, de profundos desequilíbrios e grandes deficiências, é óbvio que a instrução agropecuária, sintetizada no ensino agrônômico, não deve [se] restringir a uma classe exclusiva, seja a dos grandes proprietários, a dos médios e pequenos cultivadores, ou a dos simples operários, mas abranger todas quantas colaborem na solução do problema da economia rural.

A instrução agrônômica não pode, em realidade, afastar-se da sistematização pedagógica adotada em todos os ramos de ensino: será superior, média e elementar, e abrangerá nesses amplos limites a escola superior, as escolas médias os aprendizados agrícolas, os cursos ambulantes de agricultura e indústrias rurais, os cursos, práticos e abreviados, destinados à formação de operários, e, paralelamente com esse conjunto, embora constituindo serviço especial, a assistência prestada à infância desvalida, objetivo a que se propõem os patronatos agrícolas”.¹⁵⁰

¹⁴⁷- Mensagem de 1921, p.19. Documento do AN.

¹⁴⁸- A Parahyba na Conferencia do Ensino Primario, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 219.

¹⁴⁹- Mensagem presidencial de 1921. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p.74.

¹⁵⁰- Id., Ibid., p. 74.

A ampliação dos conhecimentos relativos ás atividades agro-pecuárias deveria ser feita, ainda, por meio de conferências, comícios, exposições “e [da] imprensa agrícola, veículo por excelência de vulgarização em todos os centros científicos e práticos de trabalho. Entre todas sobressaem as estações experimentais e os campos de demonstração, sob cuja ação imediata, exercida com caráter regional em todas as grandes zonas culturais do

A proposta do aprendizado agrícola estendia-se para além do ensino primário regular: também nesse mesmo período, cuidava-se, por quase todo o Brasil, da manutenção e expansão de patronatos agrícolas, destinados a “dar assistência, proteção, educação cívica, física e profissional aos menores desvalidos,”¹⁵¹ ou seja, transformar em “elementos úteis à sociedade centenares de menores [retirando-os] da ociosidade e do vício”.¹⁵²

território, se difundirão as boas práticas agrárias e os processos racionais de beneficiamento dos produtos agrícolas e da indústria rural.” (p. 74).

¹⁵¹- Mensagem Presidencial de 1923. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p.89.

Mantidos pela União, existiam, à época, os seguintes patronatos agrícolas: Manuel Barata, no Pará; Barão de Lucena, em Pernambuco; Casa dos Ottoni, Pereira Lima, Wenceslau Braz e Visconde de Mauá, em Minas Gerais; Monção e José Bonifácio, em São Paulo; Annitapolis, em Santa Catarina; e, ainda, em via de instalação, Vidal de Negreiros, na Paraíba; Diogo Feijó, em São Paulo, e Visconde da Graça, no Rio Grande do Sul (p. 89).

¹⁵²- Mensagem Presidencial de 1921. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p.77.

2.2.1- O ABC do Agricultor¹⁵³: seus objetivos e conteúdos

Como afirmamos anteriormente, o ensino de agricultura foi realmente implantado como um dos conteúdos mais importantes a serem transmitidos pelos professores das cadeiras isoladas no Estado da Paraíba do Norte. Embora a distribuição gratuita de compêndios fosse restrita aos professores, o **ABC do Agricultor** pode ser considerado importante referência quanto aos conteúdos e à metodologia de ensino adotada pelo professorado no ensino da referida matéria. Naquela época, os “pontos” ou “apontamentos” eram copiados no “quadro preto” ou ditados pelos professores aos alunos. Esses “apontamentos” eram pequenas sínteses ou reproduções bastante fiéis dos conteúdos existentes nos livros utilizados para a preparação das aulas ? técnica de ensino que propicia ampla difusão desse material.

O **ABC do Agricultor** foi escrito pelo Dr. Dias Martins, médico e antigo agricultor no Estado de São Paulo. Martins foi diretor e professor das cadeiras de Botânica, Higiene Rural e Zoologia de sua Escola de Agricultura, localizada em Piracicaba, além de Diretor Geral de Agricultura do Ministério da Agricultura. A difusão desse trabalho foi tão grande, que, em 1921, já havia sido adotado nas escolas primárias de doze unidades da federação.¹⁵⁴

A obra está dividida em duas partes e possui doze capítulos. Os dez primeiros formam a primeira parte, de que constam conteúdos teóricos sobre origem e tipos de solos e plantas; circulação das águas; importância de adubos, esterco, sementes etc. A segunda, constituída de dois capítulos, era “destinada especialmente aos (...) agricultores e criadores que são os que mais trabalham no Brasil” (Dias Martins, 1921:sp). Aí encontramos ensinamentos sobre “as principais culturas e de quanto, mais ou menos, se gasta e se ganha em cada uma delas” (Idem: sp). Ao final de cada capítulo, encontram-se resumos e questionários.

¹⁵³- Como vimos anteriormente, numa mensagem de 1914, há referência a um “opúsculo” (pequena obra), intitulado **ABC dos Agricultores**. O trabalho por nós consultado é mais do que um simples “opúsculo” e seu título está grafado no singular, **ABC do Agricultor**, mas é provável que se trate de uma edição ? a 4ª, de 1921 ? ampliada e revisada do mesmo trabalho. Partimos também da hipótese de que, naquela época, não havia tantos autores que tratassem de assunto tão específico, sem falar da inexistência generalizada de publicações com títulos tão semelhantes. Sabemos, ainda, que, no passado, os livros tinham inúmeras edições, às vezes 10, 20, 30, fato pouco corriqueiro atualmente. Consideramos, no entanto, que as informações constantes da 4ª edição que analisamos não devem estar muito distantes das existentes nas três edições anteriores.

¹⁵⁴- Informação retirada da folha de rosto do próprio livro.

Vale aqui chamar a atenção, na referida obra, para o capítulo X, destinado “aos mestres”, em que o autor descreve

“como deve ser ensinado [o] ABC, principalmente às creanças nas escolas primarias da região rural.

(...) O seu principal fim é: - habituar as creanças a entenderem as coisas da naturêza, principalmente as utilizadas na agricultura, por meio da applicação de rudimentos da sciencias naturaes” (Id., Ibid.: 265-266).

Dias Martins, parafraseando Pestalozzi, inicia seu trabalho, esboçando os princípios pedagógicos e didáticos que nortearão sua proposta metodológica de ensino, com a seguinte epígrafe: “Não lanceis o menino no labyrintho das palavras; antes de ter formado o seu espírito pelo conhecimento das realidades” (Id. Ibid.:265).

Inicialmente, as ‘lições de coisas’ são apresentadas pelo autor, que diz aos mestres ser

“indispensável haver *sempre* sobre a meza da escola, na ocasião das licções, as coisas de que ellas tratam, *mostrando-as*, a proporção que forem ensinadas; e quando por ventura isso não for possível, então as creanças serão levadas até o objecto ou objectos da licção (...)

Vendo-se o que se ensina, com explicações simples e claras, tudo se apprende com facilidade, com prazer e utilidade immediata. E ensinar assim é desenvolver na intelligencia das creanças o espírito de observação e julgamento e o proprio character” (Id., Ibid.: 265-266).

Mais adiante, ao explicar os procedimentos didáticos a serem adotados nos estudos fora da sala de aula, Dias Martins ressalta a importância de “tudo mostrar com o *dedo*”, uma vez que, “assim fazendo, aquillo que se diz, a creança *vê*, e *entende* logo, e com muito mais facilidade do que não vendo, mas a ouvindo apenas” (Id., Ibid.:26). Salienta, ainda, a importância, para a aprendizagem dos discípulos, da utilização sistemática de questionários e resumos. Em seguida, no item Prática das Licções, descreve, detalhadamente, como o professor deveria desenvolver cada uma das licções.¹⁵⁵

¹⁵⁵ - “Do Capitulo I (Como foram feitas as terras sobre as quais trabalhamos).

Haverá sobre a mesa ? pedras, pedregulhos, cascalho, areia (-areia das praias, dos rios ou riachos); barro ou argilla { barro de telha e tijolo); terra, que é uma mistura de areia, barro e outras coisas, e mistura que existe por toda a parte; torções de terra, grandes e pequenos, e grãos ou granulas de terra. Todas essas coisas serão mostradas ás creanças, bem de perto, e postas em suas mãos, com a explicação deste livro.

Além de informações sobre procedimentos técnicos, a obra de Dias Martins destaca a importância da atividade agrícola para a economia e o engrandecimento da pátria ? aspecto que analisaremos em seguida. Afirma o autor:

“Quando agricultores suggestionados pelo que viram e ouviram nas culturas dos paes e na escola primaria, passam elles erguer sobre tão humildes alicerces, auxiliados pela bôa experiência local, uma agricultura melhor que a de seus paes, e capaz de beneficiar, de geração em geração, á elles e a Pátria, cujo progresso agrícola por tal meio será seguro passando assim, de mão em mão, e ficando esta, cada vez melhor educada e mais habil para o trabalho mais util” (Id., Ibid.: 266).

Tendo em vista os encaminhamentos político-pedagógicos aqui analisados, podemos concluir que, apesar de o movimento de idéias ter apontado para soluções que propiciariam desenvolvimento econômico e social, tal projeto não logrou êxito, pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, por estar assentado em um erro teórico em sua própria origem, qual seja, a premissa de que a instrução pública, isoladamente, propiciaria o desenvolvimento econômico e social de uma determinada nação e/ou região; em segundo, por se ter tentado implantá-lo em um Estado em que as forças conservadoras eram hegemônicas e, por conseguinte, detinham o controle do uso e posse das terras, que permaneceram estruturadas, prioritariamente, como grandes propriedades.

No quintal da escola, ou onde fôr melhor, se fará uma excavação ou buraco, de um metro de fundura, mais ou menos, um de largura e outro de comprimento, mais ou menos. Depois disso se mostrará- com o dedo, de cima para baixo: 1º, a *terra aravel* ou *solo aravel*, apparecendo com a sua côr mais ou menos escura, ou ás vezes apenas ligeiramente mais carregada do que a do *sub-solo*, côr escura como já sabemos, devida ao humus, que também é escuro; 2º o *sub-solo*, apparecendo logo abaixo da terra aravel, com a sua côr mais clara ou menos escura, do que a da terra aravel. Medir então da bocca do buraco para baixo, vinte e dois centímetros, ou um palmo, ou mais ou menos, dizendo que a terra aravel tem essa fundura mais ou- menos, e que até essa fundura chegam os dentes dos arados, lavrando as terras, abrindo-as, revirando-as, fofando-as, para entrar nelas ar, luz do sol e estrumes ou adubos. Nessa ocasião se indicará que, abaixo do *sub-solo*, ás vezes muito abaixo, existe uma camada impermeável, de barro, ou pedra, atravez da qual a agua das chuvas não pode passar, formando então ahi o lençol d’água ou agua subterranea, do qual ? sóbe a agua para todas as plantas poderem viver ? nascem as fontes, que formam os correjos ou riachos, os ribeirões e os rios; e finalmente-, ? *mina* a agua dos poços e cacimbas. (...) De cada coisa apontada ou apresentada se dará a explicação correspondente á do livro, guiado pelo questionário e o *resumo* que á ella referir-se; e fica estabelecido que: ? nenhuma licção será considerada *entendida*, enquanto a creança não ficar sabendo a

utilidade, o *para que serve*- de cada coisa para a agricultura, habilitando-se assim, com este modo de aprender, a *enxergar* com a intelligencia a natureza” (Dias Martins, 1921:267-269).

ENSINO AGRICOLA
PROPAGANDA POPULAR

FAC ET SPERA

*"Bem empregar o seu tempo,
eis a felicidade."*

A B C

DO

AGRICULTOR

PELO

DR. DIAS MARTINS

Medico, antigo agricultor no Estado de S. Paulo,
antigo director da sua Escola de Agricultura em Piracicaba, ex-lente das
cadeiras de Botanica, Hygiene Rural e Zoologia Agricola da
mesma Escola, Director Geral de Agricultura,
do Ministerio da Agricultura

(639 Milheiro)

12 Estados já adquiriram este livro para seus agricultores e escolas primarias

4ª EDIÇÃO



RIO DE JANEIRO
IMPRESA NACIONAL

1921

Folha de rosto da obra de Dias Martins, **ABC do Agricultor**. Este exemplar, de 1921, se encontra na Biblioteca Central Blanche Knopf, da Fundação Joaquim Nabuco.

2.3- O nacionalismo-patriótico, a obrigatoriedade do ensino e o combate ao analfabetismo do “povo paraibano”

Conforme analisamos no capítulo anterior, o processo de expansão da rede de ensino público estadual e municipal, na Parahyba do Norte, intensificou-se, embora de forma oscilatória, a partir da consolidação do regime republicano, ou mais precisamente, a partir do século XIX. Com a publicação do decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889, foram declarados eleitores todos os brasileiros, no gozo de seus direitos políticos e civis, que soubessem ler e escrever. Era o sufrágio universal adotado pelo novo regime, embora restrito ao voto do sexo masculino (Reis Filho, 1995:20).

O dado acima nos parece importante porque, aliando esse dispositivo legal ao discurso liberal e positivista, tão em voga naquele momento histórico, poderíamos inferir que o novo Estado, ao se decidir pela ampliação do número de cidadãos votantes, necessariamente alfabetizados, deveria, naturalmente, aumentar a oferta de instrução escolar.¹⁵⁶

No capítulo anterior, abordamos a influência dos ideais liberais sobre a elite intelectual e política, quanto à instrução pública brasileira. Passaremos, então, a traçar alguns dos pressupostos positivistas que condicionaram a ação política daqueles que participaram da implantação do novo regime político-administrativo e influíram, de modo particular, na instrução pública, objetivando a construção do Estado nacional.

As idéias positivistas chegaram ao Brasil por volta do início dos anos 60 do século XIX, trazidas por “um grupo de jovens brasileiros que estudavam na Universidade de Bruxelas (...) e entre os quais se encontravam dois paulistas, Luís Pereira Barreto e Joaquim Alberto Ribeiro de Mendonça, e Antonio Brandão Júnior, natural do Maranhão” (Azevedo, 1996:258). Embora contando com um número reduzido de adeptos, conforme Azevedo, o positivismo não tardou a exercer influência e a desempenhar, como doutrina, papel importante na vida intelectual e política do Brasil nos anos finais do Império e no período republicano.

¹⁵⁶- Cf. Casemiro Reis FILHO, **A educação e a ilusão liberal**, que faz detalhada análise sobre a implantação da estrutura de ensino público no Estado de São Paulo, de 1890 a 1896.

Cury (1991:41) ressalta que “os positivistas contribuíram, a seu modo, para a idéia republicana e, de alguma maneira, para a de constituinte. A República era o grande denominador comum entre eles. (...) A forma republicana era a única compatível com a lei do 3º estado de Comte: o estado positivo”.¹⁵⁷

No âmbito da instrução pública brasileira, os ideais positivistas também tiveram sua importância, principalmente no alvorecer da República, com a influência de Benjamin Constant. Segundo Bergo (1979), a doutrina educativa positivista parte do princípio de que a educação deve ser entendida como total, universal e redentora:

“É total por assumir todas as etapas da vida humana. Em conseqüência, vai do objetivo para disciplinar o subjetivo, o qual decorre da evolução externa, da totalidade da cultura. Aparece a influência de todo o passado e de todo o presente, não havendo educação para si, mas para outrem, já que este é o significado do termo educação subjetiva. É universal porque se dirige a todos os povos, só assim é garantida a unidade humana, sem exclusão de nenhuma classe social, embora possa diferir na maneira especial da educação de cada classe.

(...) As classes sociais se unem na Humanidade e no processo de evolução, sendo segundo Comte, que sejam divididas quanto às suas funções” (p.76).

Assim sendo, caberia aos grupos sociais mais esclarecidos dirigir os menos esclarecidos, proporcionando, por conseguinte, a regeneração da sociedade por meio da educação. Bergo acrescenta que “o próprio Comte [assegurou] a tarefa de superar o desenvolvimento espontâneo da anarquia intelectual e moral através do ensino” (p.77). Em síntese, para que houvesse *progresso* na espécie humana, urgia uma ação sistemática e voluntária, a ser efetivada por intermédio da educação, não apenas intelectual, mas sobretudo moral, propiciada pela mãe e pelo sacerdote, a quem se atribuía papel fundamental na formação moral do indivíduo (Id., Ibid.: 81):

“Por essas condições [a educação] respeita a ordem maternal e familiar, cujos limites constituem o encaminhamento do adulto para ocupar o seu lugar na **pátria** e na Humanidade. É a iniciação à existência social e o princípio da ação cívica. (...) A solução reside no meio

¹⁵⁷- Cf. Carlos Roberto Jamil CURY, **Cidadania republicana e educação**. Aqui, o autor analisa as duas principais correntes positivistas no Brasil: a dos ortodoxos e a dos heterodoxos. Os primeiros aceitavam o sistema de Augusto Comte integralmente e tenderam ao autoritarismo, não nutrindo “muitos amores por uma Constituinte representativa, já que o princípio de autoridade lhes parecia mais importante para a emergência e manutenção da República” (Apostolado Positivista). Os heterodoxos eram “mais liberais e desvinculados de uma instituição organizadora do positivismo. (...) Embora com atuação mais isolada, seu poder irradiador se deveu à obra de Benjamin Constant e sua circulação em escolas superiores” (p.41-42).

termo, isto é, nem totalmente a educação retrógrada, nem totalmente a educação liberal. É a síntese da ordem e do progresso” (grifo nosso) (Id., Ibid.:79).

Como é possível observar, os princípios positivistas vieram a calhar perfeitamente, dadas as necessidades objetivas enfatizadas pela elite brasileira para montar todo um discurso a favor da consolidação do Estado republicano. Amar, respeitar, desejar a ordem, visando ao progresso da pátria brasileira, identificar as particularidades culturais que transformaria a grande massa comum em um “povo” específico, isto é, o “povo brasileiro”, eram esses os grandes desafios a serem vencidos não só pela elite, mas por todos os brasileiros, desde que conduzidos pelas elites. Essa grande tarefa, todavia, não caberia exclusivamente ao poder central, mas careceria do esforço de cada Estado da recém-criada República.

Na Parahyba do Norte, um dos mais importantes princípios do positivismo ? a noção de progresso ?, já havia sido incorporado ao discurso da elite local, pelo menos, desde meados dos anos 60 do século XIX. Não raro, se defendia, nos discursos oficiais, que o *progresso social* e, mais especificamente, o *progresso do ensino*, só ocorreria se a oferta de cadeiras isoladas fosse ampliada pelo poder público provincial e municipal.

Nos primeiros anos após a implantação do regime republicano, a situação da instrução pública primária, em quase todas as unidades da Federação, foi avaliada pelo Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos ¹⁵⁸ ? Benjamin Constant Botelho de Magalhães ? como sendo “insuficiente e insignificante, não dando idéias aproveitáveis ao cidadão” (Niskier,1989:181). Objetivando superar ou, pelo menos, minorar a os problemas que afetavam a organização escolar brasileira, Benjamin Constant “promoveu uma reforma do ensino, em novembro de 1890, muito influenciada pela doutrina positivista, da qual era um dos mais fervorosos adeptos” (Id., Ibid.:220).

Alguns princípios positivistas presentes naquela reforma geraram muitas críticas de intelectuais e políticos, principalmente, os da facção monarquista. Um dos monarquistas de grande prestígio, porta-voz de ferrenhas críticas contra a reforma de ensino, o Barão de Loreto, questionou a influência da doutrina positivista nos seguintes termos:

“O preparo do ensino foi pautado pela hierarquia das ciências, do positivismo. Obedecendo a este princípio, dava primazia às matemáticas /.../ excluía a Filosofia, o mais sólido alicerce

¹⁵⁸ - Decreto nº 371, de 02.05.1890.

dos conhecimentos humanos, cujo estudo ainda hoje se requer em uma boa educação clássica” (Loreto Apud Niskier, Op. cit.:188).

Como salientamos anteriormente, os ideais positivistas foram muito difundidos e tiveram representantes em quase todos os Estados da recente República brasileira, destacando-se, na Parahyba do Norte, Álvaro Machado:¹⁵⁹ militar e professor da Escola Militar do Rio de Janeiro, nomeado para a presidência do Estado por indicação de Floriano Peixoto, foi, também, um dos principais incentivadores da criação do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano. Tendo em vista a necessidade de construção de uma identidade paraibana (paraibanidade), essa instituição, como veremos mais adiante, teve papel fundamental na difusão dos ideais do nacionalismo-patriótico.

Com o objetivo de difundir as idéias positivistas, foi criado na Parahyba do Norte, nos primeiros anos do século XIX, o Clube Benjamin Constant, responsável pela edição de um jornal e uma revista (**Revista Benjamin Constant**), mas tanto o clube quanto os periódicos tiveram duração efêmera. Cabe lembrar que, nos anos 10 do século XX, outros pequenos jornais, como **O Progresso** e **Evolução**,¹⁶⁰ foram editados com objetivos semelhantes.

Sustentados pelos ideais positivistas e tendo como pano de fundo o liberalismo econômico, os grupos dominantes tomaram a si a tarefa de consolidar o Estado nacional republicano. Em 1906, Afonso Pena, em seu “manifesto inaugural”, destacava que, “nas democracias, em que o povo é responsável pelos seus destinos, o esclarecimento e educação do espírito dos cidadãos constituem condição elementar para o funcionamento normal das instituições”.¹⁶¹ Na documentação consultada, observamos progressiva tendência da elite brasileira de destacar a necessidade de os poderes públicos estatais se debruçarem sobre a problemática educacional escolar.

Retrocedendo um pouco no tempo, podemos verificar que, a partir da instauração da modernidade na Europa, principalmente após as diversas revoluções burguesas que consolidaram os

¹⁵⁹- Responsável pela fundação do Partido Republicano na Paraíba, em 1892, Álvaro Lopes Machado nasceu em Areia, em 5 de março de 1857, e faleceu no Rio de Janeiro, em 30 de janeiro de 1912. Fora da atividade militar, que abandonou em 1892, foi presidente do Estado da Paraíba por duas vezes (de 1892 a 1896 e de 1904 a 1908), sem, no entanto, ter chegado a concluir nenhum desses mandatos, por ter tido que ocupar o cargo de Senador da República (1897 e 1906). Para maiores informações sobre seu governo, consultar os trabalhos de Oswaldo TRIGUEIRO, **A Paraíba na Primeira República**, e de Celso MARIZ, **Apanhados históricos da Paraíba**.

¹⁶⁰- Alguns exemplares desses jornais podem ser encontrados no IHGP.

¹⁶¹- Manifesto inaugural do Presidente da República em 1906. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 39.

Estados Nacionais, a escola teve importância fundamental para a construção das **nações**, uma vez que os conteúdos abordados em sala de aula ? língua e geografia nacionais, história da pátria, de seu povo, ou, mais precisamente, de seus heróis ? estavam envoltos pela ideologia do **nacionalismo-patriótico**, baseado na qual se pretendia construir as diversas identidades nacionais. A obrigatoriedade do ensino de tais disciplinas contribuiu decisivamente para que os jovens se sentissem pertencentes a uma nação.

Hobsbawm (1990) faz interessantíssima análise sobre essa questão em **Nações e nacionalismo desde 1780**.¹⁶² Ao discutir o processo de formação dos Estados Nacionais modernos, principalmente os europeus, identifica diversos elementos culturais, sociais e políticos, utilizados, em menor ou maior grau, para a construção ideológica. Os grupos sociais dominantes tinham a preocupação de identificar os elementos constitutivos da unidade e identidade dos indivíduos de determinada região, a partir dos quais eles se tornariam cidadãos de uma nação, de uma pátria. A construção dessa identidade nacional, que tinha por fundamento características lingüísticas, raciais e religiosas distintas, também dependia do apoio daqueles cuja autoridade gozava de reconhecimento público. Afirma Hobsbawm que

“as linhas de frente da batalha do nacionalismo lingüístico eram reforçadas pelo jornalismo provincial, pelos **professores de escola** e pelos aspirantes de oficiais subalternos. As batalhas da política Habsburgo foram travadas a respeito da língua do ensino nas escolas secundárias ou da nacionalidade dos que ocupariam os empregos de mestres efetivos, quando a contenda nacional tornava metade do império da Áustria virtualmente ingovernável. Foi quando os ativistas pan-germânicos ultranacionalistas do império de Guilherme II passaram a recrutar fortemente os **instruídos** (mas os Oberlehrer e não os professores) e semi-instruídos de uma sociedade socialmente móvel e em expansão.

(...) o momento crucial da criação da língua como trunfo potencial não está em sua aceitação como meio de educação primária (embora isso crie automaticamente um corpo de professores primários e doutrinadores da língua) mas sim sua aceitação como meio de educação secundária, tal como foi conseguido em Flandres e na Finlândia na década de 1880.” (p. 140-141).

¹⁶²- Neste livro, o autor faz uma retrospectiva das diversas definições de “nação”, dentre as quais tomaremos de empréstimo a que consideramos a mais completa e que reflete, no período moderno, o sentido do termo: “a nação é ‘a comunidade de cidadãos de um Estado, vivendo sob o mesmo regime ou governo e tendo uma comunhão de interesses; a coletividade de habitantes de um território com tradições, aspirações e interesses comuns, *subordinados a um poder central que se encarrega de manter a unidade do grupo*; o povo de um Estado, excluindo o poder governamental’ ” (p. 28).

O reconhecimento, por parte daquelas sociedades capitalistas emergentes, da importância da educação foi tal que, ao ser elaborada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a educação, principalmente em sua dimensão escolar, passou a ser considerada um direito de “todos”. A título de ilustração, Vlach (1991:171), nos lembra que a “rede de escolas públicas (...) surgiu inicialmente na Prússia, de onde partiu um movimento político que culminou com a constituição de um poderoso Estado-nação na Alemanha”.

Resguardando as devidas características das formações políticas, econômicas e sociais dos Estados-nações do mundo latino-americano, mais particularmente do Brasil, consideramos que as redes de ensino público tiveram funções semelhantes às verificadas nas nações européias. Na América Latina, segundo Gandini (1992:68), enfatizou-se, “o papel que a alfabetização em massa, ou compulsoriedade da educação, podem [sic] desempenhar neste processo de ‘construção da nação’ ”.

Com a independência política do Brasil, em 1822, a necessidade de se construir a identidade nacional brasileira se fez cada vez mais presente nos discursos da elite, e a instituição escolar pública foi um dos espaços privilegiados para forjar tal ideologia. Para tanto, era necessário que fosse elaborada uma legislação que desse

“uniformidade de ensino nas aulas publicas elementares. Era para desejar que essa uniformidade fosse em todo o Imperio para que se **estabelecesse melhor a nacionalidade pela identidade de ideas e de sentimentos entre todos os cidadãos**, como se fossem uma familia” (grifo nosso) (Vasconcelos Apud Moacyr,1939:429).

Em 1864, o diretor da Instrução Pública da Província da Parahyba do Norte foi ainda mais enfático: relacionou a necessidade de aprimorar o sistema educacional com o *progresso* da Província e salientou, ainda, a obrigatoriedade de o Estado investir na instrução e, por conseguinte, de os pais ou tutores encaminharem ? mediante a utilização de meios coercitivos, inclusive ? seus filhos à escola.

“Nenhum governo, que tenha consciencia de seus deveres, e ame seu Paiz, pode desconhecer; nem os Corpos Legislativos, que tivessem patriotismo e sincero interesse pelo futuro de sua Patria podem esquecer: nem mesmo a maioria da Nação, que reconhece o valor e importancia da instrucção, pode negar, que seja legitimo e necessário o emprego de

meios **obrigatorios** para compellir a ensinar seus filhos a Pais ignorantes, avarentos e desalmados” (grifo nosso).¹⁶³

Ainda no citado documento, foram apontadas várias formas de o Estado intervir na questão da obrigatoriedade do ensino: suprimindo determinados direitos como, por exemplo, os de votar, de exercer tutela ou curatela; impedindo os analfabetos de prestar serviços no exército e na Guarda Nacional.¹⁶⁴ O documento propunha, ainda, que os Juizes de Órfãos, com a intervenção do governo, auxiliassem e coadjuvassem a educação e o ensino “dessa puerícia desvalida, impondo aos tutores o onus de ensinar primeiras letras á seus tutelados sob a imposição de penas rasoaveis”.¹⁶⁵ Todo esse discurso estava alicerçado no exemplo de diversos países europeus, dentre eles Prússia, Dinamarca, Holanda e Alemanha.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o diretor da Instrução Pública do Estado da Parahyba do Norte, em 1869, acrescentava a possibilidade de transformar a questão da instrução publica em caso de polícia. Àqueles pais ou tutores que não encaminhasssem seus protegidos à escola responderia com “penas pecuniarias, pelas primeiras infracções, de prisão de 8 á 15 dias nas reincidencias, que se comprovarão com as intimações que fizerem os Comissarios”¹⁶⁶

É bem verdade que o citado diretor temia sérias conseqüências, nocivas aos indivíduos, caso tal normatização viesse a ser aprovada pela Assembléia Legislativa. Num país em que se estava dando os primeiros passos para a construção da nação, e os direitos do cidadão ainda eram postos como ideário a ser lentamente conquistado, era pertinente sua preocupação. Contudo, argumentava ainda o diretor:

“Reconheço a gravidade de semelhante instituição do ensino obrigatorio, attentos as paixões politicas, que muitas vezes desvairam o homem no exercicio dos cargos publicos. Uma vez, porém, que sejam as penas impostas pelo Director da instrucção publica, com recursos para o Presidente da provincia, se assim entender-se conveniente, parece que se offerece a necessaria garantia aos cidadãos”¹⁶⁷.

¹⁶³ - **Relatorio da Instrucção Publica** de 1864, p.38.

¹⁶⁴ - Id., Ibid., p. 38.

¹⁶⁵ - Id., Ibid., p. 37- 38.

¹⁶⁶ - Anexo B - **Relatorio** de 1869, p. 3.

¹⁶⁷ - Id., Ibid., p. 3-4.

O discurso em defesa desta tese nunca chegou a se tornar dominante, visto que cada novo presidente de Província e/ou diretor da instrução pública encaminhava a discussão em sentidos opostos. Enquanto, como vimos, o diretor da Instrução Pública de 1869, defendia, veementemente, a obrigatoriedade do ensino, o de 1871 aceitava o princípio em tese, mas, na prática, o rejeitava, justificando:

“Não compreendo instrução obrigatoria sem meios que a realizem. Consagral-a por lei e não facilitar-lhe o acesso, á todos é tornal-a ou illusoria, ou fonte de vexames incalculaveis. Quer nùm quer n’outro caso, seus resultados serão negativos. Exigindo-se de todas as classes de cidadãos que mandem seus filhos ás escolas, cumpre distinguir os ricos, que o podem fazer, dos pobres, cujas necessidades o não permitem. Para os primeiros nada mais commodo, quanto ás segundas, porem, que de embaraços! Há mesmo impossibilidade absoluta na maioria dos casos. (...) Portanto, o ensino obrigatorio, á meu vêr, é questão de futuro para nós; por’ora não passa de mera aspiração de espiritos generosos, legitima sem duvida, mas irrealisavel”¹⁶⁸

Não havia empenho, portanto, por parte dos poderes executivo e legislativo, em efetivar tal obrigatoriedade, uma vez que, impossibilitadas de enviar seus filhos à escola, assim mantendo-os na ignorância, as classes subalternas ainda estariam sujeitas a punição¹⁶⁹.

Dezesseis anos depois, ou seja, em 1887, a conveniência de se implantar ou não a obrigatoriedade do ensino ainda era tema de muita discussão. A diretoria da instrução opinava por sua adoção, como meio para “triumphar das repugnancias dos immediatos interessados na matricula e frequencia das aulas, taes que se veem pela estatistica dos professores”.¹⁷⁰ Entretanto, não via como possível sua efetivação se não fosse regulamentada associadamente com a

“criação de syndicantes retribuidos onde houvessem cadeiras e de uma penalidade á proposito para as infracções regulamentares. Sem isto qualquer reforma naufragará na pratica, e volveriam todos os esforços ao esquecimento e a mesma indiferença que actúa na instrucção facultativa dos nossos dias”¹⁷¹.

¹⁶⁸ - Anexo N° IV - **Relatorio da Instrucção Publica** de 1871, p. 12-13.

¹⁶⁹ Id., Ibid., p. 13.

¹⁷⁰ - **Relatorio** de 1887, p.48.

¹⁷¹ - Id., Ibid., p.48.

Previa, ainda, que seria muito mais fácil executá-la na capital e em cidades mais desenvolvidas, como Mamanguape e Areia ? onde prevaleciam um espírito mais adiantado e “costumes mais brandos e acessíveis aos benefícios da civilização” ?, que também dispunham de “agentes de boa vontade”, os quais, “sem onus para o thesouro”, poderiam realizar o arrolamento da população escolar. A mesma diretoria considerava, porém, que, sem “sindicatos” (ou seja, “representações”) e sem sanção penal, a execução de tal obrigatoriedade por toda a extensão da Província seria inexecutável.¹⁷²

Tendo em vista as condições sócio-econômicas da Província, o impacto que esse tipo de regulamentação exerceria sobre os diversos grupos sociais foi, algumas vezes, desconsiderado:

“O estabelecimento do ensino obrigatorio entre nós (...) se constituiria em poderosa alavanca para levantar do fundo esmorecimento em que cahio, ou de que nunca sahio; a iniciativa das classes pobres, particularmente; impor-se-hia como excellente corretivo da vomtade dos paes e das creanças e até dos defeitos de execução de nossos actuaes regulamentos.

(...) Na verdade condemnar em principio a instrucção obrigatoria, sobre o pretexto de nullificar as theses da liberdade, valeria tanto, como dar fóros ao absurdo de que a sociedade reconhece e legitima no homem o direito de ser ignorante, isto é, o cego instrumento dos males que tanto procuramos combater”.¹⁷³

A polêmica em torno dessa questão, iniciada nos primórdios do regime monárquico brasileiro, se estendeu até o período republicano, o que demonstra a importância do setor educacional para a consolidação da “nação brasileira”, independentemente do regime político e econômico.

Na discussão acerca da obrigatoriedade do ensino, verificamos que, em 1892 ?portanto, nos primeiros anos da República brasileira ?, o governador da Parahyba do Norte, referindo-se à Suíça, reiterava a necessidade de o Estado adotar o ensino obrigatório:

“Alli illustres Congressistas, é a instrucção obrigatoria, porém obrigatoria no sentido de ser o pae obrigado a mandar o filho para a escola. Oh! Mais isto é um ataque a liberdade individual, e nós somos um povo livre; o povo da Suissa também o é, o facto de declinar de sua liberdade neste ponto o faz mais livre do que nós, **porque por aquelle meio liberta elle o seu espirito e nós o temos captivo de peor senho, a ignorância !**” (grifo nosso)¹⁷⁴

¹⁷²- Id., Ibid., p. 48.

¹⁷³- Id., Ibid., p. 47-48.

¹⁷⁴- **Mensagem** de 1892, (s/p). Documento do AESP.

A questão da obrigatoriedade do ensino não ficou restrita à Era das Cadeiras Isoladas, prolongando-se até pelo menos às primeiras décadas da Era dos Grupos Escolares. O argumento de tornar o ensino obrigatório como meio para viabilizar uma “campanha geral contra o analfabetismo” também foi muito utilizado, mas o conjunto das justificativas apresentadas não foi suficiente para transformar o ensino obrigatório em lei. A sociedade civil e a sociedade política paraibanas mostraram-se sempre ambíguas sobre essa problemática e mantiveram o debate, ordinariamente, centrado em dois aspectos ? o “espiritual-moral” e o legal ?, os quais serviram de argumento tanto para a defesa quanto para a condenação do ensino obrigatório.

De um lado, estavam aqueles (normalmente, os conservadores) que encaravam a obrigatoriedade do ensino com reserva, às vezes com indignação ou com temor quanto à forma de os poderes públicos administrarem tal situação. Em 1917, por exemplo, o presidente do Estado reconhecia a dificuldade de implantá-la na Paraíba, que não dispunha de escolas suficientes para absorver todo o contingente populacional em idade escolar. Ressaltou, também, que a “pobreza da população proletária [a deixava] impossibilitada de atender á obrigatoriedade escolar de seus filhos”.¹⁷⁵ Do outro lado, estavam aqueles (principalmente os liberais) que defendiam que o governo brasileiro tornasse o ensino obrigatório. Um dos representantes da Paraíba que integrou a Comissão Permanente durante a realização da Conferência do Ensino Primário, de 1921, assim se posicionou:

“O ensino póde e deve ser obrigatorio. É incontestavel que ao individuo, como parte essencial do Estado, incumbem onus, verdadeiras obrigações a que elle não póde fugir. Quanto mais esclarecida é a consciencia individual, mais elevada se torna a consciencia coletiva.

O Estado, como pessoa moral, tem o direito de instruir-se e o meio de o fazer é compellir os seus filhos a formar a sua cultura”¹⁷⁶.

¹⁷⁵- Mensagem de 1917, **Diario Oficial do Estado**, Anno XXV, n 192:2. Documento da Biblioteca Juarez da Gama Batista, da Fundação Espaço Cultural. Doravante apenas BJGB/FUNESC.

¹⁷⁶- Relatório e conclusões apresentadas á Conferencia pela 1ª Comissão Permanente, presidida pelo Senador Hermenegildo de Moraes, sendo relator o Deputado Tavares Cavalcanti, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 234.

Segundo a referida Comissão, tornar o ensino obrigatório em nada feriria o “salutar e santo princípio da liberdade espiritual”, uma vez que esta se constitui na

“liberdade da consciencia formada e esclarecida, que só se conquista depois do tirocinio escolar. Invocal-a para que alguém se possa conservar analphabeto importa em negar a este justamente o que se lhe quer dar.

Assim, em nome da liberdade espiritual, na realidade se suprime essa liberdade, pois se não deixa que ella brote da victoria contra a ignorancia”.¹⁷⁷

A “liberdade espiritual”, segundo os defensores da obrigatoriedade do ensino, já estava garantida na Constituição Federal, art. 72, §§ 3º, 5º e 7º (liberdade de religião), 12 (liberdade de consciência e manifestação do pensamento) e 24 (liberdade de profissão).¹⁷⁸ Em relação ao aspecto estritamente legal, a referida Carta nada definia sobre a obrigatoriedade ou não do ensino. O art. 72, em seu § 1º, dizia: “Ninguém pôde ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei. Logo todos poderão ser obrigados a frequentarem a escola se a lei o determinar”.¹⁷⁹ Os participantes da Comissão Permanente da Conferência Interestadual do Ensino Primário argumentaram que não se poderia afirmar que o combate ao analfabetismo não encontrava guarida na Constituição.

Entretanto, após acirrada defesa do ensino obrigatório, a mesma Comissão concluiu que o governo brasileiro não poderia instituir tal medida de imediato, em virtude da inexistência do “aparelhamento escolar infelizmente ausente em todo o território nacional”.¹⁸⁰

A problemática educacional, em seu sentido mais amplo, e a questão da alfabetização do povo brasileiro, mais particularmente, foram ganhando, durante todo o período da Primeira República, (República Velha ou oligárquica) maior *centralidade*¹⁸¹ nos discursos políticos. Arroyo (1988:37), ao analisar o processo de consolidação das nações na modernidade, salienta que,

“na nova ordem deveria ser a educação quem venceria a barbárie, afastaria as trevas da ignorância e constituiria o cidadão. Enfim, da educação se espera o milagre de configurar o

¹⁷⁷ - Id., Ibid., p.234.

¹⁷⁸ - Id., Ibid., p. 235.

¹⁷⁹ - Id., Ibid., p. 235.

¹⁸⁰ - Id., Ibid., p.235.

¹⁸¹ - Será, no entanto, a partir dos anos 30 que essa “centralidade” da temática educacional nos discursos políticos assumirá maior dimensão, conforme verificaremos mais detalhadamente nos capítulos seguintes.

novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político. A pedagogia adquiriu, nas formas de representar o social, uma centralidade política nunca tida antes”.

Essa centralidade da educação, propalada no discurso político, foi sendo elaborada a partir do ideário iluminista e liberal, que propugnava a instrução escolar como meio de se alcançar a “igualdade”, a “liberdade” e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a consolidação da República.

Logo após ter assumido a Presidência da República, em 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca, na mensagem encaminhada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura do Congresso Constituinte, ressaltou que um dos caminhos para “conservar e engrandecer” o novo regime seria o “aperfeiçoamento da educação popular”.¹⁸² No entanto, Deodoro foi muito cauteloso ao tratar da instrução pública da nascente República: considerava que a estrutura vigente deveria ser mantida, até que os gestores do Estado compreendessem com profundidade seu funcionamento, quando então passaria a executar reformas, pois

“seria prematuro qualquer alteração nesse sentido: convém deixar que funcionem todos os aparelhos desse vasto mecanismo, observando-o atentamente em seu conjunto: a experiência irá então revelando as alterações que porventura se tornarem mister.

Seria arriscado estrear a execução de reforma de tal magnitude, deturpando-a constangindo-a, reduzindo-lhe as proporções. O que cumpre é praticá-la com critério, e nessa prática obviar os inconvenientes que aparecem, respeitados sempre tanto o seu caráter geral como a orientação que presidiu à sua elaboração”.¹⁸³

O idealismo dos republicanos era ambicioso, uma vez que, para eles, como assegura Reis Filho (1995), a educação se constituía em um “instrumento de reforma política”. Cabe ressaltar que alguns agentes políticos também consideravam a educação como fator geo-estratégico, que funcionaria como propulsor do desenvolvimento e fortalecimento do Estado e da Nação. Esse aspecto foi salientado, por exemplo, pelo governador do Estado da Parahyba do Norte, em 1906, quando

¹⁸²- Mensagem Presidencial de 1891. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p.15.

¹⁸³- Id., Ibid., p.16.

afirmava que “da instrução do povo, dependem em magna parte a prosperidade e a grandesa do Estado”¹⁸⁴ ? aspectos que serão tratados no item seguinte.

¹⁸⁴ - **Mensagem** de 1906, p. 9.

2.3.1- Nacionalidade e “paraibanidade”: a história pátria e o ensino de história da Paraíba

Conforme discutimos anteriormente, a idéia de se implantar, no Brasil, uma educação de caráter nacional baseava-se na perspectiva de criação de um sistema educacional que abrangesse todo o território nacional e os conteúdos ideologicamente comprometidos com a construção da nacionalidade republicana brasileira. No que tange ao desenvolvimento dessa idéia, vale ressaltar as contribuições relevantes de muitos intelectuais, dentre os quais destacamos: Sílvio Romero, Miguel Alves Feitosa, João de Barros e os paraenses que ganharam projeção nacional, Lauro Sodré (1858-1944) e José Veríssimo Dias de Matos (1857-1916), com suas obras **Crenças e Opiniões** e **A Educação Nacional**, respectivamente. Esta última foi publicada no Pará, em 1890, e republicada no Rio de Janeiro, pela Francisco Alves, em 1906.¹⁸⁵

Detemo-nos na obra de José Veríssimo, por entendermos que nenhum outro intelectual de sua época elaborou trabalho tão objetivo, no que concerne aos princípios e conteúdos que deveriam dar sustentação à construção de uma educação nacional. Além de compreender o ensino de história e geografia pátria, o autor estendeu sua proposta ao ensino da língua materna, de educação física e de educação da mulher brasileira.

Verissimo (1985:57) iniciou seu estudo, avaliando que a instrução pública vigente no Brasil ? “um conjunto amorfo, perfeitamente inútil como fator da civilização educação nacional” ? não propiciava, ao educando, a formação do caráter nem lhe inspirava sentimento patriótico. Para ele,

“o nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo algum o nome de educação nacional. É em todos os ramos - primário, secundário e superior - apenas um acervo de matérias, amontoadas, ao menos nos dois primeiros, sem nexos ou lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada da Pátria.
(...) Não é [a instrução] de modo algum um meio de educação, e sobretudo, de educação cívica e nacional” (p.53).

Dentre as matérias que deveriam fazer parte da educação nacional, Verissimo destacava o ensino de história: “O sentimento nacional e, conseguintemente, o patriotismo, se inspiram no

¹⁸⁵ - Cf. introdução de João Alexandre BARBOSA para a 3ª edição (1985) da obra em questão.

conhecimento da Pátria e de sua história, isto é, da sua vida” (p. 103). Salientou, também, a necessidade da publicação de compêndios de melhor qualidade, uma vez que os existentes “são em geral despidos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos” (p. 112), além de não tratarem da Pátria. Para ele, era preciso que os livros de leitura fossem completamente reformulados e que em tudo falassem do Brasil e de nossas coisas. Os “primeiros livros”, ou seja, os destinados ao ensino nas cadeiras isoladas, deveriam “conter contos e cantos populares e pequenas histórias, em que se refletissem a nossa vida e os nossos costumes. (...) Entremeados com esses assuntos, viriam pequenas cenas da história pátria mesmo legendárias” (p. 112-113) Quanto aos livros de leitura, esses deveriam conter extratos de alguns cronistas, versos de poetas brasileiros sobre feitos da história pátria.

Do ponto de vista da metodologia de ensino, Verissimo ressaltou ser desnecessária a memorização de datas e nomes, “senão as dos grandes acontecimentos, e apenas como meio de evitar anacronismos” (p. 114). Preocupado com a história local, apontou a necessidade do estudo particular da história do Estado em que residisse o alunado. Ao professor caberia não apenas exigir dos alunos que se libertassem da repetição servil das palavras do livro, mas também suprimir a

“secura da narração do compêndio com anedotas, incidentes, histórias assaz características para pintar uma época ou desenhar um caráter, [insistindo] nos progressos feitos, comparando sempre fatos do passado, já estudados, com o presente; sem cair na tagarelice, procurará falar sempre da Pátria e apreciar os seus fatos históricos com calor, com um entusiasmo de bom gosto e sincero, de modo a despertar nas crianças uma comoção benéfica, o amor da Pátria e o orgulho da sua futura grandeza” (Id., Ibid.: 114).

Não podemos, contudo, desarticular as propostas para a construção de uma educação nacional da produção científica, que fornece informações ou conteúdos para serem desenvolvidos na escola. Apesar de a história ensinada nas escolas brasileiras ter inicialmente sofrido profunda influência da produção histórica européia, e posteriormente, norte-americana, já na primeira metade do século XIX, a intelectualidade brasileira preocupou-se em escrever a história do Brasil, uma vez que “a produção do conhecimento histórico tinha uma íntima ligação com a formação das nacionalidades, das identidades nacionais e, conseqüentemente, com os Estados Nacionais” (Dias, 1996:29).

Para fomentar essa produção foi criado, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, com sede no Rio de Janeiro. Segundo Dias (Ibid.: 29-30), a referida instituição

“propunha-se a marcar a passagem de um ‘Brasil sem história’ para um ‘Brasil com história’. Sistematizar a história do Brasil e, através dela, dar uma identidade à nação eram as tarefas dessa entidade.

(...) [O IGHB] fazia parte de uma ‘economia do nacional’ que determinava a ‘produção, circulação e consumo de bens simbólicos’ com o objetivo de manter a ordem.”

Com a instauração do regime republicano, a elite política, econômica e intelectual brasileira passou a exigir a criação de novo universo simbólico, tendo em vista dar legitimidade ao novo regime. Para tanto, “foi elaborado um calendário cívico, datas dignas de comemoração que tentavam demonstrar a evolução do Brasil para esse regime sem solução de continuidade” (Id., Ibid.:32).

Associado a essa preocupação, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro incentivou a “fundação de Institutos Históricos e Geográficos locais com o objetivo precípuo das produções de histórias regionais e catalogação de fontes para percorrer o caminho de volta (ao IHGB) e contribuir para a formulação da história geral do Brasil” (Id., Ibid.:33). Seguindo essa orientação, foi fundado na Paraíba, em 1905, o Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP).

Ao mesmo tempo em que contribuíam para a construção do nacionalismo, esses institutos também concorriam para forjar identidades regionais: pernambucanidade, paulistanidade e, naturalmente, paraibanidade.

Dias desenvolveu interessantíssima análise dos objetivos e do papel que teve o IHGP para a elaboração ideológica de uma possível “paraibanidade” ou daquilo que poderíamos denominar “pensamento paraibano”. Segundo a referida autora, “os fundadores do Instituto marcaram a si próprios como um divisor de águas. Antes deles não havia história da Paraíba, a partir daquele momento passava a existir, começara a feitura dessa história. Sua concretização foi a **Revista** [do IHGP]” (p.27). Ou ainda, ” ... uma Paraíba com história e escrita pelos paraibanos” (p.36).

Imbuídos da concepção de que o propósito da história é oferecer verdades instrutivas, bem como estudar os triunfos da razão e da imaginação, os membros do IHGP, segundo Dias, entenderam que, no [interior do] projeto de mapeamento do processo histórico paraibano, fazia-se necessário “reunir pessoas para recordação de fatos ou para eternizá-los. Isolando o fato,

caracterizando-o como digno de recordação, comemoração e, portanto, de sua inclusão na historiografia” (Ibid.:46).

A autora ressalta, ainda, o fato de que os fundadores do IHGP se propunham “a ensinar o que seria o *métier* do historiador e sintetizavam essa tarefa como a de ‘desenvolver aptidões para o estudo do passado’ ” (Ibid.:47).

No relatório apresentado por Flávio Marója, presidente do IHGP, na sessão magna de 7 de setembro de 1908, e publicado no primeiro número da **Revista do IHGP**, em 1909, encontramos o seguinte registro:

“A nossa Instituição está fadada a prestar os melhores serviços à nossa querida Parahyba, cuja história precisa ser bem conhecida.

Busquemos, cavemos onde quer que eles se achem sepultados, esses preciosos documentos elucidativos da Parahyba, desde os tempos primitivos.

(...) o Instituto Historico e Geographico Parahybano a fonte de vida da terra natal, onde as gerações futuras possam conhecer e aquilatar do nosso passado, rendendo justas homenagens aos vultos eminentes e admirando os feitos heróicos de quantos collaboraram nesse edifício que a nossa tenacidade e a nossa perseverança teimam agora em rearchitectar” (p.121).

Em síntese, para que fosse construída a identidade da cultura e do homem paraibanos (paraibanidade) era preciso, acima de tudo, resgatar seus heróis, as datas e os fatos que marcaram sua história, além das especificidades culturais (musicais, folclóricas etc.), do perfil dos “grandes educadores” e dos feitos do povo paraibano. Assim é que, nos anos que se seguiram a 1905, a história da Paraíba foi objeto de vários estudos.¹⁸⁶

No âmbito da instrução pública propriamente dita, alguns gestores do Estado forneceram orientações gerais para que as convicções republicanas fossem amplamente estimuladas no âmbito escolar:

“Alguma cousa vae-se alcançando nessa orientação com o ensino civico, mediante o culto da bandeira nacional, os canticos e hynnos patrioticos a commemoração das datas e dos feitos patrios, este anno mais decididamente postos em pratica especialmente por intermedio da

¹⁸⁶ - Boa parte dessa produção foi publicada nas revistas do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano.

mocidade escolastica desta capital, que tão vivas e sinceras demonstracções costuma dar nestas occasiões” .¹⁸⁷

Era necessário “associar as escolas primarias e secundarias ás manifestações da nossa vida civica”; para tanto, os administradores estaduais adquiriram e fizeram “ensaiar os hynnos patrioticos, entoados em côro, ao celebrar as ephemerides nacionais”. Tais procedimentos, segundo João Castro Pinto, presidente do Estado, muito serviriam “para avivar na infância e na juventude o amor á nacionalidade” .¹⁸⁸

O gestor estatal acima mencionado não se limitou apenas a “orientar” os responsáveis mais diretos pela instrução pública paraibana: com a convicção de que os citados ideais viriam a ser de fato efetivados no cotidiano escolar, Castro Pinto, adquiriu livros escolares e os distribuiu gratuitamente nas escolas públicas. Ao mesmo tempo encarregou “o provector e talentoso Dr. Manoel Tavares Cavalcanti de confeccionar o epitome da Historia da Parahyba destinada à instrucção primária” .¹⁸⁹

A obra, **Epitome de Historia da Parahyba**,¹⁹⁰ de fato, foi publicada e adotada nas escolas primárias públicas do Estado da Parahyba do Norte. Constituída por quarenta e um capítulos de, aproximadamente, duas páginas cada, apresenta, de início, a posição geográfica da Parahyba do Norte, descrita como “terra punjante [que] ostenta nas praias os seus altos coqueiros e seus cajueiros frondosos”; em seguida, descreve sucintamente os “selvagens” que “viviam no seio das florestas em habitações mesquinhas reunidas em forma de aldeamentos que tinham a denominação de taba” (Id., Ibid: 4), para, no último capítulo, destacar a “vida religiosa, intelectual e industrial” da Parahyba do Norte. Em tom sempre ufanista e ressaltando os feitos dos heróis locais, a citada obra abrange do período colonial até o Governo do próprio Castro Pinto (iniciado em 1912).

Com a apresentação desta obra “didática”, concluimos este capítulo, salientando que muitos dos aspectos aqui analisados serão retomados na Era dos Grupos Escolares. Observamos que, embora o modelo de organização escolar centrado nas cadeiras isoladas tenha sofrido uma ruptura a partir de 1916, com a implantação do Grupo Escolar Thomaz Mindello, muitas de suas características, principalmente, no âmbito ideológico, virão a ser aperfeiçoadas e adaptadas a cada nova conjuntura

¹⁸⁷- **Mensagem** de 1913, p.13.

¹⁸⁸- Id., Ibid., p. 13..

¹⁸⁹- Id., Ibid., p. 13.

político-econômica e social, uma vez que “passado, presente e futuro constituem um *continuum*”.¹⁹¹ Interessa-nos desvendar a trama dialética do que “permaneceu” e do que foi “inovado”,¹⁹² conquistado e transformado, para favorecer os excluídos.

¹⁹⁰- O livro (110 páginas, em formato 21 x 13 cm.) tem caracteres pequenos, equivalentes ao atual tamanho 10 de fonte, e não possui ilustrações.

¹⁹¹- Cf. Eric HOBSEBAWM, **Sobre história**, p. 50.

¹⁹²- Id., *Ibid.*, p. 23.

EPITOME

DE

HISTORIA DA PARAHIBA

PARA USO DAS ESCÓLAS PRIMARIAS

POR

Manuel Tavares Cavalcanti

Bacharel em Sciencias Juridicas e Sociaes, socio fundador do INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO PARAHIBANO, correspondente do INSTITUTO HISTORICO DO CEARÁ e ACADEMIA CEARENSE, etc.

Mandada escrever e adoptar na Administração do Exmo. Snr. Dr. João Pereira de Castro Pinto, Presidente da Parahiba no periodo de 1912 a 1916.



"IMPrensa OFFICIAL"
PARAHIBA — — 1914

Folha de rosto da obra **Epitome de Historia da Parahiba**. Este exemplar, de 1914, se encontra no Setor de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba.

PARTE II
PASSAGEM DA ERA DAS CADEIRAS ISOLADAS PARA
A ERA DOS GRUPOS ESCOLARES

3.

NOVO MODELO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA PARAÍBA: OS GRUPOS ESCOLARES

3.1- A origem dos grupos escolares.

A inauguração do primeiro grupo escolar na Paraíba, em 1916, marcou o princípio do lento processo de substituição das cadeiras isoladas por outro modelo de organização escolar, dando início à Era dos Grupos Escolares.

Entre a criação dessa nova instituição e sua condição de organização escolar primária preponderante no Estado transcorreu, entretanto, um espaço de tempo significativo. Apesar de as cadeiras isoladas passarem a ser prioritariamente denominadas escolas rudimentares ou elementares, o número de instituições cujo funcionamento se pautava pelo modelo tradicional era muito mais elevado do que o dos grupos escolares, conforme veremos um pouco mais adiante. Em meio ao lento processo de substituição de um modelo pelo outro surgiram, também, as “escolas reunidas ou agrupadas”.

Identificamos, ao longo do processo de expansão dos grupos escolares, dois momentos, que apresentam características particulares. O primeiro, aqui considerado um período de “passagem”, vai de 1916 a 1929 e se caracteriza pela coexistência de dois modelos de organização escolar: de um lado, as escolas rudimentares e elementares e do outro, as escolas reunidas ou agrupadas e os grupos escolares. O segundo momento teve início a partir de 1930, quando o modelo de organização escolar caracterizado pelos grupos escolares passou a predominar.

Neste capítulo, analisaremos a primeira dessas fases, objetivando entender que fatores sociais, econômicos e políticos passaram a exigir essa nova forma de organização escolar na Paraíba. Para tanto, cabe indagar: por que o modelo das cadeiras isoladas permaneceu em vigor por um período tão longo; e como e por que, só a partir dos anos 30, os grupos escolares passaram a prevalecer no Estado.

Inicialmente, traçaremos, em linhas bem gerais, a origem dos grupos escolares para, em seguida, abordar o problema central, qual seja, a passagem da Era das Cadeiras Isoladas para a Era dos Grupos Escolares.

A experiência de dotar a escola primária de graduações foi, a princípio, implementada nos anos 30 do século XIX, na França. Essa nova escola graduada podia ser denominada escola central, escola graduada ou grupo escolar. Souza (1998 a: 22) nos informa que

“a moderna organização da escola primária tornou-se um modelo cultural em circulação adotado por vários países, resguardadas as peculiaridades locais. A generalização desse modelo foi rápida e sua universalização situa a escola elementar no centro dos processos de transformação social e cultural que atingiram todo o Ocidente nos séculos XIX e XX”.

Dentre os poucos estudos de que dispõe a historiografia da História da Educação brasileira sobre o surgimento, a organização e expansão dos grupos escolares no Brasil, destacamos os de Costa (1983), Peixoto (1983), Fiori (1991) e Reis Filho (1995), os quais trazem muitas informações acerca desse novo modelo de organização escolar, embora dele não tratem de forma mais especializada. Chamamos a atenção, no entanto, para os trabalhos de Moreira & Araújo (1997), Faria Filho (1997 e 2000), Souza (1998a e 1998b) e Ferreira (2000), voltados, especificamente, para a reconstituição da história dos grupos escolares nos Estados do Rio Grande Norte, Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo, respectivamente.

Esse novo tipo de instituição escolar surgiu no Estado de São Paulo em 1894, criado pelo decreto nº 248, de 26 de julho, no transcorrer da segunda fase da Reforma da Instrução Paulista. Reis Filho (1995:137-138) informa que “sua organização decorreu da experiência da Escola-Modelo, criada por Caetano de Campos, e estava ajustada às novas condições urbanas de concentração da população”.

Os grupos escolares foram criados, segundo o mesmo autor,

“ para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar (2 Km para o sexo masculino e 1 Km para feminino, distante da escola). Essa reunião de escolas era feita a critério do Conselho Superior. Em cada Grupo Escolar existia um diretor e tantos professores quantas fossem as escolas (classes, como mais tarde serão chamadas) reunidas”.

Ainda em relação ao Estado de São Paulo, Cardoso de Almeida (Apud Costa, 1983: 117) salienta que

“a instituição dos grupos escolares produziu ótimos resultados, à vista dos quais não havia dúvidas a respeito da conveniência de novas criações. Edifícios apropriados, dotados de vastas salas, compartimentos acomodados aos diversos fins, oficinas para trabalhos manuais, campos para exercício de ginástica, móveis adequados, professores capazes, disciplina rigorosa, metódica distribuição do ensino, inspeção rigorosa, direção inteligente, permitem contar entre os melhores, os serviços desses estabelecimentos à causa da instrução pública do Estado”.

A experiência paulista passou a ser adotada como modelo para as outras unidades da Federação. Entretanto, o processo de implantação e expansão desse novo tipo de instituição escolar ocorreu de forma desigual e atendeu necessidades sociais e culturais condicionadas a particularidades políticas e econômicas e ao nível de organização escolar existente em cada Estado, conforme ilustram os exemplos abaixo.

Em Minas Gerais, o 1º grupo escolar da capital, posteriormente denominado Grupo Escolar Barão do Rio Branco, foi fundado em 1906, na região central da cidade de Belo Horizonte. Segundo Faria Filho (1997:91), a criação de grupos escolares acompanhou o processo de urbanização da recém-criada capital do Estado ? construída para dar visibilidade à “modernidade” republicana ?, significando, ao mesmo tempo, um esforço para “superar o atraso *representado* pelas escolas isoladas”. Em 1917, a referida cidade já dispunha de nove grupos escolares.

No Rio Grande do Norte, o primeiro grupo escolar foi fundado na cidade de Natal, em 1908 (Grupo Escolar Augusto Severo), fato que se inseriu no que Moreira & Araújo (1997:116) chamaram de

“programa de inovações sócio-culturais pelo qual passava a cidade do Natal com a instauração de avenidas com iluminação elétrica, hospitais, fábricas, saneamentos, rede de telefonia, bondes elétricos, abastecimento de água, reforma do teatro Carlos Gomes e todo um aparato artístico, urbanístico e cultural. É a construção de espaços regulares e higienicamente projetados promovendo o novo”.

Em resumo, a renovação da educação escolar pública potiguar, “inscrita no movimento mais amplo de modernização das sociedades ocidentais ? apesar das peculiaridades latino-americanas

? significava e confirmava a concretização das relações sociais peculiares ao capitalismo” (Id. Ibid.: 111).

No Estado do Espírito Santo, o primeiro grupo escolar foi criado em Vitória, em 1908 (decreto nº 166, de 05 de setembro), recebendo o nome de Grupo Escolar Gomes Cardim, em homenagem ao próprio Secretário da Instrução, à época. Segundo Ferreira (2000), a instalação do primeiro grupo escolar surgiu no contexto representado pelo esforço de promover a industrialização do Estado, cuja economia era sustentada, prioritariamente, pela monocultura do café. Entretanto, o processo de implantação dos grupos escolares foi lento, uma vez que, em 1920, o Espírito Santo contava com apenas duas dessas unidades: a de Vitória (capital), e a outra ? o Grupo Escolar Bernardino Monteiro ?, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim. A expansão desse modelo de organização escolar no Espírito Santo, conforme destaca a autora, só veio a ocorrer, de fato, a partir do governo do Capitão João Punaro Bley (1930-1945), que concretizou um programa político de nacionalização das escolas capixabas.

Em Santa Catarina, o primeiro grupo escolar foi implantado no bojo da reforma educacional dirigida pelo professor Orestes Guimarães, durante a gestão do Governador Vidal Ramos, que reorganizou, administrativa e pedagogicamente, as escolas públicas catarinenses. Criado em 1911, o Grupo Escolar Vidal Ramos foi fundado em Lages, cidade natal do referido governador.

No caso do Estado da Paraíba, objeto particular desta pesquisa, a idéia de criar grupos escolares como instituições autônomas remonta a 1908, quando o presidente do Estado, em mensagem enviada à Assembléia Legislativa, ressaltou a necessidade de realizar uma reforma na instrução pública, apontando a importância da criação dos grupos escolares para a “moderna educação”:

“Seria (...) de grande vantagem e faço votos para que o meu honrado successor adopte o mais depressa possível a recommendada e utilissima instituição dos grupos escolares, reforma que tão largos e fundos beneficios tem produzido nos Estados que a introduziram, como o mais proveitoso dos systemas de ensino até hoje conhecido”.¹⁹³

¹⁹³- Mensagem de 1908, p.13. Documento do AN.

Em 1909, o mesmo presidente propunha uma contínua substituição das “escolas comuns estaduais pelos grupos escolares que são instituições mais perfeitas e eficazes para a educação primária”.¹⁹⁴

O discurso da elite paraibana sobre a necessidade da criação de grupos escolares no Estado reportava-se ao fato de outros Estados do Brasil já terem, há alguns anos, iniciado o processo de implantação e expansão dessas unidades escolares, consideradas instituições de ensino mais úteis,¹⁹⁵ por ser “incontestável a superioridade que decorre desses institutos sobre as escolas isoladas, na difusão do ensino popular”.¹⁹⁶

Como resultado de todas essas justificativas, que sempre salientavam o significado social e pedagógico dos grupos escolares, foi elaborado o projeto da nova estrutura organizacional escolar paraibana. Em setembro de 1911, a Diretoria Geral da Instrução Pública encaminhou ao presidente do Estado um projeto de reforma da instrução primária, que apontava, dentre outros, os seguintes aspectos:

- “- divisão do ensino em elementar e complementar;
- o ensino será ministrado em escolas isoladas e grupos escolares;
- as disciplinas professadas nas escolas serão distribuídas por quatro annos, sendo o curso complementar praticado no último anno e somente nos grupos escolares”.¹⁹⁷

No mês seguinte, em 14 de outubro, mediante a lei nº 360, ficou estabelecido que “o ensino primario estadual [seria] ministrado em **escolas isoladas e grupos escolares**, distribuidos de accordo com a população escolar e conveniencia do bem publico” (grifo nosso).¹⁹⁸ Mais adiante,

¹⁹⁴- Ver, na **Mensagem** de 1909, a lei nº 313, de 18 de outubro de 1909, que autorizou o poder executivo a instituir grupos escolares nos municípios (p.22). Documento do AESP.

¹⁹⁵- Id., Ibid., p. 23.

¹⁹⁶- **Mensagem** de 1910, p. 17-18. Documento do AN.

Nesse mesmo documento, encontramos informações acerca da Escola Prática ou Escola Modelo ?assim denominada em 1896, e passando a se chamar Grupo Escolar Modelo, a partir de 1910 ?, que funcionava como um anexo da Escola Normal e tinha por objetivo servir de espaço para o exercício das atividades pedagógicas dos alunos que estavam se preparando para o magistério, seguindo os “moldes paulistas”.

Para o Presidente da Província da Parahyba do Norte em 1910, o Grupo Escolar Modelo era uma instituição muito importante para o desenvolvimento da instrução pública local, e era ali que “os alumnos mestres [deveriam] aparelhar a sua capacidade profissional, formar a sua educação para o magisterio, disciplinar o seu espirito na arte e na sciencia do ensino, fins incomparavelmente mais elevados do que o ensino elementar commum” (p. 20).

¹⁹⁷- **Mensagem** de 1911, p.20. Documento do AN.

¹⁹⁸- Art. 5º. Cf. **Almanach do Estado da Parahyba** de 1912, p. 644. Documento do Setor de Obras Raras da BC/UFPB - Campus I.

determinava a referida lei que “cada **grupo escolar** [teria], além de um professor para cada escola, um director, incumbido de sua superintendencia administrativa e tecnica” (grifo nosso).¹⁹⁹ Tais artigos evidenciam a mesma concepção que inicialmente tiveram os gestores e intelectuais paulistas acerca dos grupos escolares, conforme Reis Filho (Op. cit.) sintetizou, ou seja, parece-nos que a idéia que se tinha de grupo escolar era a de apenas “reunir ou agrupar”, num mesmo prédio, várias cadeiras isoladas, sob uma superintendência administrativa e técnica, mantendo-se, contudo, sua autonomia pedagógica.

Cabe chamar a atenção para a imprecisão quanto à utilização dos termos “escolas reunidas”, “escolas agrupadas” ou “grupos escolares”, ainda mais evidente quando lemos o art. 12 da mesma lei, segundo o qual “as escolas primarias estadoaes, **isoladas** ou **agrupadas**, serão divididas em trez entrancias” (grifo nosso). Podemos concluir que essa imprecisão é um aspecto revelador sobre a feição desse período de passagem da organização escolar paraibana.

Em meio a esse movimento de mudança, a idéia inicial de apenas situar fisicamente várias cadeiras isoladas em um mesmo prédio escolar terminou por forjar dois outros tipos de instituição escolar ? as escolas reunidas ou agrupadas e os grupos escolares propriamente ditos ?, o que acabou por determinar a coexistência de dois modelos de organização escolar: o modelo tradicional, materializado nas cadeiras isoladas, analisadas nos capítulos anteriores, e as escolas reunidas ou agrupadas e os grupos escolares, dos quais trataremos a seguir.

¹⁹⁹- Art. 8º. Id., Ibid., p. 645.

3.2- Passagem de um modelo de organização escolar pública para outro e sua coexistência na Paraíba.

3.2.1- Escolas rudimentares e elementares: rugosidade²⁰⁰ na organização escolar pública.

Como sinalizamos no item anterior, a política de manutenção do modelo escolar caracterizado pelas cadeiras isoladas permaneceu inalterada. Em 1916, por exemplo, foram criadas dezessete novas cadeiras isoladas em diversas localidades do interior.²⁰¹ No ano seguinte (1917), o “presidente do Estado, [continuando] o seu programma de desenvolvimento da (...) Instrucção Publica, creou (...) mais duas cadeiras mistas no interior, localizadas em Boqueirão e Pilões, respectivamente nos municipios de Cabaceiras e Bananeiras”,²⁰² e entre 1917 e 1920, surgiram outras 95, com uma média de 7.427 alunos matriculados.²⁰³ Em 1921, o Estado paraibano contava com 229 cadeiras isoladas, com aproximadamente 9.228 alunos matriculados. Esses números, vale ressaltar, estão longe de serem exatos, uma vez que muitas escolas existiam somente no papel.²⁰⁴

²⁰⁰- Nesse primeiro período (1916-1929), encontramos, nos documentos consultados, as denominações escolas rudimentares e elementares. Contudo, no **Almanach do Estado da Parahyba** de 1918, por exemplo, as escolas primárias continuam a ser denominadas cadeira ou escola isolada.

O termo “rugosidade” foi tomado de empréstimo de Milton SANTOS (1978:138), que assim o define: “As rugosidades são o espaço construído, o tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporado ao espaço. As rugosidades nos oferecem, mesmo sem tradução imediata, restos de uma divisão de trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizados.

Assim, o espaço, espaço-paisagem, é o testemunho de um momento de um modo de produção nestas suas manifestações concretas, o testemunho de um momento do mundo.

(...) O espaço portanto é um testemunho; ele testemunha um *momento* de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem criada”.

Aqui, estamos considerando não o aspecto mais geral do termo, ou seja, aquilo que permanece e aquilo que sofre mudanças no modo de produção, mas tão somente o que permanece na superestrutura.-

²⁰¹- **Mensagem** de 1916. Documento do IHGP.

²⁰²- **A União**, de 12/07/1917, p. 1. Documento da BJBG/FUNEC.

²⁰³- A diferença entre as escolas elementares e rudimentares é que as primeiras tinham o currículo básico mais complexo, enquanto as rudimentares tinham como objetivo “desalfabetizar as gentes do interior. Nellas se ensina apenas a lêr, escrever e contar, rudimentos de arithmetica, geographia e história patria. Cf. **Mensagem** de 1924, p.11-12. Documento do AN.

²⁰⁴- **Mensagem** de 1921, p.15.

O Brasil completou cem anos de independência política de Portugal em 1922 e, para seus gestores, a instrução do povo tanto era fator imprescindível para o “movimento ascensional da civilização”, quanto para prepará-lo “para as naturaes competições da lucta economica dos povos”.²⁰⁵ Apesar da importância estratégica atribuída à educação, como um dos fatores que contribuiria para o progresso econômico e social brasileiro e, particularmente, o paraibano, as condições da instrução pública permaneciam precárias.

As freqüentes avaliações realizadas pelos gestores da educação escolar pública apontavam, inevitavelmente, para o reduzido número de alunos matriculados, em relação à população do Estado. Bastava simplesmente “considerar que, dos 14.975 alumnos matriculados (...) [em 1925], apenas 9.409 [freqüentaram] regularmente as 310 escolas públicas disseminadas por todo o Estado, cabendo em média 30 alumnos”.²⁰⁶ Referindo-se, especificamente, à cidade da Parahiba, destacaram os gestores:

“Na capital, que conta uma população de cerca de 40.000 habitantes, a frequencia escolar é desalentadora. No anno de 1924 com uma matricula de 2.188 alumnos, a frequencia média não se elevou de 1.236,94; no corrente anno de 1925, os 2.022 matriculados deram uma frequencia que orçou, em media, por 1.159,29.

Há escolas cuja frequencia média não vae além de 9 alumnos e outros cujo numero não excede a 25.

(...) Esse descaso dos paes pela sorte dos filhos, esse abandono das escolas justamente quando os poderes publicos se esforçam por multiplicar-as, levando-as a quasi todos os recantos do Estado, torna cara a instrucção official, cujos resultados não compensam, de forma allguma, o que com ella se despende. Não procuro explicar essa ordem de factos, apenas assinal-o”.²⁰⁷

No que se refere ao “descaso dos pais”, dois anos depois, i. é, em 1927, o mesmo presidente atenuou as críticas que fizera, passando a apontar a dificuldade das crianças para se deslocar até à escola:

“O total das matriculas realizadas é relativamente pequeno e quase insignificante, se tivermos em vista a população em idade escolar de todo o Estado. Isto, porém se explica e até certo

²⁰⁵ - **Mensagem** de 1922, p. 15-16. Documento do AN.

²⁰⁶ - **Mensagem** de 1925, p.123-124. Documento do AESP.

²⁰⁷ - Id., Ibid., p. 123-124.

Nesse mesmo ano, o Presidente do Estado baixou ato dispensando todos os professores adjuntos das escolas noturnas, em que a freqüência estivesse abaixo de 25 alunos, e os das escolas diurnas com menos de 30 alunos

ponto se justifica, se considerarmos a disseminação dos habitantes do interior e o relativo isolamento em que allí vivem milhares de famílias, separadas por duas, três e mais legoas de distancia, entregues aos labores da criação extensiva e da agricultura rudimentar, vivendo a quase totalidade a vida patriarchal dos paizes pouco habitados”.²⁰⁸

Esse estado de coisas pode ser explicado a partir da análise que Alves (1998) faz sobre a produção material da escola pública. Para ele, de uma maneira geral, ocorreu, em vários momentos da história da escolarização pública, um descompasso entre a produção da idéia e as condições materiais concretas para sua implantação e expansão. Aliás, segundo Gramsci (1992), o movimento prático não segue, necessariamente, o mesmo ritmo e intensidade do movimento produzido no plano das idéias, quase sempre mais rápido.

A partir de 1929, o Estado, passou a adotar uma outra estratégia em termos de alocação espacial das cadeiras isoladas. Algumas delas, localizadas no perímetro urbano da capital, foram incorporadas aos grupos escolares:

“Com esse regimen, ficaram as mesmas escolas sujeitas a uma fiscalização immediata e o ensino tecnicamente mais bem distribuido. Além disso, a medida determinou uma economia de 17:580\$000 de alugueres de predios e despesas de expediente e mais a de 20 contos, aproximadamente, de material escolar”.²⁰⁹

No que se refere, especificamente, às escolas mantidas pelos poderes municipais, a política permaneceu inalterada: prosseguiu, oscilatoriamente, o crescimento da oferta de escolas rudimentares e elementares, conforme veremos mais adiante. Outro aspecto que parece não se ter modificado foram os conflitos de interesses e de concepções entre as prefeituras municipais e o governo estadual quanto ao gerenciamento da instrução pública:

“O ensino municipal não corresponde por nenhuma fórmula á expectativa publica. Municipios há que não destinam em seus orçamentos nenhuma verba especial para a instrução. Muitos outros, que custeando algumas cadeiras não as têm provido de pessoal habilitado”.²¹⁰

²⁰⁸- **Mensagem** de 1927, p.100. Documento do IHGP.

Nesse documento, há referência à criação “das seguintes cadeiras: 1 elementar em Campina Grande, 1 em Esperança, 1 em Queimadas, 1 em Mogeiro e 1 em Malta. Cadeiras rudimentares: 1 em Puchynanã, 1 em Água Dôce, 1 em Jericó e 1 em Ipoeiras, nocturnas: 1 em Alagoinha e 1 em Santa Rita. Foram suprimidas, por falta de frequencia e conveniencia do ensino, 4 rudimentares” (p.102).

²⁰⁹- Decreto nº 1.554, de 30 de janeiro de 1929. Cf. **Mensagem** de 1929, p.59.

²¹⁰- **Mensagem** de 1920, p.13. Documento do AN.

Essas críticas foram constantes ao longo de toda a década de 20 e serviram como prelúdio para o que viria a acontecer a partir do movimento de 30, quando todas as cadeiras isoladas mantidas pelos poderes municipais foram extintas e encampadas pelo poder estadual paraibano ? o que analisaremos detalhadamente mais adiante.

No ano seguinte, 1921, havia 150 escolas rudimentares e elementares criadas e mantidas pelos municípios paraibanos. Alguns anos depois, segundo documento oficial, diversos municípios ? dentre eles os de Itabaiana, Campina Grande, Guarabira, Umbuzeiro e Picuí ? passaram a se esforçar para imprimir um “rythmo novo á marcha dos negocios publicos, inscrevendo na lista dos melhoramentos a realizar a criação de escolas rudimentares, que venham alargar a obra de desanalfabetização empreendida pelo Estado”.²¹¹ No caso específico de Umbuzeiro, a administração local procurou “equiparar o magisterio municipal ao estadual, melhorando-lhe os vencimentos actuaes e dotando as respectivas escolas de predios construidos nos moldes adoptados pelo Estado”.²¹²

A melhoria, pelo menos do ponto de vista da oferta da instrução pública mantida pelas municipalidades do Estado da Paraíba, pode ser de fato constatada a partir dos dados apresentados a seguir:

²¹¹- **Mensagem** de 1926, p.85. Documento do AESP.

Quadro IV

Distribuição de cadeiras isoladas e/ou escolas rudimentares elementares mantidas pelos municípios paraibanos em 1909 e 1926

Nome do Município	Número de cadeiras isoladas	Frequência	Nome do Município	Número de cadeiras isoladas e/ou escolas rudimentares e elementares	Frequência
1909			1926		
Cidade da Parahiba	-	-	Cidade da Parahiba	07	207
Cabedello	01	79	Cabedello	-	-
Soledade	01	18	Soledade	05	80
São José de Piranhas	01	20	São José de Piranhas	07	150
Santa Rita	03	103	Santa Rita	01	50
Picuhy	03	77	Picuhy	09	230
Itabayana	05	237	Itabayana	17	778
Cabaceiras	01	25	Cabaceiras	05	150
Ingá	04	166	Ingá	06	96
Alagôa Nova	03	114	Alagôa Nova	08	240
Mamanguape	05	170	Mamanguape	04	109
S. João do Cariry	06	144	S. João do Cariry	02	65
Pedras de Fogo	01	31	Pedras de Fogo	01	20
Campina Grande	01	39	Campina Grande	16	532
Guarabira	05	139	Guarabira	10	395
Areia	02	66	Areia	01	25
Princesa	02	87	Princesa	04	212
Alagôa do Monteiro	01	20	Alagôa do Monteiro	07	300
Catolé do Rocha	01	55	Catolé do Rocha	-	-
Piancó	01	50	Piancó	-	-
-	-	-	Esperança	01	30
-	-	-	Santa Luzia	03	38
-	-	-	S. José do Rio Do Peixe	01	30

²¹²- Id., Ibid., p. 85.

-	-	-	Taperoá	02	90
-	-	-	Teixeira	08	240

Continuação do Quadro IV

Nome do Município	Número de cadeiras isoladas	Frequência	Nome do Município	Número de cadeiras isoladas e/ou escolas rudimentares e elementares	Frequência
1909			1926		
-	-	-	Serraria	01	60
-	-	-	Conceição	02	28
-	-	-	Araruna	01	22
-	-	-	Umbuzeiro	09	344
-	-	-	Caiçara	02	52
-	-	-	Cajazeiras	02	40
-	-	-	Bananeiras	04	90
-	-	-	Pilar	06	234
-	-	-	Pombal	01	20
-	-	-	Sapé	03	75
-	-	-	Alagôa Grande	03	50
TOTAL	47	1.654	TOTAL	159	5.102

Obs: Alguns municípios não existiam em 1909; outros não forneceram informações à Diretoria de Instrução Pública do Estado da Parahyba.

Fonte: Os dados de 1909 foram retirados do **Almanach do Estado da Parahyba** de 1911, p. 358- 361.

Os de 1926 foram retirados da tabela anexa à **Mensagem** de 1926, p.86.

No decorrer de 1909 e até 1926, ocorreu um crescimento de mais de 150 % no total de escolas rudimentares e elementares mantidas pelas prefeituras municipais na Paraíba. Observando os dados acima, percebemos ainda que, praticamente em todos os municípios, ocorreu um significativo aumento, em números absolutos, tanto de escolas como do total de frequência. Entretanto, com relação à média de alunos por cadeira isolada, houve pequena queda na frequência de alunos: enquanto, em 1909, a média ficou em torno de 35 alunos, em 1926, passou para 32 alunos. Temos também que considerar que algumas cadeiras, como as de Ingá, Santa Lúzia, Conceição e Alagôa Grande, tiveram frequência de menos de vinte alunos por cadeira isolada, em 1926.

3.2.2- Escolas reunidas: instituições “transitórias”.

Uma das primeiras notícias sobre a criação de escolas reunidas no Estado da Parahyba do Norte data de 1910 e refere-se a uma instituição criada na cidade de Alagoa Nova, localizada na região do Brejo paraibano. Segundo Sales (1990: 150), “o Dr. João Tavares, quando Prefeito Municipal (1905-10), construiu um prédio destinado às aulas públicas. Bem planejado para a época em que foi construído, abrigou, até 1945, as Escolas Reunidas da localidade”.

Existiam, em 1916, duas escolas reunidas no Estado, e em 1920, o governador, mediante mensagem encaminhada à Assembléia Legislativa, informou ter adquirido prédios em Espírito Santo e Cabedelo, para o funcionamento de escolas reunidas e isoladas.²¹³ O processo de criação desses estabelecimentos de ensino foi de tal forma acelerado, que, em 1926, a Paraíba chegou a dispor de 35 escolas reunidas, número que passou a declinar até que, em 1930, restou apenas uma.²¹⁴

As escolas reunidas eram encaradas pelos administradores da instrução pública como uma **organização escolar transitória**, já que, paulatinamente, se transformariam em grupos escolares, à medida que aumentasse a demanda por escolas nas diversas localidades.

²¹³- **Exposição do quadriennio** (1916-1920), p. 16. Documento do AESP.

²¹⁴- Dados retirados das mensagens dos presidentes da Província da Parahyba do Norte nos respectivos anos.



Localizada na cidade de Alagoa Nova, foi construída, em 1910, a primeira das escolas reunidas do Estado da Paraíba. Recentemente restaurado, o prédio encontra-se desocupado para, futuramente, abrigar uma biblioteca e um museu.
Foto 1: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - outubro de 1999.

Em 1926, informando a Assembléia Legislativa sobre a localização e o número de escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares criados, o presidente da Província do Estado da Parahyba, assim os descreve e analisa:

“A principio, o futuro grupo será apenas escola isolada; depois, escolas reunidas, e, por fim grupos escolares. Assim, penso, irá o Estado provendo a instrução publica de predios escolares na altura das suas posses e na conformidade das exigencias inilludiveis da pedagogia experimental. (...) Os grupos escolares são a única solução racional que nos tem sido dado offerecer ao desistimulo com que, em regra, se arrastam as escolas isoladas”²¹⁵

²¹⁵ - **Mensagem** de 1926, p.79. Documento do AESP.

A política de criação de escolas reunidas no Estado da Paraíba parece ter sido retomada nos anos 50, conforme informações contidas nas mensagens de alguns governadores da época.. Em 1952, por exemplo, aqui existiam 30 escolas reunidas (Cf. **Mensagem** de 1952, p. 166).



Das mais importantes na capital, a Escolas Reunidas Dr. João Pereira Castro Pinto, localizada em Cruz das Armas, antigo bairro operário da cidade, foi fundada em 1915.

Foto 2: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, agosto de 1999.

A distribuição espacial das escolas reunidas também foi oscilatória e sofreu, como a das cadeiras isoladas, o mesmo grau de influência da política clientelista. Esse tipo de organização escolar talvez caracterize de forma mais significativa esse período de mudança de que ora tratamos. As escolas reunidas significaram, ao mesmo tempo, o “novo” e o “velho”: tanto mantiveram o tradicional modelo de organização escolar, sendo, por isso, mais facilmente submetidas aos interesses particulares dos grupos dominantes ? as oligarquias locais ?, quanto materializaram as novas necessidades impostas pelas mudanças sócio-econômicas e culturais que se processaram naquele período da história paraibana.

3.2.3- Os grupos escolares e o caráter permanente de sua expansão

Ao contrário do que ocorreu com as cadeiras isoladas, o processo de expansão dos grupos escolares apresentou um crescimento permanente. No período que se estendeu de 1916 a 1929, foram

criados 14 grupos escolares no Estado da Parahyba do Norte, cinco dos quais localizados na capital, e os demais, nas maiores cidades do interior,²¹⁶ seguindo a norma inscrita na lei nº 360, de 14 de outubro de 1911, cujo art.º 9º estabelecia que os grupos escolares deveriam ser construídos, preferencialmente, nas sedes de Municípios, especialmente aqueles em que as prefeituras se dispusessem a construir os prédios e fornecer material escolar.²¹⁷

Os grupos escolares, de uma maneira geral, apresentavam as seguintes características físicas: prédios escolares, projetados²¹⁸ a partir da racionalização do espaço interno, com várias salas de aula, sala da direção, sala dos professores, secretaria, laboratórios didáticos, museu, biblioteca, áreas de recreação de cuja configuração constavam pátios internos, jardins, largos, refeitório e/ou cantina, quadra para jogos e, posteriormente, campo de futebol.

²¹⁶- Umbuzeiro, Itabaiana, Guarabira, Campina Grande, Ingá, Princesa Isabel, Areia e Souza.

²¹⁷- Cf. **Almanach do Estado da Paraíba** de 1912, p. 645.

²¹⁸- As orientações técnicas e arquitetônicas para a construção de prédios escolares eram muitas e rigorosas: “Os predios, (...) deverão ser construídos: a) em terreno sêcco e permeavel; b) numa area nunca inferior a 1.000 m²; c) fóra do alinhamento das ruas; d) longe do ruído das officinas e dos centros muito movimentados; e) inteiramente livres de quaisquer outros edificios e de modo que os raios solares tangenciando a parte superior dos vãos das janellas e portas cheguem ao extremo opposto do piso; f) com um aparelho sanitario e um lavatório pelo menos, para cada grupo de 30 alunos; g) expostos ao nascente; h) com elevação nunca inferior 0,60m e o piso perfeitamente impermeabilizado e livre de restas que concorra para o accumulo de sugidades; i) com os cantos das paredes e alizares tanto inferiores como superiores arredondados; j) com distribuição de luz unilateral ou bilateral, neste caso a luz deve ser indirecta; l) com tres salas para as escolas isoladas, seis para as escolas reunidas e nove para os grupos, cada uma com capacidade para trinta alumnos; m) com janellas a caixilhos dispostos de forma que abertas aquellas não determinem perda de espaço interior; n) com material de lei; o) com um compartimento para directoria e archivo; p) com area descoberta para recreio; q) pintados de cores neutras, de preferencia azul ou verde claro; r) com fossa aseptica, nas localidades onde não hover esgottos” (Cf. **Relatorio** de 1921, p.1-2).



Localizado na Av. Guedes Pereira, no centro da cidade, atualmente o Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello se encontra em precário estado de conservação. No entanto, é possível ainda distinguir as linhas harmoniosas do estilo eclético aí utilizado. Essas construções públicas também serviram para embelezar a cidade e emprestar-lhe um ar de modernidade.

Foto 3: de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - setembro de 1998.

Nesse período ? aqui considerado de “passagem” de um modelo de organização escolar para outro ?, os primeiros grupos escolares paraibanos foram alocados em suntuosas edificações, adaptadas ou construídas em bairros de elite ou nos centros das cidades, caso específico dos grupos escolares Dr. Thomaz Mindello²¹⁹ e Antonio Pessoa, localizados no antigo centro comercial e de serviços da cidade da Paraíba. Em ruas largas e arborizadas ? no passado e ainda hoje, importantes vias de acesso ? dos tradicionais bairros de Tambiá, Jaguaribe e Centro, estão os grupos escolares Eptácio Pessoa, Pedro II e Isabel Maria das Neves, respectivamente.

²¹⁹- Conforme documentação oficial, este grupo ? instalado num um casarão pertencente ao sr. Pascoal Fiorillo e comprado pelo Estado por 52 contos de reis ? foi instituído pelo decreto nº 778, de 19 de julho de 1916, recebendo o nome do Dr. Thomaz Mindello, para “honrar os esforços em prol do ensino publico, abnegadamente postos em pratica pelo conceituado professor”. Cf. **Exposição** de 1916. Documento da BCBK - FJN.

Em suma, nesse primeiro período, os grupos escolares não apenas atenderam as exigências estéticas da elite, mas também se prestaram a modernizar e embelezar a capital paraibana, aspecto de que trataremos mais detalhadamente no próximo item.

Apresentados alguns dados do quadro geral quanto ao número de escolas existentes no período, passaremos a discutir os fatores políticos, econômicos e sócio-culturais que influenciaram o lento processo de organização e expansão do novo modelo escolar: o dos grupos escolares.



Grupo Escolar Pedro II, fundado em 1925 e localizado na tradicional Rua das Trincheiras, no bairro de Jaguaribe. Observar a suntuosidade do prédio, com sua grande escadaria de acesso à secretaria da escola. Essa edificação acompanha o padrão arquitetônico de palacetes e casarões, de que restam apenas alguns remanescentes, já que muitos estão em precárias condições, outros sofreram alterações significativas ou foram simplesmente demolidos.
Foto 4: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, setembro de 1998.



Localizado no centro da cidade de Campina Grande, o Grupo Escolar Solon de Lucena, fundado em 1924, é um belo exemplo da arquitetura neoclássica. Restaurado há alguns anos, hoje abriga a reitoria da Universidade Estadual da Paraíba.

Foto 5: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro – fevereiro de 2001.

3.3- Os grupos escolares como parte do projeto de modernização do ensino e da cidade

“... Somos talvez o menos aparelhado dos povos que aspiram á vanguarda” (Tavares Cavalcanti, em discurso proferido na Conferência Interestadual do Ensino Primário, em 1921).

A epígrafe acima sintetiza o contexto cultural em que surgiram os grupos escolares na Parahyba do Norte, onde, apesar de serem mantidas relações sociais, econômicas e políticas tradicionais, se vislumbravam elementos de “vanguarda”, aqui traduzidos por modernização, em função

do processo de urbanização e do surgimento do setor industrial ? incipiente, se relacionado ao movimento nacional, mas significativo para a economia local.

Trabalhos, como os de Barros (1972), Bresciani (1985), Herschmann & Pereira (1994), Azevedo (1996), De Lorenzo & Costa (1997) e Rezende (1997), dentre tantos outros, evidenciam que a década de 20 foi um período de grande mobilização em defesa da modernidade e da modernização das cidades brasileiras. Entretanto, a intensidade e os ritmos e conferidos a esse processo de modernização variaram, de acordo com as especificidades regionais e, até mesmo, as especificidades inerentes a cada uma das capitais brasileiras, principalmente quanto aos aspectos culturais e às mudanças nos comportamentos sociais.

Nesse período, segundo Horta (1989: 352), a intelectualidade brasileira passou a ficar “mais atenta aos fatos do ocidente europeu. Em parte pela maior participação do Brasil nos acontecimentos mundiais, como a Conferência de Versalhes”.²²⁰

Apesar do fraco desempenho, o Brasil dava os primeiros passos para desenvolver uma indústria mais competitiva. Até então fora o setor industrial de bens de consumo (destacando-se as indústrias têxtil, alimentar e de bebidas) o alvo privilegiado para o processo de profunda modernização.²²¹

O intervalo entre os primeiros anos que se seguiram à 1ª Grande Guerra Mundial e o início dos anos 20 correspondem a um breve período de “prosperidade econômica” no Estado da Paraíba do Norte, segundo Galliza (1993:35),

“notadamente quando Epitácio Pessoa ascendeu à Presidência da República. (...) Seu estado natal foi grandemente aquinhoado dentro [do] plano de ‘crescimento equilibrado’. O programa de obras públicas executado principalmente no Sertão, além de difundir o trabalho assalariado, criou condições para a convergência da produção paraibana para a Capital”.²²²

²²⁰- Nesta Conferência, o Brasil conseguiu que lhe fosse pago, com juros, o café recebido pela Alemanha em 1914; também conseguiu permissão para conservar os setenta navios alemães apresados em portos brasileiros. Lígia Osório Silva (1997:20) informa que “o Brasil comprometera-se no plano internacional a adotar uma legislação trabalhista que garantisse uma certa proteção aos trabalhadores em face da superexploração do empresariado”.

²²¹- Para melhor compreender o processo de formação da indústria de bens de produção brasileiro, em especial a criação da siderurgia, ver trabalho de Lígia Osório SILVA, A Crise política no quadriênio Bernardes, In: Helena Carvalho DE LORENZO e Wilma Peres da COSTA. (Orgs.), **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**.

²²²- Esse aspecto deve ser ressaltado, uma vez que grande parte da produção paraibana era escoada pelo interior, com destino à cidade e ao porto de Recife.

Embora não possamos considerar que a Paraíba tenha entrado na “era do usinismo”, conforme havia ocorrido no Estado de Pernambuco, houve, ainda conforme Galliza (Ibid.:35), uma

“modernização da indústria do açúcar com a implantação de usinas. Essas modernas unidades açucareiras não somente produziram açúcar, mas tinham suas próprias plantações de cana, que lhes asseguravam a matéria prima necessária. A usina recriou, pois, em grande escala, a organização produtiva do engenho tradicional”.

Há também que se ressaltar o processo de modernização em relação ao beneficiamento e enfardamento do algodão (o ouro branco), principal fonte de renda do Estado.²²³ Entretanto, o avanço das forças produtivas capitalistas não teve influência tão significativa, ao ponto de operar mudanças na estrutura política brasileira e, menos ainda, na paraibana.

A produção historiográfica sobre a relação entre sociedade civil e sociedade política, no que diz respeito à configuração do Estado ampliado brasileiro, é bastante prolífica, não cabendo aqui analisar pormenorizadamente a questão, mas apenas lembrar a experiência político-econômica e administrativa conhecida como “política dos governadores” ou “política café com leite e açúcar”. O poder central brasileiro foi controlado, durante muito tempo, pelas oligarquias cafeeiras, principalmente paulistas, e pelos produtores mineiros de leite e seus derivados, aliados aos produtores de açúcar nordestinos, cujo clientelismo se manifestava em todos os níveis da administração pública, como já vimos no primeiro capítulo. Tendo em vista a passagem do modelo de organização escolar das cadeiras isoladas para o dos grupos escolares, é significativo como as forças conservadoras se utilizaram desse novo tipo de escola ? um dos “signos” da modernização e da modernidade ? para perpetuar as tradicionais oligarquias paraibanas e demonstrar seu prestígio e poder.

Apenas para ilustrar, vale atentar para a utilização de nomes das lideranças (dos coronéis) para denominar esse novo tipo de instituição escolar ? os grupos escolares ?, sem esquecer que, a partir de 1915, as cadeiras isoladas na capital, inicialmente identificadas pelo nome da localidade onde estavam

²²³- Conforme Galliza, além da implantação de onze usinas ? duas das quais tiveram duração efêmera, enquanto outras, em sua maioria assentadas em terras banhadas pelo rio Paraíba, se consolidaram e perduraram até os dias atuais ?, foram também aproveitados a ótima qualidade e o preço mínimo do algodão, para a instalação de duas fábricas de tecidos, de grande porte: uma em Santa Rita e a outra em Rio Tinto. Registrou-se, também, uma tentativa de industrialização do

situadas, passaram a ser denominadas com nomes de políticos e educadores. Assim, as aulas noturnas para adultos e menores, localizadas na sede do Partido Operário,²²⁴ passaram a ser chamadas Escola Castro Pinto, “como merecido tributo ao egregio administrador que tanto se esforçou pelo desenvolvimento da instrução entre nós”.²²⁵

Entendemos, portanto, que as escolas públicas passaram a ser utilizadas como veículo de propaganda política, também servindo para marcar o poder das oligarquias, cujos nomes seriam sempre lembrados, uma vez que os suntuosos prédios escolares, principalmente os dos grupos escolares, como vimos, marcaram a nova feição urbana em pleno processo de mudança e serviram, por conseguinte, para embelezar a cidade e dar-lhe um ar de modernidade. Em mensagem encaminhada à Assembléia Legislativa do Estado da Parahyba do Norte em 1916, o vice-presidente em exercício, Coronel Antonio da Silva Pessoa, assim se expressava:

“Esforcei-me quanto possível para que outro fosse o patrono da escola recém-creada. Até cheguei a indicar o nome do venerando educador e virtuoso sacerdote parahybano padre Rolim, para substituir o meu, alvitre que não foi aceito. Por decreto anterior havia eu dado, sob proposta da Directoria Geral de Instrução Publica, o nome do respeitavel e meritorio politico do antigo regimen, Barão de Abiahy, á escola nocturna que tem a sua séde na Sociedade de Artistas Mechanicos e Liberaes”.

Em 1919, a construção de outros grupos escolares foi ultimada: um, na capital, e outro, no Município de Umbuzeiro²²⁶. Ambos receberam o nome de Grupo Escolar Antonio Pessoa. No ano anterior, também na capital, o Grupo Escolar Epitácio Pessoa fora inaugurado e, em 1924, o Grupo Escolar Solon de Lucena, na cidade de Campina Grande.

cimento na Ilha de Tiriri, onde existia enorme jazida de pedra calcárea. Foram assentadas, ainda, indústrias de pequeno porte um tanto artesanais, utilizando-se a matéria prima encontrada no Estado ou na região (p. 35 -36)

²²⁴- Com sede localizada à Rua do Rosário, nº 45, na cidade da Parahiba, o Partido Operário teve sua diretoria formada, em 1914, por José Maria Campello (presidente), Francisco Gomes de Farias (vice-presidente), Juvenal Pereira da Silva (secretário), Nestor Balduino de Freitas (tesoureiro). Além do Partido Operário, funcionavam também na capital paraibana duas outras organizações de trabalhadores: a Sociedade de Artistas e Operários Mechanicos. e Liberais, à Rua 13 de maio, nº 39; e a Sociedade Postal Beneficente Parahybana, fundada em 1º de janeiro de 1912, com sede localizada, em 1914, à Rua Duque de Caxias, nº 78, e contando com 35 associados. Cf. **Almanach do Estado da Parahyba** de 1914, p.285-287. Documento Setor de Obras Raras da BC-UFPB - Campus I.

²²⁵- **Mensagem** de 1915, p. 7. Documento arquivado na BCBK da FJN.

²²⁶- **Mensagem** de 1919, p.13. Documento do AN.

O destaque dado a esses grupos escolares se deve ao fato de que, no período em que foram construídos, a oligarquia liderada por Epiácio Pessoa ? constituída, principalmente, pelas famílias Neiva, Figueiredo, Silva Pessoa e Lucena ? estava no auge do poder e se ramificou da esfera federal para a esfera estadual, estendendo-se até às bases políticas municipais. Assim é que, nessa época, tanto a alocação espacial de grupos escolares quanto sua denominação estavam vinculadas aos membros dessa oligarquia, situação que perdurou até os anos 30.²²⁷

O processo de modernização da sociedade brasileira, nas décadas de 20 e 30, principalmente nos espaços urbanos, possibilitou a elaboração de projetos que incorporaram a modernidade à estrutura educacional. Nesse sentido,

“coube aos educadores brasileiros, nesse momento, grande responsabilidade pela discussão do tema da modernidade e dos projetos políticos que lhe diziam respeito, a partir de certa visão de sociedade e de povo brasileiro. Ao trabalhar nos maiores e mais importantes centros urbanos do país, liderando as famosas reformas de instrução pública, eles criaram não só a possibilidade de estruturar um campo de identificação dos educadores, mas sobretudo, interferiram na ordenação simbólica das cidades, armando novas representações do urbano e do seu papel profissional dentro dele” (Nunes, 1994:180).

Foi, precisamente, nesse contexto que surgiu o grupo escolar, forma de organização escolar mais complexa, que viria a atender as necessidades impostas pelas mudanças que estavam se processando na sociedade brasileira e paraibana. Teve como objetivo último formar novos homens e mulheres - os cidadãos.

²²⁷- Epiácio da Silva Pessoa era natural de Umbuzeiro, Pb. Foi Ministro da Justiça e Negócios do Interior (ministério que incluía a pasta de educação), Senador da República, Presidente da República (1919 a 1922) e Presidente do Partido Republicano Conservador Paraibano. Antonio da Silva Pessoa, governador do Estado da Paraíba de 1915 a 1917, era irmão de Epiácio Pessoa e pai de João Pessoa, Presidente do Estado da Paraíba de 1929 a 1930. Solon Barbosa de Lucena, afilhado político de Epiácio, também, foi Governador do Estado, de 1921 a 1924.

Outras oligarquias paraibanas ? os Machado, os Milanez, os Santos Leal, dentre outras ? também foram “homenageadas” ao terem seus nomes atribuídos a grupos escolares, a exemplo do Grupo Escolar Álvaro Machado e do Grupo Escolar Monsenhor Milanez, fundados em Areia e Cajazeiras, em 1928 e 1933, respectivamente. Com o declínio da oligarquia Machado e a ascensão da oligarquia Almeida, o Grupo Escolar Álvaro Machado passou a ser denominado, em 1969, Escola Estadual de 1º e 2º graus Ministro José Américo de Almeida.



Localizado na cidade de Areia e inaugurado em 1928, esta imponente edificação neoclássica recebeu o nome de Grupo Escolar Álvaro Machado, em homenagem ao líder da oligarquia Machado, após cujo declínio e com a ascensão da oligarquia Almeida, passou a ser denominado, em 1969, Colégio Estadual Ministro José Américo de Almeida.

Foto 6: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro – setembro de 1999.

Cidadãos amantes da ordem, do progresso, da República, uma vez que “a prática do regimen representativo exige cidadãos probos e ilustrados. Possuil-os é questão vital para as democracias (...). Republica sem escolas é uma extravagancia sem nome”.²²⁸ Entretanto, os homens e mulheres (muito mais homens!) “modernos” deveriam estar preparados para acompanhar o processo de modernização e atender as necessidades objetivas impostas por esse novo momento histórico na capital e nas cidades do interior do Estado paraibano.

Entre a criação do primeiro grupo escolar do Brasil e o primeiro da Paraíba há uma distância temporal de doze anos. Os grupos do Estado de São Paulo, segundo Souza (1998:15, 25-26), faziam parte do projeto republicano de educação popular, voltado para a formação do cidadão, a consolidação do novo regime ? em última análise, a “regeneração da Nação”:

²²⁸- A Parahyba na Conferencia do Ensino Primario. In: **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 224.

“A institucionalização dessa modalidade de escola primária representou uma das faces do projeto republicano de modernização da sociedade e de civilização das massas, portanto, uma expressão do processo de desenvolvimento do capitalismo no Estado de São Paulo e dos processos de urbanização e industrialização dele decorrentes” (p.279-280).

Apesar de a Paraíba não ter tido o mesmo nível de desenvolvimento econômico dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e nem mesmo de Pernambuco e Bahia, a criação de grupos escolares esteve no bojo do processo de modernização do Estado. É evidente que as preocupações com a formação do cidadão e o fortalecimento da república estiveram também presentes, embora de forma secundária, nos discursos da elite paraibana, que enfatizavam a necessidade de modernização não só da capital, mas também das cidades do interior do Estado.

Diversamente do que ocorreu em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, cuja modernização era evidenciada pelo acelerado processo de urbanização, aliado a um florescente industrialismo, a Paraíba não vivenciou, com a mesma intensidade, nem o processo de urbanização nem o de industrialização.

Somos de opinião que o descompasso do desenvolvimento econômico paraibano em relação a outros Estados, inclusive os nordestinos, (especialmente em relação às capitais Recife e Salvador) e em relação ao contexto brasileiro geral é uma das explicações possíveis para o lento processo de organização do novo modelo de organização escolar e a conseqüente manutenção das cadeiras isoladas.

Consideramos, no entanto, que as necessidades objetivas, tanto do Estado como da sociedade como um todo, exigiram um certo aprimoramento dos serviços públicos ? dentre eles a instrução pública ?, que propiciaram particular visibilidade ao movimento de modernização de algumas cidades paraibanas. Nesse sentido, a modernização do Estado da Paraíba foi se efetivando muito mais pela via estatal do que pela acumulação de capital do setor privado, conforme se processou, principalmente, no Estado de São Paulo.

Mariano (1999) trata da relação conflituosa e até mesmo confrontante entre o arcaico e o moderno, ao analisar o caso da cidade de Princesa, localizada no alto sertão paraibano, a aproximadamente 428 km da cidade da Parahiba, capital do Estado:

“Princesa mostrava indícios do moderno, que estavam presentes na renovação dos hábitos sociais: as pessoas iam ao cinema, vestiam-se com as melhores roupas, inspiradas na moda que vinha de fora, geralmente da capital pernambucana, com a qual a cidade mantinha fortes laços comerciais. Vale salientar que, nesse período (1920-1930), o município de Princesa prosperava com o *boom* algodoeiro e a cidade se destacava num momento em que o Estado da Paraíba era um dos maiores exportadores do produto no Brasil. Este verniz civilizatório era reforçado pela elite local, que se empenhava na construção de ruas mais largas, casas, prédios públicos, no melhoramento das estradas, entre outras obras.” (p. 3).

No contexto do aparecimento dos “signos modernos” ? futebol, cinema, automóvel, luz elétrica ?, surgiu também o Grupo Escolar Gama e Melo. Segundo a referida autora,

“a educação no município contava de início com pequenas escolas. Só a partir de 1926 é que o ensino público, com a construção do grupo escolar Gama e Melo, se expandiu, dando acesso à população pobre, que não podia pagar os estudos. O terreno para a construção do grupo escolar foi doado pelo coronel José Pereira (na época deputado estadual). Segundo informações do jornal **A União**, de 23 de março de 1928, estavam prontas as instalações do novo estabelecimento de ensino, com uma arquitetura ‘(...) de linhas ‘sobrias e disposição interna em tudo apropriada à sua finalidade pedagógica.’ (...) O grupo escolar foi inaugurado, oficialmente, no mês de maio de 1928” (p.58).

Segundo Costa (1983:14 e 122) ? que estudou o processo de expansão, durante a República Velha, do ensino primário no Estado de São Paulo ?, o rápido crescimento e o sucesso dos grupos escolares foram propiciados por condições favoráveis, do ponto de vista demográfico, econômico, social e político. No entanto, ressalta a autora, a implantação de tais instituições restringiu-se às *zonas urbanas*, então sujeitas a acelerado processo de crescimento populacional e, conseqüentemente, de urbanização, fato que se repetiu no Estado da Paraíba, onde, como já vimos no item anterior, os 14 grupos escolares criados no período ora em estudo foram alocados em centros urbanos. Para o então presidente do Estado, a “solução” do ensino público estava,

“sob o ponto de vista pedagógico, condicionada á criação de grupos escolares em toda as localidades mais importantes do interior. Aliás, não foi outra a idéia que me dominou, ao escolher e oficializar o plano de construção de predios escolares por partes, de modo a poder amplial-os, na medida das necessidades crescentes da população escolar de cada localidade, e,

por esse modo, dotá-los de prédios condignos e de uma organização pedagógica na altura do desenvolvimento que venham a manifestar”²²⁹.

Nesse primeiro momento, apesar de todo o discurso sobre a importância da criação de grupos escolares para a modernização do Estado paraibano e a formação do cidadão, esses estabelecimentos atenderam as necessidades dos filhos da elite e da classe média locais ? esta última constituída, principalmente, por profissionais liberais, funcionários públicos, comerciantes ?, além dos filhos de proprietários de médias e grandes propriedades, oriundos da zona rural.

Um dado crítico ? signo do arcaico, do atraso social e revelador de um quadro econômico beneficiário das relações de dominação e da exacerbada exploração das classes subalternas ? colocava permanentemente em xeque o discurso da modernização: o alto índice de analfabetismo, evidência de um Brasil da modernização sem mudança, de uma Paraíba da modernização sem desenvolvimento.²³⁰

Em seus discursos, à época, alguns políticos insistiam, constantemente, no fato de que o investimento na instrução pública, com vistas a combater o analfabetismo,²³¹ seria o único ponto de partida para a boa e definitiva organização de uma sociedade. Para Reis Filho (1995), no entanto, o objetivo de combater o analfabetismo implicou, na verdade, a perda da função política da educação, função esta veementemente defendida pelo ideário republicano. Ao deteriorar-se, a educação deixou, portanto, de habilitar o indivíduo para a cidadania.

No discurso de alguns intelectuais, porém, mantinha-se a esperança de que a educação realmente pudesse contribuir para a construção da cidadania e a consolidação da nação republicana, como podemos observar na obra de 1918 de Aarão Reis ? **Economia, finanças e contabilidade** ?, que incluía a educação dentre as inúmeras atribuições do Estado: “Promover carinhosamente a educação popular no sentido de preparar os cidadãos para o exercício regular de todas as suas múltiplas funções, desde as da procriação de gerações fortes, sadias e robustas até a da defesa intemerata da pátria nos campos de luta armada” (Apud Paim, 1978: 38-39).

²²⁹- **Mensagem** de 1927, p. 99-100. Documento do IHGP.

²³⁰- Referência aos títulos das obras de Peter EISENBERG e Diana Soares de GALLIZA, respectivamente.

²³¹- **Mensagem** de 1918, p.23. Documento do IHGP.

Esse pensamento nos remete à afirmação de Hegel de que as idéias e gostos mais atuais são os que melhor representam o espírito de uma época, conforme evidenciam as idéias de Aarão Reis ? que viveu e sofreu os reflexos da 1ª Guerra Mundial ?, em cujo texto, não por acaso, utiliza expressões, tais como: gerações fortes, defesa da pátria nos campos de luta armada etc.

A lembrança da 1ª Guerra Mundial ainda estava muito presente no espírito da intelectualidade brasileira. Sabemos que esse conflito propiciou a consolidação da supremacia econômica e política de algumas nações européias ? principalmente França e Inglaterra ? e dos Estados Unidos, que passaram a reconfigurar a organização política e econômica do mundo Ocidental. A reordenação do sistema capitalista mundial impunha mudanças em, praticamente, todas as nações subordinadas aos interesses econômicos das referidas potências “imperialistas”.

No Brasil e, particularmente, na Paraíba, foram muitos os reflexos desse conflito, alguns dos quais já anteriormente apontados neste texto, mas aqui retomados para ressaltar o reconhecimento, por parte de uma parcela da elite brasileira, da necessidade de a educação se atualizar (se modernizar) e acompanhar o “progresso” da ciência e da técnica. Tais aspectos podem ser evidenciados, por exemplo, no discurso proferido em 12 de outubro de 1921, por ocasião da instauração da Conferência Interestadual do Ensino Primário, pelo deputado Tavares Cavalcanti,²³² que tinha exata visão de seu tempo ou do “novo tempo” delineado a partir do primeiro grande conflito mundial:

“A educação é o primeiro elemento da defesa nacional.

Mas, se isto era uma verdade hontem, hoje assumiu taes fóros de evidencia que se impõe aos mais irreductiveis. Falliram as praças fortes deante dos canhões monstros e falliram os grandes couraçados, deante dos pequenos aparelhos de destruição. O que não falliu, nem fallirá jámais é a intelligencia humana, ajudada dos ensinamentos da sciencia, a engenhar sempre novas machinas e novos factores da victoria. Na guerra moderna povo sem saber e sem industria está de antemão vencido. Gente forte e apta improvisa exercitos, restaura com facilidade as suas perdas e ganha batalhas, porque hoje para o soldado cada movimento dos musculos obedece por assim dizer á solução de um problema technico.

(...) Cuidemos com carinho de nossa defesa militar, mas não esqueçamos que el’a se aparelha mais nas escolas do que nos quartéis e nos arsenaes”²³³.

²³²- Manuel Tavares Cavalcanti, oriundo de uma das maiores fortunas do Brejo paraibano, nasceu em Alagoa Nova, Pb, em 1881 e formou-se pela Faculdade de Direito do Recife. Foi prefeito de Alagoa Nova, deputado estadual (1907-1908) e federal (1909-1911 e 1921-1929), professor da Escola Normal e do Lyceu Parahybano, escritor, jornalista e historiador. Faleceu em 1º de abril de 1950. Para maiores detalhes sobre sua biografia, consultar o trabalho coordenado por José Octávio de Arruda MELLO, **História & debate na Assembléia da Paraíba**, p. 98-150.

²³³- A Parahyba na Conferência do Ensino Primário, **Almanach.do Estado da Parahyba** de 1922, p. 222-223.

O resultado da disputa entre aquelas nações pela hegemonia no mundo ocidental dependia, substancialmente, da qualidade de sua produção e do controle econômico sobre as nações “atrasadas”. Para não ter seus produtos recusados ou preteridos na concorrência mundial, fazia-se necessário que os países produtores modernizassem tecnologicamente o setor industrial, sob pena de ficarem para trás e serem inexoravelmente eliminados.²³⁴ Como já dizia Tavares Cavalcanti, no discurso citado anteriormente, “**gente analfabeta não póde ser, portanto, gente que vença.** A riqueza em materia prima, para quem não sabe usar della e aperfeiçoal-a é apenas um desafio á gula do estranho” (grifo nosso).²³⁵

Na década de 20, os índices de alfabetização no Brasil (em torno de 25%) e, em especial, na Paraíba (aproximadamente 13%), eram muito baixos, como, infelizmente, ainda o são até hoje. Segundo informações oficiais, em 1921, “dos 180 mil meninos na idade de frequentar escolas, sómente cerca de 20 mil [receberam] os rudimentos da instrucção elementar”²³⁶ O diretor da Instrução Pública, no mesmo ano, reiterou a necessidade de

“difusão do ensino primario em todos os recantos do territorio parahybano. Essa medida deve ser tomada, custe os sacrificios que custar. As despesas feitas com a instrucção publica são altamente remuneradoras. Os povos que têm a visão do progresso não as calculam com mesquinhasias, porque a estabilidade e o augmento da riqueza nacional repousam na instrucção generalizada”²³⁷.

A “instrução generalizada”, como fator de “progresso”, foi sistematicamente defendida pela elite paraibana e esteve condicionada à difusão dos ideais positivistas, já acatados no Brasil desde meados do século XIX, conforme analisamos no capítulo II. Por conseguinte, predominou a convicção de que a ampliação da oferta de instrução pública propiciaria a ordem e o progresso ? para muitos, questão de sobrevivência nacional, como veementemente salientava Tavares Cavalcanti:

²³⁴- Id., Ibid., p. 223.

²³⁵- Id., Ibid., p., 223.

²³⁶- Mensagem de 1921, p.14. Documento do AN.

²³⁷- Relatório da Instrução Pública de 1921, p.2.

“Para os outros povos, progredir é condição de crescer e subir. Para nós, progredir é condição de subsistir e viver. Os outros poderão viver sem progredir. Nós teremos de progredir, sob a pena de não viver ! (...) Para nós o progresso é uma condição vital.

(...) A ‘riqueza nacional’ era desperdiçada por conta da enorme porcentagem de analfabetos que nos “-exhibe essa massa innumeravel que seria valiosissimo *capital humano* se o valorizasse o brilho da intrucção elementar e technica.

(...)Todo homem é um valor economico. A população é um *capital* tanto mais solido e valioso, quanto é a sua preparação intellecutal e technica” .²³⁸

A alfabetização é o *fiat lux*, o germe da vida, a fórmula da redenção, uma obra imprescindível, enfim, sentenciou o referido deputado em seu discurso.²³⁹

Com o objetivo de minorar a precária situação da organização escolar e o resultante baixo rendimento escolar, caracterizado pelos incipientes índices de alfabetização, o diretor da Instrução Pública, em 1921, em relatório encaminhado ao presidente do Estado da Parahyba, recomendou adoção das seguintes medidas:

- a) Imposto especial destinado exclusivamente á instrucção.
- b) Solicitação de um auxilio ao governo federal.
- c) Animação á iniciativa particular para a fundação de escolas.
- d) Premios aos professores pela alphabetização dos alumnos” .²⁴⁰

²³⁸- A Parahyba na Conferencia do Ensino Primário, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 215 e 220. Trata-se de citação muito significativa, por ter o deputado Tavares Cavalcanti aí utilizado a expressão, ‘capital humano’, algumas décadas depois transformada na **teoria do capital humano**, largamente utilizada pelos cepalinos e desenvolvimentistas.

²³⁹- O mesmo discurso contém, ainda, vasta listagem dos males causados à sociedade brasileira pelo analfabetismo: “ ... entorpecendo as energias da nossa gente, encadeando os surtos do nosso desenvolvimento, annullando as aspirações do nosso escól intellectual e moral, ei-lo o doloroso flagelo, o mais pungente estigma da nacionalidade.

A elle se ligam as nossas dificuldades financeiras, como os nossos fracassos economicos. Delle decorrem os abortos, tantas vezes sentidos das mais nobres e elevadas aspirações sociais. A elle se filliam as manifestações do fanatismo, agitando hostes rebelladas em Canudos ou no Contestado, obrigando o Govêrno a dispender com a mobilização de tropas e o trabalho horrendo da destruição quantias avultadas que bem melhor se houveram applicado na formação da mentalidade nacional, de accôrdo com as luzes do seculo.

(...) Redimir é educar! E educar é redimir, porque é transformar o ser, convertel-o em valor. Depois de entrar na vida, todos passam por uma nova gestação para a vida moral. O que não se instruiu ficará em embryão ou será um monstro. Só o educado será uma entidade moral. (...) Portanto, qualquer localidade sem escola e terra sem vida moral, e agrupamento sem alma colletiva, é cháos, sem a luz da redempção. (p. 217).

²⁴⁰- **Relatorio da Instrucção Publica** de 1921, p. 2.

O Estado brasileiro, até os dias atuais, sobrecarrega, ou mesmo pune, a população, com crescente número de tributações. Entretanto, tais medidas sempre suscitaram e, ainda, suscitam discussões e desconforto entre os próprios gestores do poder público federal, assim como inconformismo, por parte dos partidos de oposição e, principalmente, dos contribuintes, como ocorreu, então, em relação à proposta do diretor da Instrução Pública, que, significativamente, se exime de argumentar quanto à necessidade de implantação da medida explicitada no item “a”: “Não me alongarei em considerações sobre o novo imposto a ser creado para fazer face ao augmento de despesas da instrucção primaria”.²⁴¹

Em relação aos demais itens, no entanto, o referido diretor procedeu diferentemente: enfatizou, sobretudo, a necessidade de maior participação do governo federal, no que tange à expansão da “distribuição e aperfeiçoamento do ensino de primeiras letras”: “É justo e natural que a Federação coparticipe das despesas da instrucção elementar, pois vai tanto quanto o Estado colher os beneficios da difusão della.”²⁴² Lembrou ele, ainda, que a lei orçamentária federal nº 2.738, de 4 de janeiro de 1913, autorizava o governo a

“promover e animar a difusão do ensino primario, podendo para esse fim fundar escolas nos territorios federaes e entender-se com os Governos do Estado, ajustando os meios de crear e manter escolas nos districtos e povoações onde não existam, ou que sejam insufficientes; subvencionar as escolas fundadas pelas municipalidades, associações e particulares expedindo o necessário regulamento, fixando as bases e condições convenientes e abrindo o necessário crédito” (Apud Cavalcanti, 1921:2).²⁴³

Cabe chamar a atenção, na documentação consultada, para a constatação de um sentimento generalizado de que, tal qual conduzida pelo poder central, a idéia de regime federativo enfatizava apenas uma das facetas da autonomia dos Estados federados, pelo menos no que dizia respeito ao setor educacional. Afinal, “os negócios de interesse comum” eram, também, de responsabilidade do governo federal ? possivelmente, um dos aspectos que muito estimulou a elite brasileira a permanentemente defender a criação do “sistema educacional

²⁴¹ - Id., Ibid., p. 2.

²⁴² - Id., Ibid., p.2.

²⁴³ - Id., Ibid., p.2.

brasileiro”. Tendo em vista, portanto, que a instrução pública propiciava a formação de cidadãos que eventualmente viriam a defender a nação, a pátria e o respeito pela República, maior participação do governo central nas questões educacionais e, mais particularmente, no combate ao analfabetismo era fundamental:

“Se alguma razão houve para o legislador constituinte cercear as atribuições do Governo Federal neste assumpto, foi apenas o respeito á autonomia dos Estados, a quem se quis deixar também uma somma importante de prerrogativas e direitos.

(...) Falo em nome dos representantes dos Estados e penso poder affirmar com a sancção de todos elles, que se tanto fosse necessario para a solução do maximo problema da nacionalidade, os departamentos da federação abririam mão até dessas prerrogativas, sacrificando-as pelo bem do Brasil.

(...) Os estados salvaguardam o seu direito de interferir na questão do ensino e influir decisivamente para que se dissipe a vergonha do analfabetismo. Mas, querem a cooperação de todas as almas bem formadas, estimulam a iniciativa particular e não podem repellir o bemfazejo influxo da União para ser um factor decisivo um coordenador das vontades orientadas neste sentido”.²⁴⁴

A necessidade de se combater os altos índices de analfabetismo não era enfatizada apenas na esfera estadual, mas também fazia parte dos discursos de gestores do governo central. Em mensagem encaminhada pelo presidente da República ao Congresso Nacional, em 1922, destacamos a seguinte observação:

“O Governo da União não pode nem deve conservar-se impassível ante os prejuízos decorrentes da falta desse preparo. Urge providenciar contra os efeitos do analfabetismo dominante em muitos Estados da República, os quais, por falta de recursos próprios, estão deixando sem remédio eficaz esse grande mal e contribuindo, assim para agravar cada vez mais o nosso atraso social e político”.²⁴⁵

O Congresso Nacional, pressionado pela sociedade civil, aqui representada por intelectuais em geral e, principalmente, pelo professorado, durante a realização da Conferência Interestadual de Ensino

²⁴⁴- A Parahyba na Conferencia do Ensino Primário, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 225.

²⁴⁵- Mensagem presidencial de 1922. In INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 80.

Primário, no Rio de Janeiro, em 1921,²⁴⁶ autorizou o Governo a acordar com os Estados medidas que regulamentassem o assunto. Para tanto, foi criada uma

“subvenção destinada a difundir o ensino primário com as seguintes bases:

- a) os estados acordantes se comprometem a aplicar, pelo menos, 10% de sua receita na instrução primária;
- b) a subvenção da União variará de 10 a 60 % da importância despendida pelo estado acordante;
- c) a subvenção será relativa às escolas primárias e às normais julgadas em condições de equiparação ao tipo que a União adotar”.²⁴⁷

É importante reafirmar que, no decorrer da década de 20, a intelectualidade brasileira fez significativas ressalvas quanto à estruturação da instituição escolar e à destinação do ensino público. Na mesma época, os principais articuladores da Escola Nova ? dentre os quais se destacam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Lourenço Filho ? deram início a toda uma polêmica com os defensores da escola tradicional.

No Estado da Parahyba do Norte, destacou-se o Prof. José Baptista de Mello, a quem coube ampliar a difusão do ideário escolanovista, objetivando transformá-lo em política pública para a educação,²⁴⁸ assunto a ser tratado no capítulo IV.

²⁴⁶- No relatório e nas conclusões apresentados à Conferência pela 1ª Comissão Permanente, presidida pelo senador Hermenegildo de Moraes, sendo relator o deputado Tavares Cavalcanti, encontramos o seguinte:

“É ponto incontroverso a necessidade da difusão do ensino primário. Alicerce sobre o qual repousa o engrandecimento dos povos, constitui tal ensino a primeira e indeclinável condição de insistência e progresso. Para despertar os surtos da actividade humana, aniquilar a rotina e o atrazo, vencer calamidades sociais, a primeira e indispensável medida é extirpar o mal e analfabetismo, que se antepõe como um obstáculo á conquista da felicidade pública, por isso que inutiliza os valores humanos, reduzindo-os a fórmulas negativas.

(...) O que resta examinar é se é legítima a intervenção da União no assumpto e o modo pratico de se fazer sentir a sua acção.

(...) Se o analfabetismo é um mal nacional, se os seus effeitos não são particulares a determinadas regiões, mas se reflectem na integridade territorial e moral do paiz, se apenas póde ser debellado pela convergencia de todas as forças vivas da nacionalidade, sem esquecer a iniciativa particular, como negar a opportunidade da intervenção da mais efficiente dessas forças, que é o Govêrno Federal ?

É mistér, porém, encarar a materia á luz do nosso direito constitucional, a fim de que as nossas suggestões não resultem inúteis por incompatíveis com o pacto fundamental”. Cf. **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 230-231.

²⁴⁷- Constam, ainda, do acordo mais três itens, relativos a fiscalização, valor dos créditos destinados a cada Estado acordante etc. Mensagem presidencial de 1922. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 83.

Em 1923, Arthur Bernardes tentou dar continuidade ao projeto iniciado pelo governo anterior, “organizando um plano de entendimento com os estados, no qual [deveriam] predominar, a par da disseminação das escolas, a eficiência da respectiva fiscalização e a uniformização dos programas de ensino”.²⁴⁹

Em 1925, o governo central, mediante o decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro, promoveu nova reforma, conhecida como Rocha Vaz, que estabelecia, dentre outras coisas, “concurso da União para a difusão do ensino primário, [organizava] o Departamento Nacional do ensino e [reformava] o ensino secundário e superior a Cargo no Ministério da Justiça”²⁵⁰; aos Estados caberia

“fornecer casa para o funcionamento das escolas e o material escolar necessário. É condição obrigarem-se os Estados a não reduzir o número de escolas existentes no território e a aplicar 10%, no mínimo, de sua receita, na instrução primária e normal”.²⁵¹

Conforme a historiografia brasileira, essas reformas não acarretaram grandes modificações no ensino primário brasileiro, já que tratavam, especialmente, dos níveis de ensino secundário e superior. Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a sociedade brasileira, principalmente na região Sudeste, sofria os efeitos da transição do modelo agro-exportador para o modelo urbano-industrial: “A nova fase que despontava [alterou] significativamente as expectativas em torno da escola, forçando o poder público a encarar a questão da educação popular” (p.112). A Reforma Rocha Vaz, derradeira expressão da resistência conservadora no âmbito educacional, completou o ciclo elitista de todas reformas educacionais até então promovidas, elitismo este que acompanhou a fase agro-exportadora da economia brasileira.²⁵²

²⁴⁸- José Baptista de Mello, quando diretor do Ensino Primário do Estado da Paraíba, nos primeiros anos da década de 30, implantou uma série de mudanças administrativas e pedagógicas na rede escolar pública.

²⁴⁹- Mensagem presidencial de 1923. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 87.

²⁵⁰ Mensagem presidencial de 1925. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A Educação nas mensagens presidenciais**, p. 93.

²⁵¹- Id., Ibid., p.93.

²⁵²- Para mais detalhes acerca dessas reformas, ver, dentre outros: José Antonio TOBIAS, **História da educação brasileira**; Arnaldo NISKIER, **Educação brasileira**; Paulo GUIRALDELLI JR., **História da Educação**; Maria Luisa Santos RIBEIRO, **História da educação brasileira**; Maria Elizabete XAVIER, Maria Luisa RIBEIRO e Olinda Maria NORONHA, **História da Educação**.

A partir da implantação do regime republicano, como afirmamos, anteriormente, a questão educacional ganhou progressiva centralidade política nos discursos da elite brasileira, chegando, inclusive, a dar o “tom” nas campanhas eleitorais. “Educar o povo” passou a constituir uma das metas mais importantes a ser alcançada pelos gestores públicos:

“Se não nos é dado, de momento, proporcionar, em todo estado, outro gráo de cultura, devemos, pelos menos, desanalfabetizar o maior numero, desbravando assim, as intelligencias para os conhecimentos mais necessários à vida e para um posterior desenvolvimento, conforme as aptidões individuaes. O mais pratico de alcançar esse objetivo e multiplicar as escolas rudimentares por todos os recantos, até os centros ruraes e subvencionar, com criterio, o ensino particular”²⁵³

Podemos dizer que a década de “declínio das oligarquias”, como a denominam alguns historiadores, foi um período de preparação para as profundas mudanças políticas, econômicas e sociais que iriam eclodir no início dos anos 30. O Brasil, então na iminência de se tornar um país urbano, dava os primeiros passos para desenvolver uma indústria mais competitiva, que viria a superar, em importância econômica, o setor primário agro-exportador. Nesse contexto de inovações e, ao mesmo tempo, de permanência de um tipo de economia bem como de práticas sociais cada vez mais excludentes, foi sendo reestruturada a organização escolar brasileira.

²⁵³ - **Mensagem** de 1929, p. 58. Documento do AN.

3.3.1- Inovações e permanência no âmbito pedagógico

Como vimos no capítulo anterior, os ideais patriótico-nacionalistas, articulados ao discurso de “paraibanidade”, assim como o ensino voltado para as atividades rurais foram aspectos que vieram a ocupar, na Era das Cadeiras Isoladas, parte da carga horária destinada ao desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

A partir de 1916, a escola pública paraibana iniciou seu processo de mudança, com a implantação de novo modelo de organização escolar ? o dos grupos escolares?, o qual, como vimos, integrava o contexto de grandes transformações culturais, políticas, e econômicas, em que os objetivos educacionais (da instrução pública), posteriormente, também apresentariam mudanças.

Vale salientar, porém, que os ideais do nacionalismo patriótico e a construção da identidade paraibana (paraibanidade) permaneceram inalterados: nesse período, a elite paraibana tendia a recorrer constantemente a esses cânones de identificação. Na verdade, o discurso foi sendo aperfeiçoado e cada vez mais efetivado no espaço escolar, efetivação esta garantida pelos gestores estaduais por meio de diversos mecanismos, dentre os quais a elaboração de normas e regulamentos para o estabelecimento de diretrizes pedagógicas, desde as mais gerais até às relativas à prática cotidiana em sala de aula.

No ano seguinte, após a criação do primeiro grupo escolar paraibano, em dezembro de 1917, o art. 90 do decreto nº 873 regulamentou:

“O professor que houver produzido alguma obra ou inventado aparelho ou método de ensino que seja considerado de real valor didático, a juízo do Conselho Superior de Instrução, terá o direito à publicação gratuita na Imprensa Oficial ou divulgação dêles, e o govêrno os fará adotar nas escolas públicas”.²⁵⁴

A formulação desse regulamento, aparentemente sem grande significado, possibilitou que intelectuais, especialmente professores, elaborassem recursos didáticos, para atender, mais precisamente, aqueles ideais anteriormente mencionados. Dentre tais recursos, o mais significativo foi, indiscutivelmente, o livro didático, que veio a servir para ratificar a ideologia dos grupos dominantes. No caso das escolas públicas paraibanas, como veremos pouco mais

adiante, o livro didático adotado apresentava características que refletiam, também, a tentativa de modernizar o ensino.

Antes de abordar esse aspecto, é importante destacar que alguns intelectuais e políticos paraibanos, tendo em vista continuar forjando uma identidade paraibana, desenvolveram atividades que ultrapassaram os limites das instituições locais. Para a elite paraibana, tal objetivo carecia de maior legitimidade, sendo necessário defendê-lo nos grandes centros culturais do país, mediante a elaboração de teses comprobatórias de sua veracidade, conforme ponderou um conferencista, em 5 de agosto de 1920, na Associação dos Empregados no Commercio do Rio de Janeiro: “Vou expôr o meu methodo logico, os argumentos, as documentações com que quero illustral-a, embora em ligeiras palavras, para não enfadar os meus ouvintes”.²⁵⁵ Castro Pinto iniciou seu discurso com a seguinte questão:

“No Estado da Parahyba [se formou] nestes três seculos um povo que, sem sahir das qualidades fundamentaes do habitante do Nordéste, entretanto se tornou de algum modo autonomo, assumindo uma certa individualidade, dando um cunho á parte ao nosso meio social; em resumo, fazendo do parahybano uma variante psychologica definida sob a feição geral do brasileiro ?”²⁵⁶

Em seguida, defendeu que

“as qualidades fundamentaes do povo brasileiro, que, de alguma forma tomaram na Parahyba uma quase nuance, e assim eu diria, não uma variedade ethnologica, mas sim uma variante psychologica, uma simples tendencia historica e social, que faz do parahybano uma entidade distincta em formação no seio do Nordéste brasileiro.

(...) A qualidade fundamental que encontro no povo parahybano é a vontade heroica, a firmeza de character, a inflexibilidade na linha de conducta, o saber querer para agir com acerto, a consciencia do dever norteando os seus actos de vida. Para isto, sirvo-me de uma argumentação que talvez pareça ‘sui-generes’, mas que não é destituída da logica; sirvo-me dos grandes nomes representativos da evolução da Parahyba, desde os primordios do povoamento até hoje, para provar que, ao menos por esses homens representativos da minha terra, numa longa série, numa extensa galeria de vultos eminentes”.²⁵⁷

²⁵⁴ - Cf. Eudésia VIEIRA, **Pontos de História do Brasil**, sp.

²⁵⁵ - O discurso, proferido de improviso, foi taquigrafado e posteriormente publicado no **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, com o título: **Os super-homens duma raça: These de Castro Pinto sobre a mentalidade parahybana**, p. 181- 199. Documento da Seção de Obras Raras da BC-UFPB - Campus I.

²⁵⁶ - Id., Ibid., p. 182.

²⁵⁷ - Id., Ibid., p.182-183.

Para “qualificar” sua tese, Castro Pinto escolheu: André Vidal de Negreiros, superior a todos os heróis de sua época; o mito Branca Dias. modelo de mulher intemerata; José Peregrino de Carvalho, o herói mais simpático; Padre Antonio Pereira de Albuquerque Mello, temperamento genuinamente liberal e democrático; Antonio Borjes da Fonseca (apóstolo do nativismo), D. Vital, bispo de Olinda - Vital Maria Gonçalves de Oliveira, nobre e austero capuchinho;

Articulada a esta questão, a visão humanista foi outro aspecto que passou a ter maior destaque nos discursos da elite paraibana. Em outras palavras, verificamos que a preocupação em formar o indivíduo, humanizando-o, viria a consubstanciar, de forma mais conseqüente, o fortalecimento da nação, da pátria. Essa formação humanista, forjada num mundo cristão, terminou se desdobrando em aspectos relativos à moral, aos bons costumes, ao discernimento entre o bem e o mal. À escola caberia, então, preocupar-se com a educação moral, que teria como mais elevado alvo

“formar a personalidade moral do educando, fazendo com que elle se habitue a pratica dos deveres.

O ensino moral não obedece a um programma determinado em nossas escolas, antes resulta dos exemplos e sugestões do mestre e do ambiente escolar.

(...) As creanças normaes adquirem empiricamente as noções do bem e do mal, quando os seus actos são louvados ou reprovados. O louvor e a prevação completam uma noção obscura, innata, que o individuo traz dessas entidades como legado da especie.

Ultima-se a educação moral quando o habito de fazer o bem e o de evitar o mal se tornaram inconscientes, isto é, gravaram-se profundamente na personalidade som-mando-se às aquisições instintivas.”²⁵⁸

Aristides Lobo, o incorruptível, o impoluto; Maciel Pinheiro, abolicionista, republicano, o mais notável dos jornalistas do norte do Brasil; Manuel de Arruda Câmara, naturalista; Padre Francisco João de Azevedo, inventor da máquina de escrever; Pedro Américo, o príncipe dos pintores; e Epitacio Pessoa, egrégio estadista. No restante do discurso, Castro Pinto contextualiza o momento histórico vivido por cada personagem acima citado, ressaltando, de forma ufanista, seus feitos e importância para a história paraibana e brasileira. Acrescenta, ainda, uma longa lista de nomes ilustres ligados às artes e à comunicação, que incluía Augusto dos Anjos, Carlos Dias Fernandes e Assis Chateaubriand. Entre os educadores enumera Padre Rolim, Joaquim Silva, Xavier Junior, Thomás e João Mindello, José Coêlho, Francisco Barroso, Graciliano Fontino Lordão, Horacio Enrique da Silva, José Ferreira de Novaes, João Hamilton, Jonathas Barreto, Lindolpho José Corrêa das Neves, José Moura, Padre Moura e Santino de Maria Coutinho.

²⁵⁸- O **Relatório** de 1921 contém interessante crítica ao cinema, que, segundo João Alcides Bezerra Cavalcanti, trazia graves problemas para a formação moral das crianças: “força antagonica á escola é o cinemathographo onde se destilla para as almas infantis e em formação todo o amoralismo contemporaneo.

Custa a crer que a industria do cinemathographo ainda não esteja regularisada devidamente e sujeita a rigorosas prescripções. Ás creanças e adolescentes se devia prohibir a frequencia dessas casas de diversão” (p.1).

Quanto ao papel dos professores, no que diz respeito ao ensino da moral, constantemente se ressaltava seu caráter, acima de tudo, prático: “isto é, que a vida dos docentes se mostre sobretudo um codigo de moralidade, que as suas acções sejam luminosos exemplos por onde os discentes aquilatem a belleza dos seus conselhos”. Cf. A Parahyba na Conferencia do Ensino Primário, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 220.

Também seria tarefa primordial da escola,

“preparar o homem, e se o faz para a humanidade, também e antes de tudo o dá a pátria. Na formação do ser humano é, pois, indispensável que tenhamos em vista o aspecto moral que o torna bom para o mundo e o aspecto nacional, que integra na comunhão dos factores do bem da sua terra.

Assim o fim mais alto das nossas escolas não pôde ser outro senão - formar bons cidadãos brasileiros.

O cultivo da inteligência, a perfeição do carácter, a pátria do civismo, eis o triplice destino que se integra na teologia de um estabelecimento de ensino, digno deste nome e benemerito da Pátria”.²⁵⁹

Será nesse contexto de exaltação aos “vultos eminentes da pátria e da formação do cidadão brasileiro e paraibano” que, em 1922, um outro livro de história, destinado ao ensino primário público, foi adotado na Parahyba do Norte. Em documento expedido em 7 de março de 1922, a Diretoria de Instrução Pública assim manifestava a importância da publicação da obra de Eudésia Vieira ? professora diplomada pela Escola Normal da Parahyba do Norte, membro do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, além de médica formada pela Faculdade de Medicina de Recife:

“Considerando que há conveniência para o ensino da história pátria nas escolas primárias do Estado, da adoção de um livro que relacione os fatos da história nacional com os da história local; considerando que os livros didáticos devem ser a baixo preço a fim de não sobrecarregar as despesas das classes desfavorecidas da fortuna, e tendo em vista o parecer unânime do Conselho Superior de Instrução, aprovado em 3 de março de 1921, relativamente aos ‘Pontos de História do Brasil’ da sra.d. Eudésia Vieira, professora pública da 11ª cadeira mista desta capital, resolve recomendar aos senhores professores, o aludido livro, que preenche muito bem a finalidade a que se destina e àqueles requisitos”.²⁶⁰

Sua obra, **Pontos de História do Brasil**, pode ser considerada um marco na história do livro didático na Paraíba, por apresentar características do que hoje denominamos “livro didático” e por fugir dos padrões dos compêndios clássicos.²⁶¹

²⁵⁹ - A Parahyba na Conferência do Ensino Primário, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 218-219.

²⁶⁰ - O documento, assinado por João Alcides Bezerra Cavalcanti, encontra-se no livro de Eudésia VIEIRA, **Pontos de História do Brasil**.

²⁶¹ - Examinando a 8ª edição de 1956, corrigida e ampliada, verificamos que se trata de um livro pequeno, com 176 páginas tamanho 19 x 14 cm., caracteres não muito pequenos (o correspondentes à atual fonte tamanho 12, aproximadamente) e uma média de trinta e cinco linhas por página. Abrangendo do descobrimento da América até à Revolução de 1930, os 29 “pontos” do livro, de duas a quatro páginas cada um, são quase todos ilustrados com desenhos.

Cabe aqui chamar a atenção para a virtude mais significativa do trabalho de Eudésia Vieira: a permanente associação dos fatos ocorridos na Paraíba ao contexto brasileiro. Ao tratar do bandeirantismo, por exemplo, a autora salienta os movimentos de interiorização ocorridos na Paraíba, e algumas páginas são dedicadas à participação dos paraibanos nos movimentos de 1817, 1824, 1848-49. Ao focalizar a Proclamação da República, Vieira destaca a leitura de Aristides Lobo quanto à reação do povo brasileiro ao novo regime; no “ponto” XXVIII, ressalta a participação da Paraíba no movimento de 30, e finaliza o livro, enumerando os feriados nacionais e locais, para, em seguida, endereçar algumas palavras às crianças:

“Representais o futuro da humanidade, o progresso na senda das artes das ilustrações e do patriotismo. Cuidando do vosso evoluir físico, moral e espiritual prestamos à pátria o maior dos benefícios porque lhes preservamos dias bonançosos de paz e de luz. E é bem conhecendo as páginas da história, os surtos do valoroso altruísmo dos nossos avós, a abnegação e o denodo de nosso exército, que podeis vos tornar grandes e bem vos compenetrardes dos deveres que vos cumprem como brasileiros” (1956:175-176).

As aulas de história e geografia se constituíram, portanto, em espaços privilegiados para a difusão de idéias que pudessem contribuir para a “construção do Estado-nação”. As

referidas disciplinas ? até então, apenas destinadas a instruir e a estimular a cultura da inteligência e da razão, objetivos considerados importantes, mas não suficientes ? deveriam estar assentadas na educação moral, tendo em vista a necessidade de moralizar e enobrecer o homem.²⁶² O conservadorismo e a manutenção do *status quo* deveriam presidir as instituições escolares, como bem ilustra a citação abaixo:

“Como todo ensino, o da moral deve ser methodizado; começando por despertar os bons sentimentos das creanças, acostumando-as à obediencia, ao respeito e ao reconhecimento, introduzindo-as aos habitos de temperança, prudencia, trabalho e coragem, até fazel-as conhecer os deveres de justiça e de caridade, os da família e da sociedade”.²⁶³

²⁶² - Mensagem de 1917, p.1.

²⁶³ - Id., Ibid., p. 1.

A escola deveria se constituir na principal formadora do caráter “porque o caracter é a mais alta expansão [sic] da grandeza moral. Conceitua-se pela firmeza nos princípios superiores que norteiam a vida. Tem a sua fórmula pratica no cumprimento do dever”.²⁶⁴

Além da educação moral, atribuía-se importância à educação cívica, que deveria despertar “nas crianças os sentimentos de nacionalidade e de patriotismo”.²⁶⁵ A preocupação com o desenvolvimento de tais sentimentos nos estudantes paraibanos era permanente e deveria merecer “dos educadores os maiores desvelos”, conforme afirmava João Alcides Bezerra Cavalcanti, Diretor da Instrução Pública em 1921, para quem

“a noção de patria deve ser o ponto de convergencia de todas as correntes do pensamento e do sentimento.

A formação patriótica das nossas crianças se faz através do ensino da geographia e da historia nacional, especialmente da Parahyba, da leitura em livros de feição nacionalista e saturados de sadio patriotismo, e também pelo culto á bandeira, festas cívicas e canto coral dos nossos hynnos nacionaes.

No tocante á educação cívica, a que temos pouco deixa a desejar e seria completa, feita a militarização das nossas escolas, para se ir inculcando no espirito infantil que o cumprimento dos deveres militares interessa directamente á segurança da patria”.²⁶⁶

No mesmo ano, por ocasião da instalação da Conferência Interestadual do Ensino Primário, o deputado Tavares Cavalcanti ressaltou, em seu discurso, a necessidade de ampliar a cultura do povo, para mudar sua mentalidade:

“Povo sem mentalidade é povo amputado das faculdades mais nobres, das unicas que são credoras e conservadoras das conquistas e dos idéaes. O progresso material, sem a educação da gente, sem a formação do **carater nacional**, é um mytho. (...) É nas qualidades de trabalho e civismo que repousam os alicerces das nações viris, das que não temem a concorrência nem, o embate das raças e das civilizações.

(...)Porque o civismo é abnegação e desprendimento para que o ser individual se absorva ao ser colectivo”.²⁶⁷

²⁶⁴- A Parahyba na Conferencia do Ensino Primario, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 220.

Nota: É provável que o autor tenha usado o termo “expressão”, e não “expansão”, conforme publicado.

²⁶⁵- Id., Ibid., p. 220.

²⁶⁶- **Relatorio** de 1921, p.1.

²⁶⁷- A Parahyba na Conferencia do Ensino Primario, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 215 e 221.

Conforme sentenciou o mesmo deputado, a escola deveria ser a *sede do patriotismo prático*, e o patriotismo, a *alma schola*.

Apesar de esse ideário ter se tornado hegemônico entre os membros da elite brasileira, havia também os que consideravam a noção de pátria estreita e antipática.²⁶⁸ Contudo, interessava aos grupos dominantes que

“esse nefasto pensamento não [pudesse] jamais avassalar os nossos centros de estudos. Nada mais sublime que o patriotismo, quando não se afasta do espírito de justiça e da solidariedade humana e assim não tende a divorciar a pátria da humanidade, quando se circumscreve na fórmula do amor ao que é nosso, sem misturar a isto o ódio ao estrangeiro”.²⁶⁹

À medida que as forças produtivas capitalistas se ampliavam e a República brasileira se consolidava, o discurso do nacionalismo-patriótico se tornava cada vez mais enfático. Assim sendo, fazia-se necessário que a escola formasse o homem,

“tendo em vista os interesses superiores da pátria. Afastada desta finalidade, enfraquecida por esse criminoso **lesser aller** [sic] (...), ella será um elemento de desorganização nacional, a cujo influxo se processará o descrédito da nossa cultura e, quiza, a perda da propria posição que ocupamos entre os povos semi-cultos da America do Sul. A escola primaria é, mais do que o curso secundario, um elemento de primeira ordem na formação mental e moral da nacionalidade”.²⁷⁰

A convicção que intelectuais, professores e gestores do Estado depositaram na escola como espaço de difusão dos ideais nacionalistas e republicanos não se restringiu ao mero discurso

²⁶⁸ - Id., Ibid., p. 221.

²⁶⁹ - Id., Ibid., p. 221.

Nesse mesmo documento, observamos que a linguagem utilizada no discurso nacionalista-patriótico ? provavelmente, com vistas a atingir os grupos sociais menos favorecidos intelectualmente ? é extremamente piegas, sentimentalista e sensacionalista, a exemplo do que ocorre nas passagens a seguir transcritas: “Amemos o nosso território, que é o cenário da nossa actividade e nos transmite os esforços dos nossos antecessores que o descobriram e demarcaram. Amemos a nossa lingua, que reflecte os pensamentos dos nossos maiores. Amemos a religião que coordenou os nossos sentimentos. Cultivemos a nossa história que repete os nossos feitos e as suas conquistas, perpetuando as nossas tradições. Zelemos e aperfeçoemos o patrimonio que nos elles legaram.

(...) O amor é o eterno creador e a escola é hoje a mansão do amor. Mas o amor pagão era sensual e egoista, ao passo que o amor christão é todo feito de espiritualidade e abnegação. (...) Deste ultimo é que deriva o amor que na escola se professa e na escola se doutrina, ao mesmo tempo que se pratica um sentimento tão puro que nelle vemos como que uma diferenciação do amor maternal.” (p . 221 e 222).

²⁷⁰ - **Mensagem** de 1924, p.11. Documento do AN.

político-ideológico. Essas idéias foram, pouco a pouco, se materializando no interior da escola, no cotidiano da sala de aula. Além do livro didático de história da Paraíba, um outro mecanismo adotado pelo poder estatal foi a normatização da cadeira de Educação Cívica,²⁷¹ inicialmente implantada na Escola Normal e no Lyceu Parahybano, para, em seguida, fazer parte também da estrutura curricular dos grupos escolares.

²⁷¹ - Cf. lei nº 1.529, de 29 de setembro de 1928.

EUDÉSIA VIEIRA

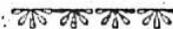
Professora diplomada pela Escola Normal da Paraíba do Norte, membro do Instituto Histórico e Geográfico do mesmo Estado, médica pela Faculdade de Medicina de Recife.

PONTOS DE
HISTÓRIA DO BRASIL

SEGUNDO O PROGRAMA PRIMÁRIO DA
PARAÍBA DO NORTE

APROVADOS PELO CONSELHO SUPERIOR DE
INSTRUÇÃO PÚBLICA

8.^a EDIÇÃO CORRIGIDA E AUMENTADA



GRÁFICA COMERCIAL LTDA.

João Pessoa — Paraíba — Brasil

— 1956 —

Capa da edição de 1956 da obra de Eudésia Vieira, **Pontos de História do Brasil** (coleção particular).

Saindo do âmbito específico da discussão em torno do nacionalismo-patriótico, percebemos também que, desde o final dos anos 10 do século XX, era consenso entre os representantes da elite paraibana que o ensino primário era ministrado mediante a utilização de métodos dos “mais antigos até aos mais modernos”:

“A instrução intellectual precisa revestir um caracter, cada vez mais accentuadamente pratico. Deve moldar-se pelo methodo da intuição e do exercicio e cahir sobre os aspectos reaes e necessários da vida. O seu fim precipuo será habilitar para as carreiras que não exigem estudos superiores.

Assim formará um primeiro gráo para o ensino profissional, pelo estudo consciencioso do desenho e dos trabalhos manuaes, precedidos das lições de coisas, esse processo precioso de educar os sentidos e desenvolver a intelligencia” .²⁷²

O progresso da pedagogia moderna estava sendo incorporado no cotidiano escolar, embora muito lentamente, “mesmo nas escolas públicas da capital, donde se [irradiava] o movimento reformador, o ensino livresco e mnemonico ainda não [havia] sido abolido totalmente”.²⁷³ No relatório do professor José Coelho, encaminhado à Diretoria da Instrução Pública, em 1919, encontramos a seguinte avaliação:

“O ensino nas escolas publicas dessa cidade restringe-se a um termo entre o ensino classico, livresco, mnemonico, e o moderno das nações anglo-germanicas. Não é es-sencialmente bom, nem pode ser taxado de mau: é o melhor possivel na situação actual das escolas, resultante das condições materiaes das aulas, da capacidade pedagogica dos mestres, e da reacção do meio social naturalmente conservador, desconfiado, com razão ás vezes, de inovações” .²⁷⁴

Para superar o “ensino clássico, livresco e mnemômico” e, conseqüentemente, modernizar a instrução pública, os educadores centraram suas preocupações nos aspectos metodológicos. Assim é que se privilegiou oferecer ao professorado técnicas e orientações didáticas quanto à melhor forma de abordar os conteúdos em sala de aula, em detrimento dos conteúdos propriamente ditos:

“O programma, no ensino moderno, é uma questão secundária. O mau programma, nas mãos de um mestre, torna-se bom e vice-versa.

²⁷²- A Parahyba na Conferência do Ensino Primario, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 220.

²⁷³- **Relatorio** de 1921, p. 1.

²⁷⁴- Relatório do prof. José Coelho Apud **Relatorio** de 1921, p.1.

Já não se dá o mesmo com o methodo de ensino. De applicar bons methodos é o que mais carecemos para o fim collimado no ensino”²⁷⁵.

Essa filosofia da educação escolar parece ter se tornado dominante, uma vez que marcou e tem marcado sensivelmente a formação de professores e, principalmente, de pedagogos até os dias atuais.

Como vimos no capítulo anterior, na década de 20, o ensino rural foi fortemente estimulado pelos gestores da instrução pública brasileira, particularmente a paraibana. Entretanto, inserido no processo de modernização da sociedade paraibana, o discurso dos administradores públicos bem como da elite intelectual apontou para a necessidade de ampliar os objetivos educacionais, que deveriam também considerar os demais setores das atividades econômicas, principalmente aquelas desenvolvidas nos espaços urbanos. Era necessário, portanto,

“tornar o ensino primario e secundario, no Estado, um elemento de propulsão e progresso, preparando, por uma educação profissional, sábia e efficientemente orientada, o espírito do povo para a agricultura, as industrias, a criação, o comércio; aproveitando vocações e despertando, por todos os meios, as forças desaproveitadas da mocidade que, por uma instrucção sem objetivo e desorientada, ruma, em sua maioria, ás funcções publicas, em regra, parcamente remuneradas”²⁷⁶.

A preocupação com o ensino profissional ? direcionado, prioritariamente, para o ensino secundário ? já vinha sendo objeto de discussão entre os dirigentes estaduais há alguns anos. Aliás, em 1925, já se encontrava em funcionamento a Academia de Commercio Epitácio Pessoa, estabelecimento escolar tão importante quanto os tradicionais Lyceu Parahybano e Escola Normal.²⁷⁷

O processo de urbanização e o crescimento dos setores industrial, comercial e de serviços passaram a exigir que o Estado desenvolvesse, junto ao setor da instrução pública, políticas que viessem a atender as novas demandas do mercado. Sintonizado com as novas exigências, João Suassuna,

²⁷⁵- Id., Ibid., p. 1.

²⁷⁶- **Mensagem** de 1923, p.48. Documento do AN.

²⁷⁷- Cf **Mensagem** de 1925, de que consta longa apresentação de motivos acerca da importância do ensino profissional, parte da qual transcrita a seguir:“Consoante o prometti, em diversas entrevistas concedidas aos jornaes do paiz, logo ao assumir o govêrno, foi dos meus primeiros cuidados o problema da organização do ensino profissional no Estado. Com esse objetivo, commissionei o sr. dr. Alvaro de Carvalho, por mim convidado para dirigir a instrucção publica, a fim de visitar, na Argentina, no Uruguay e no sul do Brasil, os diversos estabelecimentos destinados á diffusão do ensino technico-profissional. (...) Eram do meu conhecimento os esforços desenvolvidos no Uruguay, na Argentina e principalmente no Rio Grande do Sul, em prol do ensino profissional; como não me eram extranhos os resultados que

presidente do Estado, em 1925, manifestou o desejo de que a Paraíba tivesse “uma organização escolar modesta, na altura de seu desenvolvimento financeiro, correspondendo antes de tudo, ás necessidades reais do meio em que vivemos”.²⁷⁸

Tal visão “modesta” de organização escolar, contudo, não fugia às manifestações de modernização no contexto geral da sociedade paraibana. Assim, em primeiro lugar, o presidente propunha à Assembléia Legislativa um aumento da dotação orçamentária estadual para a instrução escolar, tendo em vista “a objetivação das medidas antevistas pelo legislador, (...) que até hoje, não passaram dos dispositivos regulamentares que platonicamente as corporificam”.²⁷⁹

Reportando-se, também, à experiência do Estado de São Paulo em relação às escolas do Braz (urbana) e de Pinheiros (rural), propunha João Suassuna que, na Paraíba, fossem criadas escolas com essas características particulares:

“Esses dois estabelecimentos, onde o ensino pratico sobrelevará o theorico pelo maior tempo que nelles se deve empregar e pela finalidade que os orienta, serão os fócios de irradiação do ensino profissional a cargo do Estado. Nelles formar-se-ão operarios, mestres de officios, administradores de fazendas, criadores e agricultores, cujos serviços e competencia, convenientemente comprovados, poderão ser aproveitados a muitos delles, em cursos ambulantes de agricultura”.²⁸⁰

Defendia, ainda, o referido presidente, a criação de uma revista pedagógica ? a ser distribuída gratuitamente a todos os professores ?, de uma biblioteca para professores e alunos, de “um Museu Escolar, com uma grande sala de projecções, destinada a conferencias, cursos (...) e exhibição de filmes de finalidade pedagogica”, além de curso de aperfeiçoamento para os professores que desejassem ocupar “cargos superiores do magistério primário, como sejam - fiscaes technicos e directores de grupos”.²⁸¹

No período de passagem da Era das Cadeiras Isoladas para a Era dos Grupos Escolares, o Estado brasileiro introduziu no currículo conteúdos específicos destinados a atender as demandas tanto do meio rural como do urbano. Era necessário que às crianças fosse *apresentado* um determinado

dessa sábia organização tem advindo ao progresso daquelles paizes, a felicidade e bem estar das respectivas populações” (p.125-126).

²⁷⁸- **Mensagem** de 1925, p.128. Documento do AESP.

²⁷⁹- Id., Ibid., p. 128.

²⁸⁰- Id., Ibid., p. 132.

²⁸¹- Id., Ibid., p.129-130.

ofício, levando-se em consideração fatores como sexo²⁸² e localidade da escola. Com essa preocupação foi que, em 1926, o diretor do Grupo Escolar Epitácio Pessoa, Sizenando Costa, criou, para a seção feminina do grupo, um ateliê para a confecção de chapéus de senhoras; quanto à seção masculina, ponderou ele que

“o menino da cidade, differentemente daquelles dos meios ruraes, tem sua profissão futura restricta às artes, ás industrias, ao commercio, á burocracia e ás carreiras scientificas. Há, entretanto, pequenas industrias de uma utilidade indiscutivel e de facil applicação nas escolas primarias da capital. A apicultura, por exemplo, seria de grande proveito ao lado da criação de aves, do bicho da sêda e da cultura das hortas, dos jardins e dos pomares, além de um sem numero de occupações lucrativas que poderiam ser ministradas nas escolas, que, dest’arte, teriam um fim mais utilitario, formando homens praticos e activos”²⁸³.

Em relação ao mesmo tema, acrescentou João Suassuna, então presidente do Estado da Parahyba, ainda no mesmo documento:

“A apicultura, a horticultura, a avicultura, a pomicultura, as modas e pequenos trabalhos, bem conduzidos, constituiriam, a certas horas do dia escolar, uma tarefa interessante para os alumnos, quasi uma diversão e, ao mesmo tempo, um meio pratico de familiarizal-os com essas industrias, que são, em toda parte, o meio de vida honesto de milhares de pessôas”²⁸⁴.

João Suassuna sintetizou a preocupação com o fortalecimento do sistema produtivo capitalista com a seguinte conclusão: **“Só o trabalho faz a fortuna dos individuos e dos povos”** [grifo nosso].²⁸⁵

Inversamente ao que havia ocorrido com as cadeiras isoladas, os grupos escolares foram freqüentemente reconhecidos, principalmente pelos gestores públicos, como um novo tipo de instituição escolar que propiciava ao Estado brasileiro e à sociedade grandes benefícios:

²⁸²- “Na escola para o sexo feminino poderiam ser ensinadas confecções, bordados, rendas, feitio de roupas brancas, flôres, chapéus, trabalhos applicados, pintura e decoração, dactylographia e stenographia, arte culinaria em geral, avicultura, apicultura, photographia, horticultura e jardinagem.

As profissões que podem ser tentadas pelo homem são mais numerosas. Damos em seguida os officios que poderiam constituir o curso da escola masculina: a) mechanica: ferraria, fundição, ajustagem e torneado; b) marcenaria: torneado, entalho, construção de moveis e lustracção; c) encadernação; d) eletrotechnica funilaria; e) pintura: decoração, letras e taboletas; f) arte de motorista; g) marmoraria, escriptura e plastica; h) fiação e tecelagem; i)gravação e zincographia; relojoaria e ourivesaria; k) linotypia; l) chimica industrial e agricola; m) douração, nikelagem e affins; n) alfaiataria; o) dactylographia e stnographia; p) photographia; q) horticultura e jardinagem.” Cf. **Relatório** de 1921, p. 1.

²⁸³- Cf. **Mensagem** de 1926, p.83. Documento do AESP.

²⁸⁴- Id., Ibid., p. 84.

²⁸⁵- Id., Ibid., p. 84.

“Os grupos escolares da capital e do interior são, positivamente, bons. Há em todos elles notavel senso de disciplina e de organização; em todos a collaboração intelligente, a experiência, a dedicação, a bôa vontade dos professores e o espírito de sacrificio, que os anima, corrigem os defeitos e as falhas do velho systema de escolas isoladas e cream esse ambiente de confiança e estima, a cujo influxo se tem formado a cultura moral e mental dos povos mais adeantados da terra”.²⁸⁶

Podemos salientar, ainda no âmbito das questões pedagógicas, que, a partir da implantação dos grupos escolares, a graduação do ensino primário em séries foi mais sistematicamente efetivada. Foram estabelecidas classificações, com o objetivo de tornar as “classes” igualitárias e homogêneas, considerando-se a idade dos alunos e seu nível de domínio dos conteúdos. Durante as duas primeiras décadas de implantação dos grupos escolares, discutiu-se como deveria ser graduado o ensino e o número “ideal” de classes por instituição, chegando-se à conclusão consensual de que os grupos escolares não deveriam ser

hipertrofiados, do contrário passariam a produzir efeitos administrativos, higiênicos e pedagógicos contraproducentes.²⁸⁷

“Será arbitraria a lotação de um grupo escolar ? Não. Ella se determina pelo numero de classes, e este pelas divisões e subdivisões dos grãos de ensino. Ordinariamente se consideram três grãos com três divisões para o primeiro e o ultimo e duas para o segundo. Outros admitem três divisões para cada grão. (...) Em conclusão: um grupo regular deve conter oito classes de vinte e cinco alumnos, cada uma, o que dá a lotação de duzentos alumnos. Como, porém, estamos em um pais de pobreza pedagogica, admittamos para conceder, um maximo de nove classes e de trinta alumnos para cada classe. Assim, a maior lotação de um grupo será duzentos e setenta alumnos, mas isto deve ser tolerado e não recomendado”.²⁸⁸

²⁸⁶ - **Mensagem** de 1927, p.99.

²⁸⁷ - Os problemas de ordem administrativa seriam: considerável aumento dos custos para a construção e manutenção de um grupo escolar e aumento do número de pessoas envolvidas com a administração. Do ponto de vista higiênico, faltaria “cubagem de ar suficiente” para alunos e professores. Em se tratando de uma escola hipertrofiada, esta passaria a atender a demanda de vários bairros, fato que obrigaria as crianças a fazerem “caminhadas longas ou exustivas antes e depois das aulas, sujeitando-as ao trabalho mental, em ocasião de cansaço physico, o que é contrarios aos principios de hygiene infantil”. Cf. discurso proferido pelo sr. Tavares Cavalcanti ? nas sessões de 3 e 8 de novembro de 1921 da Camara Federal ?, publicado no **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 226-227.

²⁸⁸ - Id., Ibid., p.226-227.

Com a implantação dos grupos escolares, foram também aperfeiçoados os mecanismos disciplinadores e o uso do tempo passou a ser mais efetivamente padronizado e racionalizado. Surgiram as equipes pedagógicas, formadas a partir da convivência diária de vários professores, e foi criado um corpo técnico-administrativo, de que faziam parte diretor, secretário, bedéis, assistentes, porteiros, inspetores internos e monitores da escola.

Outros aspectos devem ser salientados: aumento da concentração de alunos em cada unidade escolar; elaboração de regimentos internos; espaço privilegiado para que inovações de ensino pudessem ser testadas e/ou adotadas; e, finalmente, como ressalta Souza (1998-b:16), “fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e (...) redistribuição do poder no interior da escola”

Ao mesmo tempo que os grupos escolares implicaram o aperfeiçoamento e a sofisticação dos mecanismos de controle do Estado sobre uma significativa parcela da sociedade (principalmente professores e alunos), esse novo modelo de organização escolar também propiciou melhoria na qualidade do ensino público no Brasil.

Aliado a esse aspecto, o Estado brasileiro, por meio da disseminação de grupos escolares, esforçou-se em maximizar os investimentos destinados à educação. Se, num primeiro momento, os custos para a construção de prédios escolares eram altos, num segundo, esses investimentos foram logo compensados pela diminuição dos custos de cada aluno em relação ao professor, uma vez que tanto os professores como cada unidade escolar passaram a atender maior número de estudantes.

Tendo em vista o fato de que os números demonstravam maior racionalização das despesas com a instrução pública e maior eficiência técnico-pedagógica, principalmente no que se refere à tentativa de diminuição dos índices de analfabetismo, os grupos escolares foram motivo de grande euforia entre os responsáveis pelo gerenciamento do Estado brasileiro, dos anos 30 até o final dos anos 40 ? período que será objeto da análise a ser desenvolvida no próximo capítulo.

4.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA ERA DOS GRUPOS ESCOLARES:

O PERÍODO DE EUFORIA - 1930 A 1949

4.1 - Os grupos escolares: espaço privilegiado para a difusão dos ideais escolanovistas na Paraíba

Instalados no poder e tendo iniciado uma série de mudanças de cunho administrativo, que logo passaram a repercutir em todas as instâncias da organização social paraibana, os vencedores do movimento de 30 marcaram sua presença no poder.

No que concerne à gestão da educação pública, especificamente, esta foi feita mediante ações quase sempre sintonizadas com as diretrizes do governo central. Cabe ressaltar que a historiografia da educação brasileira marca os anos 30 como a década que produziu profundas reformas no setor educacional brasileiro. Essa vasta produção historiográfica analisa as repercussões das políticas educacionais implementadas pelo Estado sob diversos ângulos, revelando, a cada novo estudo, a complexidade desse período para a história brasileira em geral e, em particular, para a história da educação.

Alguns aspectos dessa problemática já foram tratados em capítulos anteriores deste trabalho, mas necessário se faz examinar mais detidamente outras questões igualmente importantes para o entendimento do complexo movimento da organização escolar primária brasileira, de modo particular a paraibana.

Ao longo da Era dos Grupos Escolares, conforme salientamos no capítulo precedente, dois períodos apresentam características particulares no processo de expansão desse tipo de instituição escolar. Trataremos aqui do segundo ? que se inicia em 1930 e se estende até o final da década de quarenta ?, em que a euforia suscitada pelos grupos escolares arrefeceu.

Inicialmente, podemos afirmar que, nesse período, a oferta desse tipo de instituição escolar aumentou significativamente: o Estado chegou a criar, aproximadamente, 70 novas unidades em vários bairros pobres de cidades mais importantes (João Pessoa e Campina Grande, por exemplo) e em pequenas e médias cidades do interior, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro V
Distribuição de grupos escolares estaduais em 1931 e 1949

Nome do Município	Grupos escolares	Nome do Município	Grupos escolares
19 31		19 49	
João Pessoa	06	João Pessoa*	15
Campina Grande	01	Campina Grande	05
Areia	01	Areia	01
Princesa Souza	01	Princesa Souza	02
Umbuzeiro	01	Umbuzeiro	01
-	-	Espírito Santo	02
-	-	Santa Rita	02
-	-	Picuí	01
-	-	Itabaiana	01
-	-	Ingá	01
-	-	Alagôa Nova	02
-	-	Mamanguape	02
-	-	Serraria	02
-	-	S. João do Cariri	01
-	-	Pedras de Fogo	01
-	-	Cuité	01
-	-	Guarabira	02
-	-	Cabaceiras	01
-	-	S. José de Piranhas	01
-	-	Alagôa do Monteiro	01
-	-	Catolé do Rocha	02
-	-	Piancó	02
-	-	Esperança	01
-	-	Santa Luzia	02
-	-	Soledade	01
-	-	Taperoá	01
-	-	Teixeira	01
-	-	Ibiapinopolis	01
-	-	Conceição	01

Continuação do Quadro V

Nome do Município	Grupos escolares	Nome do Município	Grupos escolares
19 31		19 49	
-	-	Araruna	01
-	-	Gurinhem	01
-	-	Caiçara	01
-	-	Cajazeiras	01
-	-	Bananeiras	01
-	-	Pilar	01
-	-	Pombal	01
-	-	Sapé **	02
-	-	Queimadas	01
-	-	Patos	01
-	-	Pocinhos	01
-	-	Alagôa Grande	01
-	-	Sumé	01
-	-	Itaporanga	01
-	-	Juazeirinho	01
-	-	Antenor Navarro	03
-	-	Brejo do Cruz	02
-	-	Misericórdia	01
-	-	Água Branca	01
TOTAL	11	TOTAL	81

Fonte: Os dados de 1931 foram retirados do Anuario Estatístico - Estado da Parahyba, publicado em 1934, e os de 1949, das mensagens e relatórios do poder executivo estadual, encaminhados à Assembléia Legislativa em vários anos.

*Aí estão incluídos os grupos escolares de Cabedelo e Alhandra, no passado pertencentes ao Município de João Pessoa.

**Aí está incluído o grupo escolar de Mari, atualmente Município autônomo.

Do ponto de vista arquitetônico, os grupos escolares passaram a ser mais simples, apesar de alguns terem sido construídos a partir de rigoroso planejamento. Da mensagem apresentada em 1937 pelo então Governador do Estado da Parahyba à Assembléia Legislativa constam detalhes sobre estilo arquitetônico e número de salas de aulas ? duas, quatro ou seis ? dos novos grupos escolares, projetados pela Diretoria de Viação e Obras Públicas segundo “um desenho sensivelmente diferente dos projetos anteriores”.²⁸⁹

²⁸⁹- **Mensagem**- de 1937, p. 84. Documento do AESP.

“Novos dispositivos em planta e em córte foram introduzidos nos projectos, de accôrdo com a rapida evolução por que vem passando ultimamente a architectura pedagogica. Os futuros predios, cuja construcção acaba de ser iniciada, attenderão ás mais modernas prescripções que regem o assumpto”.²⁹⁰

Digno de nota é o fato de os grupos escolares mais bem planejados terem sido construídos em médias e pequenas cidades do interior paraibano ? Patos, Guarabira, Cajazeiras, Pombal, Bananeiras, Catolé do Rocha, dentre outras ?, enquanto as unidades localizadas nos bairros periféricos das duas maiores cidades do Estado - João Pessoa e Campina Grande - obedeciam a padrões arquitetônicos muito simples ou eram implantadas em construções adaptadas, não atendendo, portanto, todas as exigências para o funcionamento de um grupo escolar, conforme analisado no capítulo anterior.

Em que pese a disseminação dos grupos escolares ocorrida nesse período e o fato de tais instituições serem parte de um movimento gerador de profundas mudanças na organização educacional escolar, o caráter elitista que tanto marcou a educação brasileira se manteve: construía-se grupos escolares bem planejados e aparelhados para atender as necessidades da classe média e da pequena burguesia (filhos de funcionários públicos, de profissionais liberais, de pequenos comerciantes e de grandes e médios proprietários de terras) das cidades do interior, enquanto à grande massa de trabalhadores eram destinadas edificações de padrão arquitetônico inferior, por conseguinte, menos atraentes, menos confortáveis e desprovidas dos recursos didáticos-pedagógicos ? laboratórios, bibliotecas, museus de ciências, sala de educação artística, quadras de esportes, áreas de recreação etc. ? condizentes com uma educação moderna, assentada nos ideais da Escola Nova.

No período em questão, tiveram significativa influência as propostas educacionais elaboradas pelos pioneiros da escola nova. Ampliação da oferta de educação escolar primária, combate ao analfabetismo, criação de um sistema de educação nacional eram temas centrais nos discursos da elite política, econômica e intelectual brasileira.

Na Paraíba, um dos principais difusores dos ideais escolanovistas foi o professor José Batista de Melo, um dos intelectuais mais sintonizados com as políticas educacionais implementadas pelo Estado ao longo de toda a era Vargas. Atento aos novos processos de ensino e preocupado em dar à escola uma feição mais prática e mais útil, informava Batista de Melo em seu relatório de 1932:

²⁹⁰ - Id., Ibid., p. 84.

“A Escola Nova, vitoriosa em toda parte, veio alterar completamente o ensino primario que atualmente obedece a uma orientação mais consentanea com as necessidades do aluno. A escola tradicional vai aos poucos sofrendo os influxos dos novos processos pedagogicos, de modo a garantir melhor educação do nosso povo”.²⁹¹



Antigo Grupo Escolar Santo Antônio, criado em 1937 e localizado no bairro popular de Jaguaribe, na cidade de João Pessoa. Apesar de ter sofrido algumas reformas, principalmente em sua fachada, este grupo conserva sua estrutura interna original.

Foto 7: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - setembro de 1999.

A preocupação do governo estadual em acompanhar as discussões bem como as políticas públicas no âmbito educacional desenvolvidas nos Estado de Minas Gerais, Rio de Janeiro e, principalmente, São Paulo, enviou “o professor José Baptista de Mello para estudar nos grandes Estados do sul o plano a adoptar-se [na Paraíba] dentro da melhor orientação e das mais modernas conquistas pedagogicas”.²⁹²

Para o professor Matheus de Oliveira, em 1932,

²⁹¹- Relatório de 1934.. In: DIRETORIA DO ENSINO PRIMARIO, **A Instrução publica na Paraíba**, p. 9-10. Documento da BC-UFPB.

²⁹²- **Mensagem** de 1935, p. 12. Documento do AN.

“o desenvolvimento da instrução escolar em nosso país trouxe a adopção de novos métodos e processos pedagógicos, que se estão processando através de algumas dificuldades, que não devem intimidar os encarregados de sua direcção.

Apezar de pertencer a uma geração de professores antigos (sou decano da Escola Normal), vejo satisfeito e animado das mais fortes esperanças, que a instrução hodierna moldada nas práticas mais perfeitas arrancará com esplendido resultado o nosso povo das tremendas de uma cultura incompleta e superficial para a aquisição segura de conhecimentos vantajosos, suficientes e bem alicerçados, que melhor hão de preparar a mentalidade dos trabalhadores do Brasil de amanhã”.²⁹³

A implantação do projeto da escola renovada demandava, porém, mudanças no comportamento pedagógico do professorado, sobre o qual se assenta “a base de toda reforma que precisa levar a avante. E para que ele possa guiar o movimento renovador ? faz-se mister que tenha uma mentalidade á altura de tão grande missão”. No seio do professorado, “encontram-se verdadeiros espíritos de renúncia e de boa vontade forrados de bela inteligência, capaz de velar tão espinhoso quanto edificante trabalho”.²⁹⁴

²⁹³ - O ensino moderno, **Revista do Ensino**, nº1:5.

Os gestores do Estado paraibano, visando melhor qualificar os professores e, conseqüentemente, transformá-los em agente ativos na difusão das idéias escolanovistas, recorreram à publicação da **Revista do Ensino**,²⁹⁵ à realização de semanas pedagógicas e ao intercâmbio de professores, inspetores, diretores de grupos escolares com profissionais de outros Estados, principalmente o de Pernambuco, que, segundo Batista de Melo, há alguns anos, “[podia] orgulhar-se de ser o estado que melhor organização escolar [possuía] no norte do Brasil”.²⁹⁶

No que tange à idéia da necessidade de uma revista especializada sobre educação, destinada, principalmente, a professores primários, sua criação já havia sido regulamentada desde 1917, no contexto do Regulamento da Instrução Primária. Publicado no mesmo ano, teve como objetivo possibilitar aos “nossos professores acompanhar a marcha evolutiva do ensino, pela divulgação dos trabalhos sobre os novos métodos e processos pedagógicos”.²⁹⁷ Entretanto, esse dispositivo regulamentar só foi executado em 1932, mediante o decreto nº 278, de 18 de maio, lançado na gestão de José Batista de Melo, diretor do Ensino Primário do Estado da Paraíba. A **Revista do Ensino** tinha como objetivo:

“Levar ao professorado do Estado não só o que se processa nos centros adiantados, em assuntos educacionais mas ainda para trazê-lo ao par do movimento em relação [ao Departamento]. (...) despertar o gosto pelas letras e [servir] de veículo de **idéias novas**, aproximando os elementos, estimulando-os ao mais eficaz desempenho de sua missão”²⁹⁸ (grifo nosso).

Era fundamental, entretanto, que essas “idéias novas” fossem mais bem compreendidas pelos professores, principalmente nos aspectos relativos à prática pedagógica em sala de aula propriamente dita. Com essa preocupação é que o professor Matheus de Oliveira assim expunha seus pontos de vista:

²⁹⁴ - Relatório de 1934.. In: DIRETORIA DO ENSINO PRIMARIO, **A Instrução pública na Paraíba**, p.10.

²⁹⁵ - Constam da estrutura editorial dessa revista pequenos textos de, no máximo, quatro páginas, e de fácil leitura. A publicação caracteriza-se pela diversidade de textos: relatos de visitas de inspetores e professores a grupos escolares e escolas normais da Paraíba e de outros Estados; resumos de palestras proferidas por educadores e gestores da instrução pública; metodologias de ensino sobre temas específicos, tais como, leitura, recitação, aritmética, noções de higiene, ensino rural, jardim de infância etc; homenagens póstumas (necrológicos) a professores, políticos e intelectuais; biografias de heróis paraibanos; e, ainda, atos oficiais (leis, decretos) relativos ao setor educacional do Estado da Paraíba. A Revista do Ensino foi também importante veículo de divulgação de projetos pedagógicos implementados pelo Estado, a exemplo dos referentes à Escola Nova, ao ensino de moral e civismo, dentre outras questões educacionais.

²⁹⁶ - Relatório de 1934. In: DIRETORIA DO ENSINO PRIMARIO, **A Instrução pública na Paraíba**, p. 11.

²⁹⁷ - Revista do Ensino, **Revista do Ensino**, n. 1:3.

“Nas questões de ensino, certamente, ainda não se encerrou o debate sobre as actuais idéas diretrizes, os traços dominantes da orientação que vae sendo seguida em nossas escolas primarias e institutos secundários, mas é forçoso confessar que se reconhece o seu prestigio crescente.

(...) O exito da empresa dependerá de varios factores e entre elles se conta sobretudo o executar habil e provector dos novos programmas adoptados pelos ultimos reformadores do ensino.

Está sabido que não dependerá exclusivamente do professor, mas lhe cabe grande responsabilidade”.²⁹⁹

No ano seguinte (1933), a Diretoria da Instrução Primária, com o apoio da Sociedade dos Professores Primários da Paraíba, patrocinou a primeira Semana Pedagógica na cidade de João Pessoa, durante a qual foram proferidas palestras e ministradas “instruções sobre organização de classe, instituições escolares, levantamento de estatísticas educacionais, manuseio de material didático”³⁰⁰. O evento contou também com uma exposição de trabalhos manuais confeccionados pelos alunos de escolas da capital e de algumas do interior, e foram promovidas visitas a grupos escolares e demais estabelecimentos de ensino, “a fim de que os professores do interior ficassem a par do que se [vinha] fazendo na Capital”.³⁰¹

Em 1934, além de ter patrocinado a segunda Semana Pedagógica, o governo estadual também fundou, mediante o decreto nº 497, de 12 de março, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores, destinada a “ampliar os conhecimentos dos nossos professores, (...) “ponto de partida de todo progresso da instrução”³⁰². Nessa escola, que funcionou durante algum tempo em um dos salões do Grupo Escolar Dr. Thomáz Mindello, os alunos-mestres assistiam aulas práticas. Segundo Leitão (1987:38), nessa instituição, “ministrava-se um curso de dois anos

²⁹⁸ - Relatório de 1934. In: DIRETORIA DO ENSINO PRIMARIO, **A Instrução publica na Paraíba**, p.8.

²⁹⁹ - O ensino moderno, **Revista do Ensino**, n. 1:7.

³⁰⁰ - Relatório de 1934.. In: DIRETORIA DO ENSINO PRIMARIO, **A Instrução publica na Paraíba**, p. 10.

³⁰¹ - Id., Ibid., p.11.

³⁰² - Id., Ibid., p. 11.

com um currículo escolar inteiramente voltado para a melhoria do nível profissional dos professores estaduais”. Posteriormente, a Escola de Aperfeiçoamento tornou-se o Instituto de Educação, fundado em 1935.

Cabendo-lhes formar professores que atendessem as expectativas do ideário escolanovista, os grupos escolares eram instituições privilegiadas para a realização desse projeto pedagógico. Assim é que os governos dos interventores federais na Paraíba, Antenor Navarro e Gratuliano Brito, se preocuparam em disseminar

“grupos escolares pelo interior, todos eles valorizados pela nova pedagogia com modernos métodos de ensino instituídos no país como fruto do movimento liderado pelos Professores Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a que se convencionou chamar de ‘Pioneiros da Escola Nova’ ” (Lopes Apud Leitão, 1987:12).

No ano seguinte, 1935, foi publicada a lei nº 16, de 13 de dezembro, que reformou a instrução pública do Estado da Paraíba. Entretanto, a referida reforma ? muito bem recebida pelos “mestres paraibanos”, segundo Leitão (Op.cit.) ? efetivou, mais especificamente, a reestruturação do aparelho administrativo, sendo então criado o Departamento de Educação.

O Instituto de Educação, anteriormente mencionado, passou a compreender: a Escola de Professores; a Escola Secundária, equiparada ao Colégio Pedro II; a Escola de Aplicação; e o Jardim da Infância. Foram também criadas divisões a que competia administrar a Escola Normal Rural, a Escola Rural Modelo, as Escolas Profissionais, havendo uma divisão específica para o ensino primário em geral.³⁰³

No plano das técnicas pedagógicas, foram adotados, em 1935, o cinema e o rádio educativos na instrução primária³⁰⁴ ? aspecto digno de nota, tendo em vista o fato, já registrado no segundo capítulo, de que, em 1921, o cinema, visto pelos mais conservadores como algo permissivo, fora considerado nocivo à sociedade e, principalmente, às crianças e adolescentes. Incorporado como recurso pedagógico 14 anos depois, esse meio de comunicação, ironicamente, passou a ser utilizado pelos professores como facilitador da aprendizagem.

³⁰³ - Cf. art. 2º da lei nº 16, de 13 de dezembro de 1935, publicada na **Revista do Ensino**, nº16:10.

³⁰⁴ - **Mensagem** de 1935, p. 10.

A implementação desse conjunto de medidas esteve articulada à substituição de cadeiras isoladas por grupos escolares, o que ocasionou a redução do número de estabelecimentos de ensino ? “admirável paradoxo”, na avaliação do então presidente do Estado da Paraíba, considerando-se que aumentaram “a matrícula e a frequência, sendo muito outro o rendimento escolar”.³⁰⁵

Um dos fatos que mais contribuíram para a euforia com que, durante alguns anos, os gestores da educação pública encaravam os grupos escolares foi a sensível diminuição da evasão escolar, observada após sua implantação e posterior expansão. Em 1943, tal aspecto foi salientado pelo então governador do Estado da Paraíba, ao comparar grupos escolares e cadeiras isoladas:

“Já houve aliás época em que a matrícula atingia cifras eloquentes, muito mais altas do que as dos últimos anos. Entretanto, a frequência, as aprovações e as conclusões de curso eram cifras inexpressivas. Era que as condições de pessoal e de material, naquelas épocas, não permitiam um rendimento escolar compensador. A evasão escolar era grande, problema que se procura resolver na Paraíba, dando-se ambiente á infância e á juventude, aumentando-se os grupos escolares, melhorando-se as escolas, criando-se jardins de infancia, instalando-se novos grupos e novas escolas”.³⁰⁶

Apesar de alguns administradores estaduais considerarem a evasão escolar muito mais grave em épocas anteriores, o problema não deixou de constar do rol de suas preocupações. Atribuía-se tal fenômeno à irresponsabilidade dos pais e incompetência dos professores ou às dificuldades decorrentes das migrações provocadas pelas secas, comumente mencionadas nos discursos dos dirigentes durante toda a Era das Cadeiras Isoladas.

Mesmo tendo o Brasil e a Paraíba passado por grandes mudanças sociais, culturais, econômicas e, principalmente, políticas, o fenômeno da seca foi inúmeras vezes responsabilizado pelos baixos índices de alfabetização e a significativa evasão escolar:

“Desde 1939 perseguido pelas sêcas o sertanejo cada vez se torna em condições mais precárias para pôr seus filhos nas escolas. Além do mais, em emigrações constantes, quasi nunca se fixam, pelo que nem mesmo se póde contar com a melhora de matrícula e frequência em alguns centros, como consequência, em outros do enfraquecimento e mesmo desaparecimento de muitas unidades escolares. De ano para ano os refléxos se tornam mais intensos nos quadros da educação, fato que se póde bem comparar á vista das estatísticas, observando-se as

³⁰⁵ - **Exposição** de 1943, p.121. Documento do Setor de Obras Raras da BC-UFPB- Campus I.

³⁰⁶ - **Exposição** de 1943, p.111-112.

épocas invernosas e sêcas e os resultados, não só no setor educacional, mas em todos onde as atividades humanas se multiplicam”.³⁰⁷

No final dos anos 40, a explicação para a evasão escolar foi deslocada do fenômeno das secas para o “regime de subnutrição permanente” em que vivia grande parte da população paraibana. Segundo o governador do Estado, em 1947, chegou-se a essa evidência “quando se [constatou] que a frequência caiu assustadoramente desde que a Legião Brasileira de Assistência suspendeu a merenda em nossas escolas públicas”.³⁰⁸ Tal convicção levou o governo, em 1949, a cogitar a elaboração de “um plano de cooperação com as Prefeituras no sentido de ser restabelecida a merenda nos estabelecimentos escolares dos centros urbanos”.³⁰⁹

4.1.1- A extinção do ensino municipal

Conforme analisamos no primeiro capítulo, as relações de clientelismo marcaram a política nas diversas instâncias da estrutura de poder do Estado brasileiro. Entretanto, no final dos anos 20, essa forma de organização político-partidária entrou em crise, e os antigos grupos hegemônicos perderam parte do controle do Estado, cedendo espaço para os grupos sociais mais diretamente vinculados ao setor industrial, notadamente nas regiões e cidades mais urbanizadas e industrializadas do Brasil.

Segundo Melo (1983:39), “na Paraíba, a conjuntura social também se manifestará desta forma. Com a evolução dos acontecimentos de Princesa, a administração estadual viu-se forçada a suspender as obras públicas da capital, crescendo o número de desempregados em mais de dois mil”.³¹⁰

³⁰⁷ - Id., Ibid., p. 112.

³⁰⁸ - **Mensagem** de 1947, p. 23. Documento do AN.

³⁰⁹ - **Mensagem** de 1949, p. 47. Documento do IHGP.

³¹⁰ - Em sua **História da Paraíba**, Melo (1994:170-171) assim analisa a Revolta de Princesa: “A chamada guerra de Princesa principiou por Teixeira, no dia do pleito para Presidência e vice-Presidência da República, Senado e deputado federal, a primeiro de março de 30.

Financiados pelos Pessoa de Queiroz, e apoiados pelo Governo Paulista de Júlio Prestes, os partidários do coronel José Pereira mobilizaram aproximadamente dois mil homens.

(...) José Pereira Lima era o mais poderoso coronel do sertão da Paraíba. (...) Rico produtor de algodão, economicamente também vinha experimentando perdas. Seu algodão, destinado ao porto do Recife, onde os Pessoa de Queiroz o comercializavam, era exportado, sem pagar impostos, pelo Estado de Pernambuco. Com a política tributária de João Pessoa, via-se obrigado a sair por Cabedelo, por meio de estradas insatisfatórias que só conectavam com a linha férrea, em Soledade, a mais de duzentos quilômetros de Princesa. Os prejuízos do coronel tornavam-se elevados, o que o levava a secundar as reclamações dos Pessoa de Queiroz.

Nesse período, as relações do poder estadual com alguns municípios se tornaram ainda mais tensas, em virtude da tendência centralizadora que foi se instaurando, de forma mais acentuada, a partir do movimento de 30 e da ascensão de Vargas ao poder. Tal fato pode ser ilustrado pela mensagem do presidente do Estado da Paraíba à Assembléia Legislativa, na qual o governante externou as seguintes preocupações:

“A vida municipal não poderia deixar de despertar as minhas atenções especiaes, seguro como estou de que o progresso geral do Estado depende da bôa organização de toda a sua vida administrativa.

Os municipios viviam, em sua maioria, num regimen de irresponsabilidades que lhes retardava todos os elementos de prosperidade.

Com prefeitos perpetuados nos cargos, com as rendas sem escripturação regular, absorvidos pelos interesses partidarios, estagnados pelo descaso dos seus administradores, ia-se amesquinhando essa expressão basica de nossa autonomia, em vez de concorrer para a felicidade commum do Estado”.³¹¹

Com o movimento de 30 e a conseqüente aceleração do processo de centralização — fatos que contribuíram para o início de nova fase da história contemporânea brasileira —, o país passou a sofrer grandes mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais etc. No campo educacional, essa centralização se caracterizou, no Estado da Paraíba, pela unificação do ensino primário: todas as escolas até então mantidas pelas prefeituras foram encampadas pelo governo estadual, mediante o decreto nº 33, de 11 de dezembro de 1930.³¹²

Essa unificação foi justificada pelo Interventor Gratuliano Brito nos seguintes termos: “O ensino primario, em parte a cargo das municipalidades que não o ministravam em proporções compensadoras e orientação tecnica, passou então a competir exclusivamente ao Estado, embora contribuindo os municipios com uma quota da sua receita bruta”.³¹³ É provável que o referido Interventor Federal tenha se acostado nos dados estatísticos elaborados pela Secretaria da Fazenda,

Vários outros coronéis também pensavam assim, daí porque o movimento de Princesa espalhou-se por Misericórdia, Conceição, Vale do Piancó, Catolé do Rocha, Pombal, Monteiro.

(...) Em matéria de organização, os pereiristas sacavam vantagem. Senhor absoluto dos comandados, José Pereira Lima decretou o Território Livre de Princesa que contava com Constituição (sic), jornal, bandeira e hino, tudo preparado no Recife”.

³¹¹- **Mensagem** de 1929, p. 32. Documento do AN.

³¹²- DIRETORIA DO ENSINO PRIMARIO, **A Instrução Publica na Paraíba**, 1934. p.2.

³¹³- **Exposição** abrangendo o período de 1932 a 1934, p. 135. Documento do AN.

Agricultura e Obras Públicas, os quais, segundo J. Meira de Menezes, chefe da Seção de Estatística do Estado, evidenciavam que

“havia municípios que não dispendiam um real com a instrução.

Estão neste caso Catolé do Rocha, Conceição, Misericórdia e Serraria, em 1928; Cabedêlo, Conceição, Patos e Teixeira, em 1929; Brejo do Cruz, Conceição, Misericórdia e Piancó, em 1930.

(...) Ocorre ainda que sua maioria, senão em sua totalidade, as cadeiras não eram providas por pessoal habilitado, nem sofriam fiscalização técnica”.³¹⁴

No mesmo documento, Menezes também menciona os Municípios que gastaram verbas irrisórias, conforme o demonstram os seguintes dados:

³¹⁴ - **Anuario Estatístico do Estado da Parahyba** de 1931, p. XI-XII. Documento da seção de obras raras da BC-UFPB-Campus I-.

Quadro VI

Percentuais de recursos destinados à instrução pública pelos municípios paraibanos (1928-1930)

Municípios	Anos		
	1928	1929	1930
	% sobre a receita geral	% sobre a receita geral	% sobre a receita geral
Alagoa Grande	3,45	2,94	4,85
Araruna	2,18	1,76	4,56
Bananeiras	3,96	-	-
Cajazeiras	2,64	1,14	4,13
Esperança	3,49	7,28	5,08
João Pessoa	3,33	4,23	5,73
Patos	1,35	-	0,90
Pedras de Fogo	-	1,91	3,76
Piancó	-	3,25	-
Pombal	1,50	0,56	1,76
Princesa	-	-	1,65
Sta. Luzia do Sabugí	9,86	6,21	3,51
Serraria	2,37	1,58	1,72
Souza	-	2,54	4,41
Taperoá	-	5,14	1,49

Fonte: Quadro construído a partir de tabela existente no **Anuário Estatístico do Estado da Parahyba** de 1934, p. XII.

No início dos anos 30, terminava, portanto, a expansão oscilatória de cadeiras isoladas ou escolas rudimentares e elementares municipais. Nos anos seguintes, conforme determinação da Constituição Federal, os Municípios passaram a transferir 20% de sua arrecadação ao governo estadual, tendo em vista a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Durante quase toda a década de 40, o ensino público ficou subordinado à lei de unificação do ensino primário, que impedia os Municípios de organizar sua própria rede escolar. Só a partir da publicação do decreto nº 320, de 08 de janeiro de 1949, os municípios voltaram a desfrutar de autonomia para criar e manter instituições escolares. No ano seguinte, segundo Oswaldo Trigueiro, governador do Estado da Paraíba, já eram “visíveis os resultados dessa nova política educacional, que demonstrou o quanto poderá realizar, com a continuidade de vários anos, no sentido da solução do problema do analfabetismo”.³¹⁵

4.2- Os grupos escolares, a educação nacional e o desenvolvimento da nação

Como vimos no capítulo II, a tentativa de construção da nação brasileira remonta ao período colonial, com os chamados “movimentos nativistas”, mas se tornou mais sistemática após a independência política do Brasil. Vimos também que, com a proclamação da República, o ideário nacional-patriótico assumiu novas proporções, e a escola foi um espaço privilegiado para sua difusão. Mantendo seus princípios básicos, essa ideologia ? forjada pelos grupos sociais dominantes, com vistas á construção da nação mediante a busca incessante de uma identidade nacional ?, foi se reconfigurando a cada novo momento da história do Brasil.

Nos anos 30, os ideais nacionalistas passaram a ocupar um espaço na política econômica e social nunca antes visto, e para difundi-los, o Estado voltou a recorrer, de modo particular, à educação escolar pública.

No início da década de 20, o deputado Tavares Cavalcanti, em discurso proferido por ocasião da instalação da Conferencia Interestadual do Ensino Primário, referia-se à constituição de um “grande systema educacional que [deveria] consumir a redempção da nacionalidade”,³¹⁶ como um dos principais objetivos de sua realização; diagnosticou, em seguida, que o maior problema nacional estava assentado

³¹⁵- **Mensagem** de 1950, p. 14. Documento da Biblioteca Odon Bezerra da Assembléia Legislativa do Estado da Paraíba. Doravante, apenas BOB-ALPB.

³¹⁶- A Parahyba na Conferencia do Ensino Primario, **Almanach do Estado da Parahyba** de 1922, p. 213. Documento da seção de obras raras da BC-UFPB - Campus I.

na questão da educação nacional, “geratriz de todas as crises, que nos vão torturando e ameaçando o nosso futuro”.³¹⁷

Nessas breves citações, podemos identificar duas questões distintas, embora historicamente articuladas entre si, que serão aqui abordadas de forma a ressaltar sua mútua interação: a necessidade de se criar um sistema de educação escolar nacional e o subjacente discurso nacionalista, que deu sustentação ideológica à construção do referido “sistema”,³¹⁸ ao qual se atribuía a tarefa de facilitar o desenvolvimento da nação.

Horta (1994) salienta que, já em 1931, Getúlio Vargas, em seu Manifesto à Nação, relacionara a educação do povo com o enaltecimento da pátria. Contudo, assegura o referido autor que, nos primeiros anos do governo Vargas, a escola não foi o espaço escolhido para desenvolver na juventude o sentimento patriótico. Segundo ele, para

“o desenvolvimento do sentimento patriótico da população Getúlio Vargas pretendia utilizar-se de outros meios como, por exemplo, o cinema, o rádio e o esporte.

(...) Assim, ao lado da formação do cidadão capacitado para engrandecer a Pátria com seu trabalho, Getúlio Vargas evoca a necessidade da preparação de uma raça forte, capaz de amar e merecer esta Pátria engrandecida.

E será através dos conceitos de pátria e de raça que o tema do civismo será reintroduzido na legislação educacional, em julho de 1934” (p.146-147).

Horta nos chama a atenção, também, para o fato de que, em 1934, baixou-se um decreto, criando a Inspeção Geral do Ensino Emendativo e tornando obrigatório o ensino de educação física e canto orfeônico nos estabelecimentos educacionais dependentes do Ministério da Educação e Saúde. O autor assinala, ainda, que, “por meio da proposta de utilização do canto orfeônico como forma de desenvolver o sentimento patriótico [é] que a questão da educação cívica se reintroduz no discurso oficial e na legislação de ensino do período” (Id., Ibid.: 147).

³¹⁷- Id., Ibid., p. 214-215.

³¹⁸- Há uma grande discussão teórica em torno dessa problemática. Para alguns estudiosos, o Brasil não conseguiu constituir um sistema educacional articulando os três níveis de ensino (primário, secundário e superior) nem um sistema nacional de educação. Cf., principalmente, o trabalho de Dermeval SAVIANI, **Educação brasileira**.

Na Paraíba, mediante o decreto nº 498, de 12 de março de 1934, foi criado o Orfeão Escolar do Estado, vinculado ao Curso de Aperfeiçoamento e composto de professores e alunos das escolas públicas.³¹⁹

Segundo Gandini (1995), alguns intelectuais que escreviam os editoriais da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** passaram a defender a necessidade de uma educação nacional. Obviamente, esses editoriais refletiam o pensamento daqueles que estavam na estrutura de poder do Ministério da Educação. Para a referida autora,

“embora não se fale em ‘educação nacionalista’, a educação ‘popular’ é vista como um interesse do Estado, não como direito dos cidadãos; defende-se muito mais a **expansão do ensino primário**, do que de outros níveis; entende-se a educação secundária como tendo por finalidade a formação dos jovens para o trabalho produtivo, em benefício dos interesses da coletividade, ou da Nação; há insistentes apelos para que o Estado assuma o seu papel em relação á instrução pública tendo em vista a **unidade cultural da Nação**” (grifo nosso) (p.78).

Toda essa discussão em torno da necessidade de criação de um sistema escolar nacional é parte integrante de um movimento maior concernente à própria reorganização do Estado brasileiro, o qual paulatinamente viria a assumir, a partir de 1930, um discurso e uma atitude nacionalistas, tal qual se verificavam na Europa, especialmente na Alemanha, na Itália, na Espanha e em Portugal.

Em 1933, Vargas explicitou claramente que caberia à “União o direito de organizar e superintender, fiscalizando, todos os serviços de **educação nacional**” (grifo nosso) (p. 122). Azevedo (1971:147) considera que,

“ainda no Brasil em que o regime de descentralização, estabelecido na República (1889-1930), favoreceu uma dualidade de sistema de ensino secundário e superior, mantido ou fiscalizado pela União, e os diferentes sistemas estaduais constituídos das escolas primárias e escolas técnicas profissionais, com instituições e leis próprias, - a tendência à **unificação e a centralização** se veio desenvolvendo desde 1930, para se tornar fortemente marcada a partir de 10 de novembro de 1937, com o novo golpe de Estado” (grifo nosso).

O movimento de 30, que culminou com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder central, significou, para alguns historiadores, a tomada de poder pela burguesia industrial emergente e pelas oligarquias regionais pecuaristas, principalmente as do Rio Grande do Sul. A nova reordenação do

³¹⁹- **Exposição** referente ao período de junho de 1932 a dezembro de 1934, p. 139. Documento do AN.

capitalismo passou a ter também novas exigências relativas à educação, em seu sentido mais amplo, e à necessidade da expansão do ensino, em seu sentido mais específico. Romanelli (1991: 58) nos chama a atenção para o fato de que

“as mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.(...) Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho”.

Segundo Paim (1978:74), “todo o esforço de Vargas vai consistir em criar organismos onde as questões de alguma relevância passem a ser consideradas do ângulo técnico” ? perspectiva que adotará para estruturar o aparelho burocrático do Estado com técnicos competentes e intelectuais reconhecidamente preparados para lidar com questões educacionais.

Vargas, dos mais influentes porta-vozes da elite político-econômica brasileira, percebeu, com extrema clareza, a nova fase de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas no Brasil e as demandas por elas dirigidas tanto à estrutura burocrática do Estado, quanto ao setor educacional. Afinal, como já dizia Gramsci (1992:119), “todo grande homem político não pode deixar de ser também um grande administrador, todo grande estrategista, um grande tático, todo grande doutrinador um grande organizador” ? características dos que exercem plenamente o poder, incorporadas pelo governo Vargas. Disso há evidências em vários de seus pronunciamentos e ações políticas, como, por exemplo o discurso proferido na Bahia, em 1933:

“A instrução que precisamos desenvolver, até ao limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela sobretudo na **época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado.**

A par da instrução, a educação: dar ao sertanêjo, quasi abandonado a si mesmo, a consciência dos seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma, convencendo-o de que existe solidariedade humana: enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver, proveniente do conforto conquistado pelas próprias mãos. (...) é preciso que todos os brasileiros recebam educação” (grifo nosso) (p.119).

Getúlio avaliou o sistema educacional vigente, para o qual apontou saídas, consubstanciadas nas políticas públicas que deveriam ser seguidas pelos interventores estaduais:

“A instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida. Nela devia, portanto, preponderar o ensino que lhe desse **instinto de ação no meio social em que vive**. Ressalta, evidentemente, que o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional.(...) É óbvio que, para instruir, é preciso criar escolas.

(...)Comprovando o interesse do Governo Provisório, a respeito, é oportuno ressaltar que o decreto destinado a regular os poderes e atribuições dos Interventores determina que os Estados empreguem 10%, no mínimo, das respectivas rendas na instrução primária, e estabelece a faculdade de exigirem até 15% das receitas municipais para aplicação nos serviços de segurança, saúde e instrução pública, quando por êles exclusivamente atendidos (grifo nosso) (Id., Ibid.:121-122).

Como podemos verificar, o discurso de Vargas estava impregnado dos ideais escolanovistas, sistematizados e publicados no ano anterior num documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros. Ressaltou o presidente, ainda, que uma das soluções para “preparar o homem ativo para a vida” seria oferecer-lhe educação, mais especificamente, educação escolar, objetivo só concretizável com a criação de escolas. Tais idéias não ficaram apenas no discurso, mas vieram a se efetivar como princípios norteadores da reorganização do sistema escolar brasileiro a partir do movimento de 1930. Assim é que, tanto no plano nacional quanto no Estado paraibano, foram elaboradas novas constituições, leis, decretos e regulamentos, sendo estes últimos, conforme Gramsci (1992:119), indicativos da “real estrutura política e jurídica de um país e de um Estado” e efetivados mediante circulares.

No Estado da Paraíba, as mudanças relacionadas à estrutura educacional foram sentidas logo na gestão do segundo interventor, Antenor Navarro (1930-1932), sucessor de José Américo de Almeida, Interventor do Estado e Chefe do Governo Central Provisório do Norte. Segundo Mello (1956:96), Antenor Navarro era um jovem político idealista e entusiasta, que tinha a compreensão de que na “educação [repousava] a grandeza da nacionalidade que a Revolução procurara arrancar dos vícios que acumulara, por quatro décadas”.

Ao que tudo indica, Antenor Navarro seguiu *pari passu* as orientações do governo central. Dentre outras medidas de cunho administrativo, que influenciaram sobremaneira os aspectos pedagógicos, o citado Interventor Federal “unificou o ensino primário extinguindo as escolas municipais e, sob a responsabilidade do Estado, criou 220 Escolas primárias em todo município” (Freire,1982:165).

Para Mélo (1934), foi no governo de Antenor Navarro que o ensino público na Paraíba registrou seu maior desenvolvimento. Mediante grande número de leis e decretos, regulamentou a inspeção técnica e sanitária; reformou e ampliou a Escola Normal; criou a Diretoria do Ensino Primário, a Revista do Ensino e gabinetes dentários nos grupos escolares; instituiu o ensino de canto orfeônico e de educação física, incluídos por seus assessores nos novos programas de ensino. Além disso, iniciou a construção de vinte grupos escolares e tornou sistemática a fiscalização do ensino, com o aumento do corpo de inspetores regionais.

No que concerne aos programas de ensino então distribuídos aos professores, deles constavam todas as matérias dos cursos elementares e rudimentares, cuja duração também foi modificada no mesmo período: os seis anos do curso elementar foram reduzidos a cinco, e os quatro do rudimentar, a três. Além de encurtar o tempo necessário à integralização do curso primário, tais modificações propiciaram o aumento do número de salas de aulas e, conseqüentemente, de alunos matriculados, sem acarretar aumento significativo do número de professores.

Em 1934, foram realizadas eleições para o Legislativo estadual e federal, cujos resultados evidenciaram a hegemonia do Partido Progressista, liderado por José Américo de Almeida, representante dos interesses do governo central na Paraíba. Gurjão (Op.cit:177) chama a atenção para o crédito político que tinha José Américo no Estado e para o caráter patronal de seu pensamento e de sua ação, ambos evidenciados numa matéria publicada pelo jornal **A União** em 15 de dezembro de 1934. Nesta matéria, o referido político se apresenta como salvador de muitas vidas, alegando ter sua mão “dádiosa” evitado que milhares de paraibanos morressem de fome, em decorrência da seca:

“E, acima de tudo e por tudo, os milhares de parahybanos que não morreram de fome, porque comeram pela minha mão dadivosa. Fiz da Inspeção das Sêccas, que era uma coisa inteiramente pôdre, um instrumento de salvação publica.

Por menos disso, quase todo o Norte me consagra a mais carinhosa dedicação. O Ceará, Piauí, Sergipe, Bahia e outros Estados me tratam como filho”.

No contexto nacional, dois movimentos ? a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e a Ação Integralista Brasileira (AIB) ? foram gradualmente se estruturando nos diversos Estados da Federação.

Na Paraíba, organizou-se um Diretório da ANL que, segundo Gurjão (Id., Ibid.: 181), realizou alguns comícios. Entretanto,

“em julho de 1935, de acordo com as ordens recebidas do governo federal, Argemiro de Figueirêdo determinou o fechamento dos núcleos locais.(...) Os aliancistas da Paraíba foram tenazmente perseguidos, presos e torturados a pretexto de haverem tentado iniciar a rebelião comunista em João Pessoa”.

A preocupação tanto do governo federal como estadual era deter o avanço de idéias comunistas entre as classes trabalhadoras, sendo a educação escolar apontada como um dos caminhos possíveis para a concretização do objetivo em questão, como sugere ainda Gurjão (Id., Ibid.: 181): “Tal como fazia Vargas, Argemiro não colocou dificuldades à expansão do integralismo na Paraíba. Assim, foram implantados núcleos na capital e em vários municípios do interior, onde eram instaladas também **escolas** para filhos de operários” (grifo nosso).

Com a instauração do Estado Novo, em 1937, o Estado brasileiro passou por novo período de maior centralização político-administrativa, registrando-se, particularmente na esfera da educação pública, um recrudescimento das idéias nacionalistas. Segundo José Batista de Mélo e Sizenando Costa, gestores do Departamento de Estatística e Publicidade,

“a Paraíba, integralmente subordinada ao ritmo do Estado Novo, implantado no Brasil, pela Constituição de 10 de novembro, atravessa uma fase de dinamismo, com a concretização de um vasto programa de construções, não só pelo aspecto material que empolga logo á primeira vista, mas sobretudo pelo lado moral, que é sem duvida um dos objetivos imediatos da atual **carta constitucional que creou no país um forte espírito nacionalista**”³²⁰ (grifo nosso).

Denominada “educação a serviço do Estado Novo” por Horta (1994), tal perspectiva educacional também foi absorvida pelos intelectuais que então geriam a instrução pública na Paraíba. José Batista de Mélo e Sizenando Costa, dois desses intelectuais orgânicos, conduziram a política educacional paraibana consoante às diretrizes estabelecidas pelo governo central:

³²⁰- DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E PUBLICIDADE, Novos rumos á educação na Paraíba, **Revista do Ensino**, n. 16:7.

“Uma das prementes exigências do momento é, indiscutivelmente, a formação de uma mentalidade nova, sadia e culta, que será criada por meio de uma intensa campanha educacional, imprimindo-se ao regime escolar rumos claros e definidos com o fim de disciplinar gerações para **consolidar as instituições estatais**, gerações que possam fortalecer e garantir as suas nacionalidades, conduzindo-as para destinos gloriosos dignos da cultura e da civilização contemporânea”³²¹ (grifo nosso).

Com essa justificativa é que, em 11 de fevereiro do ano seguinte (1938), foi publicado o decreto nº 961, que dispunha sobre a organização escolar, a qual, de acordo com o então Interventor Federal, Argemiro de Figueiredo, complementava a reforma da instrução pública publicada em 1935, já discutida anteriormente. O referido decreto ? que tinha por finalidade “arregimentar a mocidade estudantina, criando uma mentalidade nova, de acôrdo com o espírito do regime implantado no Brasil, pela Constituição de 10 de Novembro”³²² ? regulamentava a educação física, a educação cívica, a educação moral e finalmente a educação artística.

Os itens relativos a educação física e educação artística faziam parte de uma política educacional voltada para as **questões disciplinares** e o culto às datas e aos heróis nacionais e paraibanos, por meio do aprendizado de hinos, cânticos e poesias que enalteciam a cultura local e nacional.³²³ Aqui, examinaremos apenas os artigos concernentes à educação cívica e moral, um dos quais ? referente à obrigatoriedade do culto à bandeira em todos os estabelecimentos de ensino públicos e particulares ? estabelecia que,

“diariamente, antes do início do expediente escolar, [se procedesse ao] hasteamento da bandeira, no pateo internos das escolas. Esta solenidade terá a presença dos professores, funcionários e alunos que entoarão nêsse momento o hino nacional. Igual solenidade deverá ser feita por ocasião do seu arreamento”³²⁴.

³²¹ - Id., Ibid., p. 7.

³²² - Decreto nº 961, de 11 de fevereiro de 1938, publicado na **Revista do Ensino**, nº 16:12. Documento do IHGP.

³²³ - “A cultura física é obrigatória em todos as escolas primarias e secundarias do Estado, ministrada por pessoal capacitado, com o auxílio ainda de elementos de corporações militares, despertando-se na criança o amôr pelos exercícos físicos, além de acostumá-los á disciplina militar, para a formação de homens fortes e obedientes ás ordens e á lei, brasileiros prontos para trabalhar pelo progresso e pela defêsa da patria”. Cf. Novos rumos á educação na Paraíba, **Revista do Ensino**, n. 16:8.

³²⁴ - Decreto nº 961, de 11 de fevereiro de 1938, art. 4º. Cf. **Revista do Ensino**, nº 16:12.

Aos professores também caberia fazer, “diariamente, preleções, em suas classes, sobre assuntos pátrios, de respeito às leis do país e às suas autoridades, e de combate sistemático a tudo quanto possa atentar contra o regime e seus dirigentes”.³²⁵ Para que esse objetivo fosse satisfatoriamente alcançado, deveriam os mestres fazer leitura, “devidamente comentada, da biografia dos grande vultos da patria em todos os seus ramos ou atividades, bem como a narrativa dos feitos heroicos da nacionalidade”.³²⁶ As datas nacionais e estaduais significativas seriam necessariamente comemoradas com festividades, “cumprindo aos professores, nêsses dias, preleções alusivas ao fato que se [comemorava] e ainda promover paradas escolares, as quais [teriam], obrigatoriamente, o comparecimento dos docentes, funcionários e alunos”.³²⁷

No que diz respeito à educação moral, competiria ainda aos professores, dependendo da situação, desenvolver atividades de ordem “preventiva ou reformativa”.³²⁸ No primeiro caso, encaminhariam os alunos à “pratica do bem, por meio de preleções constantes contra os vicios e os males que de qualquer modo possam prejudicar a formação”;³²⁹ em relação ao segundo aspecto, deveriam agir “corrigindo, mostrando-lhes os erros cometidos ou aplicando castigos”.³³⁰

Nesse período ditatorial, intensificou-se a relação do Departamento de Educação do Estado da Paraíba com o Ministério da Educação e Saúde, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), dirigido pelo Prof. Lourenço Filho, responsável pelas orientações para a efetivação da reforma nacional do ensino primário no Estado da Paraíba. Em linhas gerais, a reforma consistia em “executar a lei que reformara o curso de preparação de professores primários, exigindo para o ingresso na classe inicial o certificado de conclusão do curso secundário”.³³¹

Articulado com esse progressivo e cada vez mais refinado controle do poder central sobre o estadual, no que tange, especificamente, à educação escolar pública, o discurso nacionalista foi freqüentemente retomado pelos gestores do Estado sob diversos aspectos. Em 1942, por exemplo, foi instaurada nas escolas públicas primárias paraibanas a chamada **Hora Cívica**. Ruy Carneiro, então

³²⁵ - Id., Ibid., art. 8º, p. 13.

³²⁶ - Id., Ibid., art. 7º, p. 13.

³²⁷ - Id., Ibid., art. 6º, p. 13.

³²⁸ - Id., Ibid., art. 9º, p. 13.

³²⁹ - Id., Ibid., arts. 9º § 1º, p. 13.

³³⁰ - Id., Ibid., p. 13.

governador do Estado, considerava que, dada a situação do país, fazia-se necessária a “formação de uma consciência nacional intangível aos elementos desagregadores no seio do professorado e da população escolar do Estado”.³³² A referida medida visava, portanto, ao

“robustecimento dos ideais patrióticos dos que trabalham na comunidade escolar. Da ‘Hora Cívica’, foi observada durante o ano escolar, constou, obrigatoriamente, a formatura, em local apropriado, de todo o pessoal docente, discente e administrativo do estabelecimento de ensino, a-fim-de ser cantado o Hino Nacional e ouvidas palestras sôbre vultos e fatos da história da civilização brasileira”.³³³

Os feriados nacionais eram também efusivamente comemorados com palestras, paradas escolares, jogos esportivos, demonstrações de educação física e festividades artísticas, tendo em vista familiarizar a “mocidade com os ensinamentos cívicos do nosso glorioso passado”.³³⁴

A questão da necessidade de uma educação nacional foi retomada no final dos anos 40 quando o então presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, encaminhou ao Congresso Nacional o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para ele, era necessária a “interferência do Estado na educação nacional, já que se trata de um pressuposto que promana de objetivos superiores, tais como: conservação da unidade nacional, funcionamento do regime democrático e redistribuição social dos indivíduos”.³³⁵

É importante destacar que o referido presidente, mediante um projeto destinado à educação, voltou a reforçar o cuidado que os dirigentes da nação deveriam ter em manter a ‘unidade nacional’. Tudo indica que, para Dutra, a retomada do regime democrático tendente a uma maior descentralização política poderia desencadear um processo de esfacelamento territorial da nação brasileira.

À escola primária foi atribuída a “finalidade de integração social, não só através da iniciação nas chamadas técnicas elementares, senão também por meio de noções de civismo, princípios e atitudes

³³¹- **Relatório** de 1941, p.70. Documento do AN.

³³²- **Relatório** de 1942, p. 115-116. Documento da Setor de Obras Raras da BC- UFPB-Campus I.

³³³- Id., Ibid., p.116.

³³⁴- Id., Ibid., p 122.

³³⁵- **Mensagem** presidencial de 1949. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**. p.172.

morais”³³⁶ Assim, apoiando-se no civismo e em rígidos princípios morais, o Estado brasileiro pretendia construir uma nação democrática.

4.3- Distensão política, educação democrática: retração e mudança na forma de disseminação das escolas públicas

Uma distensão política no âmbito nacional e internacional configurou-se em 1945, ano que marcou o fim da Segunda Grande Guerra, e, exceto em Portugal e Espanha, presenciamos a conseqüente queda dos regimes totalitários, inclusive a ditadura Vargas no Brasil, instaurada em 1937, com o Estado Novo.

No plano econômico, enquanto a região Sudeste evidenciava um progressivo crescimento, a Paraíba, segundo Cittadino (1998:68-69),

“viveu, a partir da década de 40, a decadência da cultura algodoeira (...). Sofrendo as limitações de mercado representadas pela eclosão da II Guerra e sentindo a concorrência da emergente produção algodoeira paulista, o cultivo do algodão passa a sofrer um retrocesso, cedendo espaço para a recuperação da cana-de-açúcar, agora sob a hegemonia dos interesses capitalistas dos usineiros.

Entre os anos 40 e 50, sofrendo a concorrência dos produtos industrializados do sudeste que tinham a sua penetração nos outros estados garantida pelo aprofundamento do processo de integração do mercado nacional, a incipiente indústria paraibana observará uma progressiva deterioração nos índices: há um decréscimo no número de fábricas de diversos gêneros industriais e, conseqüentemente, há um aumento no índice de desemprego nesses setores, sobretudo, nas indústrias têxteis e alimentares, as mais tradicionais e importantes quanto à oferta de empregos”.

Foi nesse contexto de disparidades econômicas regionais que, a partir de 1943, se intensificou na Paraíba, como em todo o Brasil, uma campanha contra o regime ditatorial, com a

³³⁶ - Id., Ibid., p. 172.

“organização de uma ampla frente oposicionista no seio da sociedade civil que congregou dissidentes do próprio governo, membros das oligarquias regionais integrantes do corpo militar e intelectuais adeptos do liberalismo. É nesse sentido que se deve perceber a ocorrência de manifestações como a criação da ‘Sociedade Amigos da América’, constituída por militares e civis visando ao combate das doutrinas fascistas; a realização, pela OAB, de um Congresso no qual são debatidos temas como a democracia e a anistia; a elaboração do ‘Manifesto dos Mineiros’, de grande repercussão nacional, que reivindicava o retorno à democracia no país; a realização do I Congresso Brasileiro de Escritores também exigindo a plena recuperação das liberdades do indivíduo e o retorno de eleições livres” (Cittadino, 1998:26).

Segundo alguns historiadores paraibanos, além dos fatores acima descritos, contribuiu para precipitar a queda de Getúlio Vargas a entrevista ? publicada em 22 de fevereiro de 1945 no **Jornal Correio da Manhã** ? concedida a Carlos Lacerda pelo ex-ministro da Viação e Obras Públicas, José Américo de Almeida, que teceu severas críticas ao Estado Novo, e, mais particularmente, à censura a que estava submetido o país. A matéria, segundo Maia (1986: 19),

“foi o estopim que precisava ser tocado para que houvesse o processo incendiário da queda do presidente, estimulada na época pelas Forças Armadas, conhecidos dois dos seus mais respeitáveis integrantes que já se apresentavam como candidatos à presidência da República”.

O processo de democratização política no Brasil deu seus primeiros passos com as eleições livres, marcadas por intensa euforia, a que concorreram o Brigadeiro Eduardo Gomes, pela União Democrática Nacional (UDN), o General Dutra, pelo Partido Social Democrático (PSD) e Yeddo Fiúza, pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Em meio a disputa, pairava no ar a ameaça de um golpe para reconduzir Vargas ao poder, movimento conhecido como “queremismo”. No entanto, essa possibilidade foi rechaçada por diversos setores da sociedade, destacando-se, dentre eles, intelectuais que criticavam o regime ditatorial e boa parcela das Forças Armadas. A **Valsa do Querecismo**, paródia abaixo transcrita, ilustrava de forma bem humorada o movimento de oposição ao retorno daquele que representava as forças mais conservadoras do país:

Valsa do Queremismo

Nós queremos o Getúlio,
O Getúlio lá em S. Borja,
Amansando os banguais da fazenda,
Juntamente com o resto da corja.
Queremos Vargas
Queremos Vargas,
Fazendo internadas lá nos Santos Reis,
E pagando as despesas do mês.
Nós queremos o Getúlio
Sem “fiado na venda da esquina”
Esperando pensão do Instituto,
Racionado com carne argentina.
Queremos, etc.
Nós queremos o Getúlio,
Sem açúcar e sem condução
Com saudades lá do Quintandinha
Que dá fichas, mas que não dá pão...
Queremos, etc.
Nós queremos o Getúlio,
Pernoitando na fila do leite,
Pendurado no trem do subúrbio,
Apeado afinal do Catete...”³³⁷

Embora Getúlio não tivesse então retornado ao poder, sua declaração pública de apoio ao candidato do PSD, veiculada por intermédio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), facilitou a vitória de Dutra, que, no entanto, não tinha o mesmo prestígio de que gozava o Brigadeiro Eduardo Gomes, candidato da UDN. Decisiva para essa vitória, segundo Basbaum (1991:176-177), foi a influência da

“*máquina* estatal da era getuliana que ainda não havia sido desmontada e cujos postos-chaves se encontravam ainda em mãos dos partidários de Getúlio e do seu governo. Estes eram homens que haviam conseguido poder, prestígio e fortuna no período getuliano e sabiam que a vitória do Brigadeiro poria tudo a perder enquanto que a do General Dutra seria, com

³³⁷- Para ser cantada com a melodia de **Nós queremos uma valsa**. s/d. Documento do Arquivo Central da Universidade Estadual de Campinas - Fundo Sérgio Buarque de Holanda. (Pt. 41, p. 58). Doravante, apenas AC-UNICAMP.

Constituição e tudo mais, uma continuação das vantagens que até então vinham desfrutando. Por isso mesmo jogaram todo seu poder, prestígio e fortuna na eleição de Dutra”.

O temporário distanciamento político dos dois maiores partidos no Congresso Nacional (PSD e UDN) prenunciava o fato de que a proposta de elaboração de uma política para a reestruturação do “sistema” escolar brasileiro enfrentaria muitas dificuldades tanto de ordem política quanto ideológica. Entretanto, a necessidade de uma educação democrática, visando ao fortalecimento da democracia nacional constituía a tônica dos discursos dos gestores da educação pública brasileira.

Nas palavras do General Eurico Gaspar Dutra, presidente da República, em mensagem encaminhada ao Congresso Nacional, em 1949,

“o ideal da democratização do ensino, tendência predominante nos países de cultura européia desde a Primeira Grande Guerra, ainda não logrou até hoje lançar, no Brasil, raízes profundas que produzissem efeitos duradouros. A educação em nossa terra ainda não permite, com efeito, ao indivíduo, independentemente de condições sociais, perfeita realização de sua personalidade, a par de uma soma de conhecimentos técnico-profissionais capazes de garantir-lhe a existência e de situá-lo como valor real entre as forças produtivas da nação”.³³⁸

As esperanças de que o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases resolvesse os problemas educacionais brasileiros foram grandes. Para o General Dutra,

“representará essa lei, na evolução das nossas instituições de ensino, uma etapa de decisiva significação: será a fundação da política educacional brasileira, em conformidade com as inspirações democráticas consagradas na Constituição, e incorporará um rico manancial doutrinário e de experiência para a reestruturação do aparelhamento didático, dotando-o de plena eficiência”.³³⁹

Ressaltava, ainda, o presidente que a referida lei objetivava, fundamentalmente, “a implantação de um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior”.³⁴⁰ Foi imbuído de tal espírito, que, em 29 de outubro do ano anterior (1948), encaminhara à Câmara Federal o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na exposição de motivos

³³⁸- Mensagem presidencial de 1949. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 169.

³³⁹- Id., Ibid., p.171.

³⁴⁰-Id., Ibid., p. 172.

encaminhada ao presidente da República, o ministro da Educação, Clemente Mariani, atribuía à escola primária,

“fundamentalmente, uma finalidade de integração social, a de adestrar a criança nas chamadas técnicas elementares (ler, escrever e contar), ministrando-lhes [sic], de passo, noções de utilidade prática e inculcando-lhes [sic] princípios e atitudes intelectuais e morais. Sobre essa base se insere a sua finalidade política, de acordo com a qual lhe compete, na frase do relator geral, ‘formar o cidadão de sua pátria’. Não os [sic] formará, através de disciplinas especializadas de educação cívica, como pretendia a carta fascista de 1937, mas como adverte, em seu magnífico relatório o Prof. Almeida Júnior, ‘ensinando a viver democraticamente’”.³⁴¹

Em mensagem enviada ao Congresso Nacional em 1949, disse Dutra:

“[Faço-vos] um apelo insistente e grave, para que, nesta sessão legislativa, reserveis o melhor de vosso patriotismo e das vossas luzes ao exame desse anteprojeto de Lei de Diretrizes e bases do ensino, pois não será exagero afirmar que seremos julgados no futuro pelo que fizemos em favor do povo brasileiro ao lhe ministrar a educação que merece e tem o direito de reclamar”.³⁴²

Ao que tudo indica o apelo do presidente foi atendido, mas, por questões de ordem política e ideológica, o anteprojeto sofreu muitas críticas, principalmente por parte de uma das lideranças do PSD, Gustavo Capanema, que, diga-se de passagem, pertencia ao mesmo partido do presidente, enquanto o Ministro da Educação estava vinculado à UDN.

Saviani (1996) faz minuciosa análise do ocorrido nos bastidores do Congresso Nacional até que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fosse aprovada 13 anos depois, em 1961. Nesse período o projeto original foi arquivado, reaberto e sofreu inúmeras emendas e substitutivos. Conforme o autor, “desde sua entrada no Congresso, o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional” (Id., Ibid.: 35). Os

³⁴¹- Exposição de motivos de 1948. In: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, p. 21.

No documento apresentado pelo relator, Prof. Antonio Ferreira de Almeida Júnior, e aprovado pelo plenário, foram mantidas, conforme o projeto original, as atribuições assim como a finalidade política do ensino primário e acrescentadas sua “finalidade biológica” e “profilaxia social. In: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”, (p.67-68). Documento da Biblioteca de José Américo de Almeida da Fundação Casa de José Américo. Doravante apenas BJAA-FCJA.

³⁴²- Mensagem presidencial de 1949. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 173-174.

conflitos em torno da Lei foram tantos, que, a partir de 1956 ? por pressão dos defensores do ensino privado, principalmente a Igreja Católica, representada por um expressivo grupo de congressistas liderados por Carlos Lacerda ?, a questão foi deslocada

“do âmbito político partidário, mais próximo da esfera da ‘sociedade política’, para o âmbito de uma luta ideológica que envolveu amplamente a ‘sociedade civil’. Dir-se-ia que a partir desse momento entram em cena importantes ‘partidos ideológicos’, tais como a Igreja, a imprensa, além de associações dos mais diferentes matizes” (Id., Ibid.: 38).

Entre 1948 e 1949, o Governo Federal distribuiu “entre os Estados e Territórios 220 grupos escolares, dotados de 4 ou 5 salas de aula, área coberta para recreio, secretaria, pequena biblioteca, gabinete dentário, e até residência para o diretor”.³⁴³

Na década seguinte, em meio a calorosa disputa pela hegemonia do setor educacional brasileiro, o discurso oficial em relação à expansão do ensino público mudou. Getúlio Vargas, ao mesmo tempo em que considerava necessário ampliar a “extensão da rede de instituições educativas”,³⁴⁴ apontava, dentre outros objetivos prementes, “a elevação do rendimento funcional do **aparelhamento escolar existente**, assim como a aceleração da multiplicação das oportunidades educacionais para o povo” (grifo nosso).³⁴⁵ Por conseguinte, o crescimento da oferta de escolas públicas deveria ser acompanhado pela melhoria da qualidade do ensino público:

“Se faz mister é que a expansão inevitável do sistema escolar não ocorra de modo desordenado e acidental, por meio de medidas que não se integrem numa orientação geral definida, o que, ao invés de fazê-lo satisfazer às necessidades do País, criará outros tantos problemas imediatos e futuros, de difícil solução.

A lei de diretrizes e bases deverá estabelecer uma legislação fundamental e única para todo o ensino, seja federal, estadual, municipal ou privada, criando a possibilidade de um desenvolvimento harmonioso, com liberdade e responsabilidade de execução assegurados aos estados, sob a inspiração, coordenação e limitação da lei básica federal”.³⁴⁶

Trava-se de investir mais na qualidade do que na quantidade de escolas públicas; ou seja, embora não estivessem impedidos de criar novas unidades escolares, os poderes públicos deveriam priorizar a recuperação e manutenção da qualidade do ensino. A par dessa

³⁴³ - **Mensagem** -de 1950, p.187.

³⁴⁴ - **Mensagem** de 1951, p. 200.

³⁴⁵ - Id., Ibid., p. 199.

preocupação ? que se tornou central nos discursos da elite brasileira sobre a questão educacional escolar ?, a euforia em relação aos grupos escolares deslocou-se para a Escola Rural, instituição a que se passou a creditar o poder de mudar o quadro de analfabetismo, principalmente, no meio rural.

³⁴⁶ - **Mensagem** de 1952, p. 208.

4.3.1- O arrefecimento da euforia pelos grupos escolares e seu deslocamento para as escolas rurais

No final dos anos 40, os gestores da educação pública na Paraíba já não consideravam os grupos escolares instituições capazes de aniquilar os altos índices de analfabetismo. Pelo contrário: em 1949, o então governador do Estado, baseando-se em dados de 1947, fez uma avaliação nada alentadora da organização educacional paraibana (escolas isoladas, escolas rurais e grupos escolares):

“Para uma população em idade escolar de 200.000 crianças, existiam em 1947, no Estado 1.187 escolas primárias, com a matrícula geral de 69.184 alunos. Nesta proporção seriam precisas 3.448 escolas para alfabetizar toda a nossa população escolar”.³⁴⁷

No ano seguinte, ressaltava o mesmo governador que, conforme as estatísticas educacionais, a Paraíba era “um dos Estados da Federação de menor cota de alfabetização, somente sobrepujando Alagoas e Piauí”.³⁴⁸ Dizia ele, ainda, que “o vulto das nossas deficiências, nêsse setor, [situava-se] em dois pontos principais: falta de escolas em relação ao índice da população e carência de aparelhamento escolar das unidades existentes”.³⁴⁹

Após o período da ditadura estadonovista, o discurso dominante dos grupos sociais dirigentes centrou-se na necessidade de consolidação da democracia; por conseguinte, a educação nacional ? “poderoso instrumento assegurador da igualdade de oportunidades”³⁵⁰ ? e seus problemas passaram a merecer “consideração primacial, pois que a eles se acham diretamente ligadas as possibilidades do êxito da democracia em nosso País”.³⁵¹

³⁴⁷ - **Mensagem** de 1949, p. 39.

³⁴⁸ - **Mensagem** de 1950, p. 42. Documento da BOB-ALPB.

³⁴⁹ - Id., Ibid., p. 42.

³⁵⁰ - Id., Ibid., p. 157.

³⁵¹ - **Mensagem** presidencial de 1947. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A Educação nas mensagens presidenciais**, p. 157.

A partir de 1945, verificou-se, no entanto, um decréscimo na oferta de escolas públicas primárias, fato ressaltado pelo general Eurico Gaspar Dutra, em mensagem encaminhada ao Congresso Nacional no ano de 1947, quando existiam

“40.235 unidades escolares e cerca de 3 milhões e 300 mil alunos. Estes dados, que, à primeira vista, não parecem indicar uma situação muito desfavorável, estão longe de corresponder às necessidades reais de nossa população escolar, que é ainda mais grave, acusam um progressivo declínio nos últimos cinco anos. Assim, o total de unidades escolares, que em 1942 chegava a 43.975, vem gradualmente diminuindo de ano para ano, com uma redução no último quinquênio de 3.740 unidades, fato estranhável ante o crescimento contínuo da população em idade escolar primária.

(...) Tomando por base a frequência real dos escolares e não os dados inseguros da matrícula, que muitas vezes não se positivam, temos que cerca de 3 milhões e 500 mil futuros cidadãos brasileiros estão privados dos benefícios de uma escolaridade sistemática e relegados ao analfabetismo ou ao semi-analfabetismo, justamente nos anos mais propícios à aprendizagem das técnicas e lastros fundamentais da cultura, isto é, dos 7 aos 11 anos”³⁵².

Segundo o referido presidente, era necessário desenvolver um “vigoroso combate a tão desoladora situação, valendo-se de todos os recursos de que podia dispor”³⁵³. Para tanto, o Governo Federal decidiu ampliar os recursos destinados ao Fundo Nacional de Ensino Primário, por intermédio do qual seriam firmados convênios entre a União e os Estados. Vale registrar, porém, que, em 1949, a atuação do citado fundo foi assim avaliada por Dutra: “criado em 1942, reformado em 1944 e regulamentado em 1945, jamais teve a necessária aplicação”³⁵⁴.

Naquele mesmo ano, o presidente Gaspar Dutra demonstrou, pelo menos no discurso, grande preocupação com a “assistência educacional”, cuja situação parecia ainda mais sombria nas regiões rurais:³⁵⁵

“De fato, das crianças matriculadas no curso primário, 36% pertencem aos núcleos rurais, 50% às zonas urbanas e 12 % às zonas distritais. Concorrem para essa situação, além dos fatores gerais e específicos decorrentes da rarefação demográfica e do baixo nível social e econômico, a falta de prédios adequados e a insuficiência de professores habilitados. Convém mesmo lembrar-vos que, de acordo com o último inquérito realizado, 28.302 prédios escolares

³⁵² - Id., Ibid., p. 158.

³⁵³ - Id., Ibid., p. 158.

³⁵⁴ - Mensagem presidencial de 1949. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 175.

³⁵⁵ - Id., Ibid., p. 176

destinados ao ensino primário, apenas 4.927 pertenciam aos poderes públicos e somente 70% destes haviam sido construídos especialmente para fins escolares”.³⁵⁶

Para superar a “sombria” situação da educação escolar no meio rural, apostou Dutra na eficácia da política de expansão de escolas rurais, assinalando não haver “município do Brasil - e poucos distritos [estariam] em situação diversa - que não [dispusesse], pelo menos, de uma escola rural, em construção ou já funcionando em prédio próprio, construído em obediência aos requisitos da pedagogia moderna”.³⁵⁷ Além de preocupado em favorecer o desenvolvimento do ensino rural no Brasil, o presidente compreendia haver necessidade de fortalecer uma orientação educacional com vistas à criação de sistemas regionais de ensino:

“Assim como os prédios escolares, conquanto oferecem certas características comuns, devem adaptar-se às condições regionais também os processos de ensino, embora tenham um substrato nacional e pedagógico comum, devem atentar na localidade e na região a que se destinam. A educação elementar objetiva o melhoramento da vida do povo, atuando imediatamente sobre o meio natural e social. Não seria possível satisfazer a essas condições, a não ser através de sábia política nacional, que conciliasse inclinações, aspirações, costumes e hábitos locais”.³⁵⁸

Como podemos observar, embora jamais tenha desconsiderado a necessidade de aperfeiçoar o sistema de educação nacional, Dutra percebeu que, respeitando as características regionais e locais, para manter a unidade nacional, conseguiria mais facilmente efetivar tal projeto de educação nacional? desta feita, voltado para atender, prioritariamente, “às populações das pequenas cidades, verdadeiras comunidades rurais do nosso ‘hinterland’, onde as escolas de mais de uma classe geralmente não dispõem de boas instalações”.³⁵⁹

Ao adotar a perspectiva acima, o referido presidente desejava “evitar o erro do passado, quando se pretendia moldar o homem das diferentes regiões do país segundo os padrões mentais e morais do cidadão das grandes cidades”.³⁶⁰ Assim, ao Estado competia estimular a criação de escolas, levando em conta as peculiaridades culturais do homem rural, sem deixar de assegurar um mínimo de

³⁵⁶ - Id., Ibid., p. 176.

³⁵⁷ - Id., Ibid., p. 177.

³⁵⁸ - Mensagem presidencial de 1950. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 190.

³⁵⁹ - Id., Ibid., p. 187.

³⁶⁰ - Id., Ibid., p. 187.

‘uniformidade, do ponto de vista técnico-administrativo e pedagógico, para todas as unidades da federação, de modo a não perder de vista o objetivo maior: formar o cidadão para o fortalecimento de uma nação democrática.

Tal processo foi marcado, porém, por muitas contradições, refletidas, principalmente, no distanciamento entre discurso político e prática política. Como salientamos anteriormente, cada novo administrador alçado ao poder enfatizava a necessidade de maiores investimentos na educação. “O problema da educação pública constitui preocupação constante do atual govêno, que o inscreveu como um dos pontos capitais do seu programa”³⁶¹? afirmava categoricamente, em 1950, Oswaldo Trigueiro, governador do Estado da Paraíba, em mensagem encaminhada à Assembléia Legislativa.

Examinando o orçamento previsto para educação em 1949, verificamos, contudo, que, dos Cr\$ 32.618.060,00³⁶² previstos, apenas Cr\$ 23.054.000,00³⁶³ foram realmente aplicados na educação; ou seja, Cr.\$ 9.573.060,00 (aproximadamente, 29 % do total dos recursos) foram desviados, sem que o governador apresentasse qualquer explicação ao poder legislativo. O resultado concreto desses desvios é que o censo de 1950 registrou, em relação à população de 10 anos e mais no Estado da Paraíba, apenas 29% de alfabetizados, contra 71% de analfabetos.³⁶⁴

Além dos freqüentes desvios das verbas orçamentárias destinadas à educação, desrespeitava-se a Constituição estadual, cujo art. 43 determinava que 20 % da receita deveriam ser destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, percentual que não vinha sendo repassado: “Todos os gastos com o serviço de educação pública, compreendendo o ensino primário, médio e superior e bem assim as atividades com fins culturais e artísticos representam, aproximadamente, em média, 16,5% do total da receita”.³⁶⁵

³⁶¹ **Mensagem** de 1950, p.42. Documento do BOB-ALPB.

³⁶²- Cf. lei nº 248, de 6 de dezembro de 1948, que sancionou o **Orçamento do Estado** para o exercício de 1949.

³⁶³- **Mensagem** de 1950, p. 42.

³⁶⁴- **Mensagem** de 1958, p. 77.

4.4.1 - Novo momento, velhas idéias: o ensino voltado para as atividades rurais e a criação das Escolas Rurais primárias

Os anos 30, como já observamos, constituíram um marco no tocante ao crescimento urbano e industrial no Brasil, largamente favorecido pela ampliação da concentração fundiária, que terminava por obrigar os camponeses a migrarem para as cidades. Os centros urbanos, por sua vez, despreparados econômica e super-estruturalmente para receber tal contingente migratório, não conseguiam ? e ainda não conseguem ? absorver uma parcela significativa dessa mão-de-obra despreparada para o desempenho de atividades de caráter eminentemente urbano.³⁶⁶

O influxo migratório para as cidades atingia negativamente o processo de estruturação e consolidação da escola pública nas regiões rurais do Nordeste e, mais particularmente, da Paraíba. Por motivos diversos, mas inter-relacionados, a continuidade da educação escolar representava uma dificuldade para os grupos sociais subalternos, localizados nas zonas rurais. O problema estrutural residia, obviamente, na questão da posse e do uso da terra. A necessidade da reforma agrária no Brasil já era histórica, e sua não efetivação, indiscutivelmente, impediu a fixação de homens/mulheres no campo e, por conseguinte, de crianças e adolescentes na escola.

Nos espaços urbanos paraibanos, a partir do final dos anos 20, o crescimento populacional desordenado levou o Estado a tomar medidas no campo educacional, visando a limpar a cidade de “menores abandonados e delinquentes”, que foram recolhidos ao Centro Agrícola de Pindobal, localizado no Município de Mamanguape. Em meados dos anos 30, o Governador Argemiro de Figueiredo destacou a necessidade de fixar as crianças no campo por meio da escola, com o objetivo de minimizar o número de “desocupados” nas ruas dos centros urbanos:

“É doloroso ver como se avoluma cada dia a onda dos desocupados. Bem estudadas as razões do fenómeno, concluiremos que ellas residem em grande parte nas falhas dos nossos processos de ensino. São inumeros os moços, energias magnificas lançadas á dispersão que poderiam produzir os melhores fructos, se a escola os radicasse ao campo de onde sahiram

³⁶⁵ - Id., Ibid., p.77.

³⁶⁶ - Como ainda hoje ocorre, parte desse contingente de migrantes rurais era absorvida, principalmente, no setor da indústria da construção civil ou em serviços domésticos (empregadas domésticas, jardineiros, vigias noturnos, zeladores etc.) O setor informal é, talvez, o que mais absorve essa mão-de-obra de origem rural.

ignorantes de que o labor quotidiano do camponez encerra a nobreza sem par de um edificante patriotismo”.³⁶⁷

O campo e a cidade afiguravam-se como espaços distintos, mas intimamente relacionados tanto econômica quanto socialmente. A educação escolar seria uma instância intermediária entre esses dois espaços, acreditando-se em seu enorme potencial para minimizar as contradições do sistema capitalista e os conflitos por ele gerados.

Nesse contexto, Argemiro de Figueiredo, tendo em vista radicar o jovem no campo, defendia a necessidade de criação de escolas rurais, ao mesmo tempo em que criava atividades escolares voltadas para as questões agro-pastoris, a serem desenvolvidas nos grupos escolares localizados nas zonas urbanas. Assim sendo, em 1935, o próprio Argemiro informava: “foi instalado junto ao grupo Isabel Maria das Neves, desta capital, o Centro de Actividades Rurales, e dentro em pouco, em Barreiras, municipio de Santa Rita, irá funcionar a primeira escola rural da Parahyba”.³⁶⁸

No ano anterior, em artigo publicado na **Revista do Ensino**, Sizenando Costa, influente professor e político, pleiteava a criação de uma Escola Rural Modelo, voltada para os interesses do Estado da Paraíba. No momento em que a educação brasileira estava sendo profundamente repensada, era desejável, portanto, que a escola passasse a ser encarada como “fator econômico”. Para Sizenando Costa, o trabalhador rural carecia

“de um preparo especial relacionado com as condições do meio em que opéra. (...) As condições particulares do país e o desvirtuamento que se vem operando na formação da nacionalidade, impõe essa medida de carater economico e social.

(...) De há muito que ouço dizer que o Brasil é um país essencialmente agricola. Mas desde que me entendo de gente que observo que só se ensina agricultura racional aos menos capazes. São os delinquentes, os retardados, os viciosos, os vagabundos, a quem o govêrno escolhe para atirar nas colônias e ensinar os processos modernos de cultura.

Não desejo que se negue essa assistência a esses infelizes, mas encareço que torne a profissão mais nobre, afim de integrar o homem do Brasil na sua verdadeira finalidade.

Com essa ideia fixa, encontram-se quasi todos os homens de responsabilidade na Republica, nessa hora de reajustamento, de coordenação de forças”.³⁶⁹

³⁶⁷ - **Mensagem** de 1935, p.13.

³⁶⁸ - Id., Ibid., p. 13.

³⁶⁹ - Escola Rural Modelo, **Revista do Ensino**, n.8 e 9:60-61.

Esse tipo de discurso foi, pouco a pouco, se tornando hegemônico tanto no âmbito da sociedade política como da sociedade civil ? esta última representada, principalmente, pela Sociedade dos Professores Primários da Paraíba.³⁷⁰ Argumentava Sizenando Costa que

“as atividades rurais se deviam desenvolver largamente na escola, e que o lár do Brasil deveria sofrer uma influencia reformadora de modo a tornar a nossa dona de casa mais apta, mais eficiente, menos dispersiva, menos desinteressada pelas questões economicas, e paralelamente a este trabalho, deveremos também valorizar o homem, oferecendo-lhe os meios para produzir com abundancia, se fixar no sólo, estimulando-lhe um amôr profundo pela sua gléba dadivosa, úbere fonte de riqueza e de felicidade”.³⁷¹

Dessa forma, as escolas rurais deixariam de ser “escolas de reabilitação” de jovens delinqüentes e passariam a qualificar o trabalhador rural, assim contribuindo para o desenvolvimento econômico brasileiro, particularmente o paraibano, e para a “fixação” de homens/mulheres no campo.

Quatro anos depois, tomando como principal referência a Escola Rural Modelo de Tejipló, localizada em um dos arrabaldes de Recife, foi criada pelo governo estadual ? mediante o decreto nº 1.042, de 13 maio de 1938 ? a Escola Rural Modelo da Paraíba, atendendo, assim, “uma antiga aspiração do (...) magistério”. A criação da referida escola ajustava-se aos

“principios de uma nova mentalidade voltada para os problemas vitais de nossa vida econômica. Assim pensando, era natural que tomassemos o ensino rural como base desta campanha de progresso educativo que liga a educação aos mais positivos fatos da nossa evolução.

É da terra principalmente que termos de arrancar os principais fatores da nossa riqueza e é para o estudo e amanho da terra que devemos encaminhar a juventude brasileira.

Não podemos ter uma cultura superficial agricola. Não devemos ter por simples questão de vaidade, conhecimentos especiais de agricultura; o que nos interessa é formar uma geração naturalmente apta a cultura do nosso sólo”.³⁷²

Tinha-se por objetivo, portanto, “proporcionar ao homem meios honestos de substancia em harmonia com os interesses do Estado”,³⁷³ uma vez “que a maioria da população da Paraíba desenvolve

³⁷⁰- É interessante registrar que a Sociedade dos Professores Primários da Paraíba mantinha, à época, estreita relação com educadores pernambucanos: professores eram convidados a proferir palestras nas semanas pedagógicas promovidas pelos dois Estados, a publicar artigos nas revistas destinadas ao professorado, e a realizar freqüentes visitas aos grupos escolares e, principalmente, à Escola Rural Modelo de Tejipló, em Recife, onde vários professores públicos paraibanos estagiaram.

³⁷¹- Escola Rural Modelo, **Revista do Ensino**, n. 8 e 9:61

suas atividades nos meios rurais onde deve ser mantida, no interesse do desenvolvimento econômico do Estado e do patrimônio moral dessa população”.³⁷⁴

O referido decreto, no entanto, apresenta contradições em relação ao público a que se destinava a escola em questão e às razões aí apresentadas para sua implantação. Enquanto na justificativa constante do decreto se considerava que **o ensino rural melhoraria as condições de vida dos habitantes do campo**, fixando-os em sua gleba e evitando, por conseguinte, o êxodo para os grandes centros urbanos,³⁷⁵ o segundo artigo estabelecia que à escola competia formar um professorado de emergência e **“ministrar o ensino rural especial aos alunos dos bairros pobres da cidade”** (grifo nosso), que tivessem sido aprovados nas matérias constantes do 3º ano do curso primário.³⁷⁶ Fica claro, portanto, que a escola rural modelo, de fato, não tinha por finalidade “fixar” homens/mulheres no campo, apesar de lhe caber formar professores, que seriam, provavelmente, encaminhados para trabalhar no campo ou em cidades do interior.

O decreto em questão também “obrigava” as prefeituras a instalar e a manter pelo menos uma “escola-granja”, ou seja: toda aquela que, “além do ensino de letras do programa oficial, [ministrasse] praticamente, em terreno doado pela Prefeitura ou por particular, ensino de horticultura, jardinagem, silvicultura, pomicultura, suinocultura, cunicultura, apicultura, sericultura e culinária”.³⁷⁷ Além disso, as prefeituras eram orientadas a destinar a quarta parte da sua quota à instrução pública, cabendo-lhes, também, arrecadar uma taxa de 10% do setor industrial, para ajudar na manutenção do ensino rural e das escolas-granjas.³⁷⁸

Paralelamente, foram também criados os Clubes Agrícolas, cujas atividades ultrapassavam os limites das salas de aulas. Preferencialmente localizados nos centros urbanos, já havia, em 1942, 19 desses estabelecimentos espalhados por todo o Estado.

³⁷² - O ensino rural na Paraíba., **Revista do Ensino**, nº 16:23.

³⁷³ - Decreto nº 1.042, de maio de 1938, **Revista do Ensino**, nº 16:24.

³⁷⁴ - Id., Ibid., p. 24.

³⁷⁵ - Id., Ibid., p. 24.

³⁷⁶ - Id., Ibid., p. 24.

³⁷⁷ - Id., Ibid., p. 24-25.

³⁷⁸ - Id., Ibid., p. 25.

O governo estadual manifestava igual preocupação em fixar no interior do Estado ? principalmente, na região sertaneja³⁷⁹ ? os professores, muitos dos quais, ao atingirem melhor nível de qualificação, com frequência solicitavam transferência para cidades maiores do Agreste ou da região do Brejo (Campina Grande, Areia etc) e, principalmente, para a capital, João Pessoa. Cabe registrar que, desde o início da década de 20, tal problema já era considerado preocupante pelo então governador Solon de Lucena, que assim se pronunciou diante da Assembléia Legislativa, em 1921:

“As professoras, em sua maioria nascidas, criadas e tituladas nesta capital, quando nomeadas para o interior, não se adaptam ao novo meio [,assim causando] o desaproveitamento dos alunos, desestimulados com essas interrupções, que, onerando os cofres publicos, trazem a desorganização das escolas, confiadas, quasi sempre, por força das circunstancias, a substitutas leigas, sem a conveniente preparação tecnica” .³⁸⁰

Surpreendentemente, o fenômeno permanecia o mesmo 26 anos depois, como podemos observar no pronunciamento de Oswaldo Trigueiro, governador do Estado da Paraíba à época:

“O ensino rural em todo o mundo é sempre um problema difícil e complexo. A evasão dos campos para as cidades, onde a vida é mais fácil e confortável, é fenômeno universal. Para a **fixação do professor em zona rural** é necessário oferecer-lhe residência confortável, além da sala de aula, devidamente aparelhada” (grifo nosso).³⁸¹

Convém notar que a idéia da criação de escolas rurais remonta a meados dos anos 30. Batista de Melo, por exemplo, já destacava a importância desse tipo de escola em um item ? “O que Precisamos Fazer” ? de um de seus relatórios:

“É bastante conhecida a eficiencia de escolas desse tipo, em que ao lado das letras são ministradas lições praticas de agricultura, pequenas industrias, artes, etc. A criança na escola rural prepara-se realmente para a vida que tem de enfrentar mais tarde. Não será no dia de amanhã o eterno burocrata ou senhor de um diploma, muitas vezes inutil, mas o homem dos

³⁷⁹- Esse problema vinha se arrastando desde a Era das Cadeiras Isoladas, e foi avaliado como se segue no **Relatório da Instrução Publica** de 1884: “Quem tem habilitações procura sempre uma cadeira perto da Capital, porque não quer sugeitar-se á ser professor no sertão com pequenos vencimentos; e quem não os tem não vem á concurso; e dá em resultado isto serem as cadeiras regidas interinamente e esse pessoal *interino* que não tem coragem de apresentar-se em concurso” (p. 65).

³⁸⁰- **Mensagem** de 1921, p.14. Documento do AN.

³⁸¹- **Mensagem** de 1947, p. 24. Documento do AN.

campos , das fabricas ou das oficinas, de que tanto carece o nosso pais, muito especialmente a Paraíba, Estado de rendas escassas e de chuvas incertas” .³⁸²

Com a perspectiva de fixar o professorado e atender uma clientela rural, foram criadas, em 1946, as Escolas Rurais paraibanas, inaugurando nova forma de expansão escolar pública no Estado. As primeiras unidades foram implantadas nos Municípios de Sapé, Serraria e Maguarí, no Agreste paraibano. Na verdade, a criação desse tipo de estabelecimento integrava uma campanha federal, que projetava, para 1947,

“1.200 novas escolas rurais, das quais pouco mais da metade em construção, estando algumas em vias de acabamento.

(...) O plano do Governo Federal era de ampliar a sua ação para construção de mais 2 mil escolas e estender sua ação supletiva também à criação de 40 escolas normais para a formação de professores rurais” .³⁸³

Financiadas pelo Ministério da Educação e Saúde, obedeciam a um padrão arquitetônico, que incluía salas de aula e residência do professor. Em 1948, o Estado dispunha de 28 escolas rurais,³⁸⁴ havendo ainda 100 dessas unidades em construção.³⁸⁵ Até então, na história da educação escolar paraibana, jamais ocorrera tão rápido e significativo crescimento numérico de escolas públicas, cuja distribuição, segundo mensagem de Oswaldo Trigueiro, “obedeceu ao critério da preferência atribuída às zonas mais comprimidas pelas necessidades educacionais” .³⁸⁶

A importância que os gestores públicos deram a essa nova malha de ensino primário se refletiu em sua preocupação em reorganizá-la, tarefa a ser concretizada a partir da reforma do ensino primário, que também determinava a

“reestruturação da carreira de professor, cuja admissão só [seria] feita para zona rural e mediante concurso, estabelecendo-se estágio para remoções. [Cogitava] ainda o govêno de

³⁸²- DIRETORIA DO ENSINO PRIMARIO, **A Instrução publica na Paraíba**, p. 19.

³⁸³- **Mensagem** presidencial de 1947. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p.159.

³⁸⁴- Foram elas localizadas nos seguintes municípios: Sapé, Serraria, Maguarí, Ibiapinópolis, Bananeiras, Santa Luzia, Guarabira, Araruna, Cabeceiras, Teixeira, Patos, Alagoa Nova, Cuité, Ingá, Picuí, Monteiro, Cajazeiras, Conceição, Princesa Isabel, Piancó, Alagoa Grande, Catolé do Rocha, Antenor Navarro, Caiçara, Bonito, Areia, São João do Cariri e Itaporanga. O auxílio concedido pelo Ministério da Educação e Saúde a essas escolas importou em Cr\$1.400.000,00.

³⁸⁵- Informação retirada da **Mensagem** de 1948. No original, porém, há um pequeno erro (aqui corrigido) em relação ao número de escolas rurais.

³⁸⁶- **Mensagem** de 1949, p. 51. Documento do IHGP.

incluir na sugestão que sôbre o assunto [encaminharia] á Assembléia Legislativa, disposições concedendo vantagens ao professor da zona rural, para, com essas medidas, possibilitar a sua fixação no campo”.³⁸⁷

Além das matérias básicas do programa do ensino primário, as escolas rurais deveriam ministrar “ensinamentos de atividades agrícolas; higiene rural; economia doméstica, com prática de indústrias caseiras; trabalhos manuais, com prática de ofícios diversos, de modo a formar uma nova mentalidade no seio das massas rurais”.³⁸⁸ Esperava-se que, assim configuradas, essas instituições contribuíssem para que fossem alcançados seus objetivos, quais sejam: permanência do professorado no interior e “fixação do homem ao solo, que é um tema de palpitante interesse para a nossa vida econômica e social”.³⁸⁹

Em 1949, segundo consta em uma das mensagens de Getúlio Vargas encaminhadas ao Congresso Nacional, “iniciou-se a construção de mais de 4.000 escolas rurais, com residências anexas para professores, (...) e, dessas escolas, mais de 1.000 se [achavam] concluídas”.³⁹⁰ No caso da Paraíba, havia, em 1952, 277 dessas escolas, mantidas pelo INEP ? número bem expressivo se comparado, por exemplo, ao total de 94 grupos escolares então existentes.

Semelhante ao que ocorrera em relação aos grupos escolares, o governo federal passou a ver nas escolas rurais uma organização escolar primária pública que poderia vir a debelar os altos índices de analfabetismo no Brasil.³⁹¹ Para o presidente Dutra, “muito ainda nos resta fazer no setor do ensino primário, pois que, lamentavelmente, apesar de nossos esforços, para uma população infantil em idade escolar que oscila entre 5 milhões e meio e 6 milhões, a capacidade de matrícula ainda não se eleva a 3 milhões e meio”.³⁹² A análise do presidente punha em evidência as condições sócio-econômicas gerais do país e o nível de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo brasileiro:

³⁸⁷ - **Mensagem** de 1948, p. 28. Documento do AN.

³⁸⁸ - **Mensagem** de 1950, p. 54. Documento da BOB-ALPB.

³⁸⁹ - Id., Ibid., p. 54.

³⁹⁰ - Mensagem presidencial de 1949. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A Educação nas mensagens presidenciais**, p. 175.

³⁹¹ - Não podemos esquecer que, paralelamente aos recursos aplicados no ensino primário, foram desenvolvidos vários projetos de alfabetização de jovens e adultos, principalmente, a partir dos anos 30. Neste trabalho não levamos em conta esse aspecto, por entendermos que tal problemática merece tratamento especial, dadas suas especificidades. Para maiores informações sobre o assunto, consultar, dentre outros, o importante estudo de Vanilda Pereira PAIVA, **Educação popular e educação de adultos**.

³⁹² - Mensagem presidencial de 1949. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 175.

“[É] certo que a solução do problema está vinculada a fatores e circunstâncias inerentes ao **estágio econômico e social do país**, que reflete o grau de progresso material atingido. No entanto, se o Governo Federal não levar a cabo uma decisiva campanha de ensino, o Brasil se debaterá indefinidamente num círculo vicioso já que é óbvia a dependência do progresso material em relação ao nível de educação do povo” (grifo nosso).³⁹³

Abrimos parêntese para aqui registrar o fato de que, como nenhum governo federal e/ou estadual desenvolveu “decisiva campanha de ensino”, até hoje o Brasil e, particularmente, a Paraíba, no limiar de novo século e novo milênio, apresentam altíssimos índices de analfabetismo, cabendo ? quem sabe ?! ? ao “estágio econômico e social do país” a “culpa” por tal situação.

Os discursos elaborados com a preocupação de atender as demandas das áreas rurais foram muitos e contundentes. O Governo Federal, por sua vez, em mensagens encaminhadas ao Congresso Nacional, apresentou dados estatísticos e informações sobre a escolarização das populações rurais e das pequenas cidades do interior que evidenciavam, de forma inquestionável, o empenho do Ministério da Educação quanto à criação de escolas rurais:

“[Com] a análise do movimento de matrículas pelos municípios, verifica-se que a situação é bem séria e exige tempo e grande soma de recursos para o encaminhamento de solução apenas satisfatória. Contribui para isso, entre outros fatores, a fraca densidade demográfica de pelo menos 500 municípios. É exemplo frisante o fato de 20 deles apresentarem déficit superior a 90%: isto é, mais de 90% das crianças em idade escolar não estão matriculadas no curso primário; em 142 municípios, esse déficit varia de 80 a 90%; em 245, oscila entre 70 a 80 %; em 220, entre 60 a 70%; em 180, entre 50 a 60 %; e abaixo de 50, contamos 675. Sobre os demais, faltam elementos.

Pelo exame de matrículas escolares, chega-se à conclusão de que a zona rural, por onde se distribuem cerca de 30 milhões de brasileiros, está sofrendo uma acentuada crise de assistência educacional. Com efeito, apenas 38% das crianças matriculadas no curso primário pertencem às zonas rurais, enquanto cerca de 70% das crianças brasileiras ali se encontram”.³⁹⁴

³⁹³- Id., Ibid., p. 175.

³⁹⁴- Mensagem presidencial de 1952. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 214.

A implantação do projeto de escolas rurais na Paraíba passou por diversas dificuldades, pois exigiu muito mais que a construção de prédios escolares. A falta de prévio conhecimento sobre as reais condições pedagógicas e materiais que pudessem favorecer o efetivo funcionamento dessas escolas não foi bem avaliada pelos gestores dos poderes públicos federal, estadual e municipal. Em 1947, o Governo Federal chamara a atenção para o fato de que a

“falta de um professorado primário, recrutado entre as próprias populações rurais e preparado especialmente para enfrentar os problemas do meio, era, até [então], uma das mais graves lacunas do nosso sistema escolar primário e uma das principais causas do analfabetismo que grassa em nosso meio rural”.³⁹⁵

Na documentação referente a toda a década de 50 e início da década de 60,³⁹⁶ constatamos que, apesar das dificuldades, as escolas rurais foram implantadas em todo o Brasil e para elas convergiu, a partir do início dos anos 50, a euforia antes suscitada pelos grupos escolares.

Longas justificativas e inúmeros argumentos davam conta da grande preocupação dos gestores da educação pública quanto ao sucesso desse novo tipo de escola, cuja oferta cresceu tão significativamente que, em 1955, a Secretaria de Educação e Saúde criou a Divisão do Ensino Rural e Profissional, com base nas seguintes considerações:

“A vida rural, pela sua feição típica, apresenta problemas no que tange à formação do homem e ao seu enquadramento no habitat natural, que reclama soluções específicas. A educação, particularmente, deve adaptar-se às exigências especiais do meio rural, onde a escola representa um verdadeiro centro da comunidade como ponto de aproximação entre crianças e adultos, e meio, o mais eficaz, de formação humana, nos seus vários aspectos, moral, social, intelectual e profissional. Daí a preocupação do Govêrno em conferir ao ensino rural uma estrutura apropriada”.³⁹⁷

³⁹⁵- Mensagem presidencial de 1947. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **A educação nas mensagens presidenciais**, p. 159.

³⁹⁶- Examinamos todas as mensagens e relatórios produzidos pelos governadores do Estado da Paraíba no período, além de outros documentos elaborados por intelectuais e políticos que estavam na cúpula do poder central.

³⁹⁷- **Mensagem** de 1955, p. 130. Documento da BOB-ALPB.

A partir daí, foi montada toda uma estrutura administrativo-pedagógica que, somando-se às medidas efetivadas anteriormente, conferiu maior complexidade a essa nova organização escolar pública primária.

A euforia em torno dos grupos escolares arrefeceu, mas aquilo que parecia apenas ser mais um tipo de instituição educacional, acabou por se tornar **um modelo de organização escolar** hegemônico no Brasil. Não seria demais afirmar que a atual estrutura escolar brasileira é filha diletta, herdeira desse modelo, o qual, mesmo tendo sofrido adaptações e readaptações para se adequar às novas demandas políticas, econômicas e sociais características do permanente processo de construção da nação brasileira, ainda não foi superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, elaboramos uma periodização que foge às já consagradas pela historiografia da história brasileira ? história colonial, imperial e republicana ?, as quais costumam levar em consideração aspectos políticos ou eventos que favoreceram mudanças político-administrativas significativas. No que tange à história da educação brasileira, boa parte de sua produção historiográfica arrola os fenômenos educacionais nos referidos períodos, mas os historiadores tendem cada vez mais a superar tais periodizações ? aspecto evidenciado, por exemplo, na avaliação que a professora Libânia Nacif Xavier fez dos trabalhos apresentados por ocasião do I Congresso Brasileiro de História da Educação³⁹⁸.

Diante disso e considerando as especificidades desta pesquisa, priorizamos uma periodização que mais se aproxima do nosso objeto de estudo, mas, ao mesmo tempo, não lhe é exclusiva, o que possibilita sua utilização em outros trabalhos. Ao adotarmos a categoria "era", inspirados, obviamente, na obra de Eric Hobsbawm, acreditamos estar abrindo nova perspectiva para os estudos da história da educação brasileira. Tínhamos em mente identificar períodos que, marcados por determinadas estruturas no âmbito educacional brasileiro, possibilitaram o processo de estruturação, organização e expansão da educação escolar pública paraibana. Para tanto, necessitávamos de uma terminologia que abrangesse longos períodos, dada a preocupação em identificar, ao longo da história, tanto as inovações quanto aquilo que permaneceu, por decisão da sociedade e do Estado. Como nos orienta Hobsbawm (1998: 22-23),

“em história, na maioria das vezes, lidamos com sociedades e comunidades para as quais o passado é essencialmente o padrão para o presente. Teoricamente, cada geração copia e reproduz sua predecessora até onde seja possível, e se considera em falta para com ela na medida em que falha nesse intento. Claro que uma dominação total do passado excluiria todas as mudanças e inovações legítimas, e é improvável que exista alguma sociedade humana que não reconheça nenhuma delas. A inovação pode acontecer de dois modos. Primeiro, o que é definido oficialmente como ‘passado’ é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado. Em toda sociedade, a abrangência desse passado social formalizado depende, naturalmente, das circunstâncias. Mas sempre terá interstícios, ou seja, matérias que não participam do sistema da história consciente

³⁹⁸ - O Congresso foi realizado entre 6 e 9 de novembro de 2000, no Rio de Janeiro.

na qual os homens incorporam, de um modo ou de outro, o que consideram importante sobre sua sociedade. A inovação pode ocorrer, nesses interstícios, desde que não afete automaticamente o sistema e, portanto, não se oponha automaticamente à barreira.

(...) Seria interessante investigar que tipos de atividades tendem a permanecer assim relativamente flexíveis, além daquelas que parecem negligenciáveis em um dado momento mas podem se mostrar diferentes numa ocasião posterior”.

No processo de institucionalização da escola primária pública na Paraíba, como, de resto, no Brasil, a implantação das cadeiras isoladas significou uma tentativa de criação de determinada estrutura escolar pública laica, consoante aos princípios propugnados pelo iluminismo, mas ainda muito influenciada pela escolástica ? tendências filosóficas *transplantadas* da Europa Ocidental. Esse modelo de organização escolar caracterizou o que denominamos Era das Cadeiras Isoladas.

A estruturação do ensino público provincial/estadual e municipal na Paraíba, nesse período, se deu mediante a crescente, embora oscilatória, oferta de cadeiras isoladas. Tal oscilação esteve condicionada ao clientelismo dos grupos dominantes, representados pelas oligarquias, que montaram uma teia de articulações em todas as esferas da estrutura de poder municipal, provincial/estadual e imperial/federal, visando à manutenção de interesses privados dos membros da parentela.

As oligarquias paraibanas, geralmente vinculadas às atividades agrárias, também detinham o poder político, e delas provinha parte da elite intelectual local ? a aristocracia esclarecida e conservadora. Esse grupo social hegemônico trabalhou, permanentemente, para atender seus interesses de classe. Assim sendo, não é difícil entender a constante e quase secular preocupação dos políticos, reformadores e educadores paraibanos em favorecer o setor produtivo primário com a formação de “súditos” e, posteriormente, “cidadãos” mais qualificados para os seus misteres.

A aquisição de mais conhecimentos sobre a natureza, com a possibilidade maior de controlar e racionalizar o uso da terra, objetivava aumentar a produtividade de setores básicos da economia paraibana: o agrário e o pecuarista. Contudo, durante toda a Era das Cadeiras Isoladas, os objetivos instrucionais mais gerais assim como aqueles voltados para as atividades agro-pastoris foram trabalhados pelo professorado junto aos seus alunos de forma assistemática, uma vez que faltava maior organicidade no setor educacional em todas as suas instâncias, tanto administrativas quanto pedagógicas.

A par da incorporação de objetivos instrucionais adequados às demandas do setor produtivo havia, também, a preocupação em formar uma “consciência nacional”, isto é, construir “a nação brasileira”. Assim é que a escola pública se tornou um espaço privilegiado para difundir, durante o Império, a obediência, o respeito pela hierarquia, o amor à pátria recém- liberta da metrópole portuguesa.

Com a instauração da República, muitos daqueles ingredientes cívicos e morais foram mantidos, só que acrescidos dos ideais republicanos. Formar o ‘cidadão livre’, a quem caberia manter e engrandecer a República, ainda “deitada em berço esplêndido”, foi uma das tarefas da escola pública brasileira. Mas o Brasil era muito grande e apresentava características regionais e culturais muito distintas.

O que fazer, então, para manter a unidade territorial e a constituição de uma nação em seu sentido pleno? Um dos caminhos adotados foi a identificação das peculiaridades culturais locais, pois pressupunha-se que, conhecendo as partes, se teria conhecimento e controle do todo. Em outras palavras, ao conhecer a história, a geografia e a cultura de cada unidade da federação, se poderia chegar a conhecer o todo, isto é, o Brasil.

Propiciar tal conhecimento foi das principais tarefas dos institutos históricos e geográficos espalhados por todo o Brasil, tal como vimos no caso específico da Paraíba, onde o IHGP se constituiu em um dos principais fomentadores da identidade paraibana (paraibanidade). Foram intelectuais pertencentes ao IHGP ? Manuel Tavares Cavalcanti, João Lyra Tavares, João Pereira Castro Pinto, Eudésia Vieira, Carlos Dias Fernandes, dentre tantos outros ? que forjaram essa identidade regional.

Os intelectuais do IHGP possuíam o perfil de intelectuais orgânicos,³⁹⁹ uma vez que participaram ativamente do processo de estruturação da instrução pública no Estado da Paraíba, ora como membros de comissões que formularam as inúmeras propostas de reformas da instrução, ora como autores de livros e compêndios adotados pelos poderes estadual/municipal, ora como gestores da diretoria da instrução pública ou como presidentes do Estado, senadores, prefeitos e membros das assembléias estadual e federal.

³⁹⁹- Cf. Antonio GRAMSCI, **Os intelectuais e a organização da cultura**, passim.

A identificação de algumas peculiaridades da problemática instrucional na Paraíba e a subsequente visão de conjunto que dela passamos a ter nos revelaram sua falta de organicidade. Além da já mencionada oscilação da oferta de cadeiras isoladas mantidas pelo poder estatal, faziam parte da citada problemática: falta de uniformidade no ensino primário; impossibilidade de cumprimento dos “programas” de ensino, por parte dos professores, que só passaram a receber formação consoante às exigências instrucionais, sugeridas pelos dirigentes da instrução pública, após 1887 ? ano da conclusão de curso da primeira turma da Escola Normal.

Embora tenhamos levado em consideração as dificuldades que as longas estiagens acarretaram `a estruturação da instrução pública na região semi-árida, não consideramos tal fato causa principal do problema, conforme insistentemente queriam fazer crer os gestores do poder público em seus discursos: se a escassez de água obrigava as classes subalternas a migrar freqüentemente, assim comprometendo a qualidade do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, também contribuindo para a manutenção dos altos índices de analfabetismo registrados na Paraíba, como explicar índices igualmente altos na Zona da Mata, onde há abundância de chuvas; na região do Brejo, cuja umidade é relativamente alta; ou até mesmo nos maiores centros urbanos, como João Pessoa e Campina Grande.

Diante disso, entendemos que os graves problemas da instrução pública/educação sempre tiveram estreita relação com uma questão central: a forma como estavam estruturados, exceto na região do Brejo, o uso e a posse da terra, assentada, predominantemente, nos latifúndios extensivos. Entretanto, se o problema era decorrência da estrutura agrária, por que a região do Brejo também apresentava índices elevados de analfabetismo? Para tanto contribuíram, nesse caso, a falta de investimentos tecnológicos e a efetivação de mudanças culturais que propiciassem aumento da produtividade em médias e pequenas propriedades, muitas delas de subsistência.

Na Era da Cadeiras Isoladas, que abrange todo o período imperial, um significativo dado sócio-econômico, que marcou toda a organização sócio-cultural da nação brasileira, deve ser levado em conta: trata-se da estrutura escravista, que durante séculos privou uma grande massa da população de qualquer benefício que o nascente capitalismo brasileiro oferecia. Por conseguinte, para legitimar as diferenças e justificar os privilégios dos brancos ? livres e, principalmente, ricos ?, coube à escola papel preponderante.

A libertação dessa mão-de-obra implicou a necessidade de vultosos e contínuos investimentos nos diversos âmbitos sociais, em particular, no setor educacional. Entretanto, além da debilidade das pressões sociais, faltou vontade política, por parte dos grupos dominantes, para reverter o quadro de profundo descaso da elite brasileira em relação à grande maioria da população.

Com a mudança do regime político, muitos republicanos tiveram esperanças de que o grande contingente de analfabetos fosse pelo menos minimizado. Contudo, toda a herança política elitista e o recrudescimento de um sistema econômico excludente, concentrador e subordinado aos interesses do capital internacional inviabilizaram o projeto inicial de transformar ex-súditos, homens livres e/ou ex-escravos em cidadãos plenos.

A mudança do regime político-administrativo não ocasionou, de imediato, mudanças substanciais na organização da instrução pública paraibana, mas paulatinamente, a questão educacional adquiriu maior centralidade nos discursos da elite brasileira e paraibana. Apesar da permanência, na sociedade, de tantos elementos culturais, políticos e econômicos, uma inovação educacional ? o *grupo escolar* ? , de significativo impacto para a história da educação escolar primária ou elementar brasileira, propiciou o surgimento da Era dos Grupos Escolares.

O processo de implantação dos grupos escolares na Paraíba foi marcado por duas fases: a primeira, aqui denominada período de passagem, e a segunda, chamada período de euforia. O período de passagem, iniciado com a criação do primeiro grupo escolar na Paraíba, o Grupo Escolar Thomaz Mindello, em 1916, se estendeu até 1929 e foi marcado pela coexistência de dois modelos de organização escolar: de um lado, as cadeiras isoladas e de outro, os grupos escolares.

O período de euforia teve início nos primeiros anos da década de 30 e se prolongou até o final dos anos 40, quando essa euforia passou a ter novo objeto: as escolas rurais. Nessa fase, a oferta de grupos escolares em todo o Estado da Paraíba aumentou significativamente, fato que serviu de suporte institucional para a realização de políticas públicas de caráter nacional, apoiadas no ideário escolanovista.

Os contextos diversos em que surgiram os grupos escolares nas diversas unidades da federação brasileira apresentavam especificidades políticas e, especialmente, sócio-econômicas, mas algumas características gerais são comuns a todo o Brasil.

Em primeiro lugar, os grupos escolares surgiram num Brasil republicano. Já sem mão-de-obra escrava ? pelo menos do ponto de vista institucional-legal ? e inspirado em ideais liberais e positivistas, o país buscou a modernização, o progresso, a ordem, a regeneração da sociedade, a civilização das massas, o fortalecimento da nação e o engrandecimento econômico, tendo em vista a construção de uma República democrática, jamais plenamente conquistada.

Também na Paraíba, os grupos escolares surgiram no momento em que a elite política, econômica e intelectual vislumbrou a possibilidade de modernizar o Estado, principalmente os maiores centros urbanos: João Pessoa e Campina Grande, Guarabira, Cajazeiras e Patos. Entretanto, conforme analisamos no capítulo III, a modernização da Paraíba se deu muito mais pela via estatal, do que pela via de grande acumulação de capital, propiciada pelo setor industrial, como se verificou nos estados sudestinos. Isto não significa dizer que, na Paraíba, não tenham ocorrido pequenos surtos industriais ? pouco significativos para a economia nacional, mas importantes para a economia local.

Assim é que, determinados fatores macro-econômicos e super-estruturais ? como, por exemplo: mão-de-obra atrelada, prioritariamente, ao setor agro-pastoril e inexistência de grandes contingentes populacionais urbanos, a exigir mudanças rápidas na estrutura instrucional existente ? condicionaram e retardaram a implementação dos grupos escolares. Na verdade, com a criação desses novos estabelecimentos de ensino, o Estado, alegando a necessidade de propiciar uma “educação popular”, atendeu muito mais a demanda da elite local por escolas públicas modernas do que as necessidades dos grupos sociais subalternos.

No segundo período ? o de euforia pelos grupos escolares ?, conforme analisamos no capítulo IV, o processo de organização da educação pública e a criação de grupos escolares em todo o Estado paraibano intensificaram-se. Boa parte da elite nacional e paraibana acreditou que a disseminação desse modelo escolar facilitaria a implementação das grande linhas do projeto de criação do sistema nacional de educação, pautado, evidentemente, pelos ideais da Escola Nova. A organização do trabalho pedagógico já existente nos grupos escolares facilitou a incorporação de alguns princípios propostos no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Como ocorreu no restante do Brasil, a Paraíba contou com a participação de intelectuais no processo de implementação da política educacional desencadeada por Gustavo Capanema, leal assessor de Vargas, à frente do Ministério da Educação e Saúde de 1934 a 1945. Tendo em vista as diversas

conjunturas políticas que marcaram o período, a política educacional foi sendo moldada de acordo com os interesses dos grupos sociais hegemônicos.

Todo o período de euforia pelos grupos escolares foi caracterizado pela maior ou menor ênfase de determinadas idéias. Uma delas, segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (1984:141) foi o de “constituição da nacionalidade [que] deveria ser a culminação de toda ação pedagógica do ministério, em seu sentido mais amplo”. Era necessário, portanto, “dar conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos” (Id., Ibid.:141).

Destacam, ainda, os referidos autores que, do projeto modernista, foram preferencialmente escolhidos aspectos “relacionados com o ufanismo verde amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades” (Id., Ibid.:141). Todavia, a constituição da nacionalidade só poderia ser plenamente alcançada com a redução dos altos índices de analfabetismo, sendo, para tanto, necessário aumentar a oferta de grupos escolares e de outros tipos de escolas, política de fato efetivada.

É importante ressaltar que, na Era dos Grupos Escolares, diversamente do que ocorrera na era anterior, não se registrou oscilação na oferta desse tipo de instituição: o número de grupos escolares e de alunos matriculados teve, quase sempre, um ritmo ascendente de crescimento. Apesar desse fato, o caráter elitista que tanto marcou a educação brasileira se manteve: atendiam-se as necessidades da classe média e da pequena burguesia das cidades do interior, implantando-se grupos escolares bem planejados e aparelhados; quanto aos grupos sociais subalternos, eram oferecidas unidades desprovidas de recursos pedagógicos.

Conforme analisamos no último capítulo, a euforia dos gestores públicos e intelectuais pelos grupos escolares arrefeceu a partir do final dos anos 40 do século XX. Constatado o fato de que aquele tipo de instituição escolar não debelara os altos índices de analfabetismo, registrados, principalmente, no meio rural, a euforia foi se deslocando para as escolas rurais, cuja implementação já vinha sendo defendida por intelectuais e administradores da educação pública desde os anos 30, embora, só a partir dos anos 50, tenha se tornado objeto de política pública.

Segundo Santos (1987), uma política se configura como pública quando o Estado efetiva ações que terminam por redistribuir poder, mediante a criação, na estrutura administrativa estatal, de órgãos e repartições, que passam a controlar recursos públicos e sua aplicação. Visto isto, há indícios

documentais de que uma política pública escolar voltada para a difusão de escolas rurais tenha sido, de fato, implementada pelo Estado brasileiro e paraibano, como o ilustra, por exemplo, a criação da Divisão do Ensino Rural e Profissional, em 1955. Salientamos ainda, que, no plano federal, o Ministério da Educação, por intermédio do INEP, fomentou a criação e manteve um número razoavelmente grande de escolas elementares rurais por todo o Brasil.

Podemos assim concluir este trabalho, levantando a hipótese de que a implantação das escolas rurais significou um novo período da Era dos Grupos Escolares, ou seja, o modelo escolar constituído a partir dos grupos escolares passou por um processo de adaptação, provavelmente para atender as novas demandas sociais e econômicas que foram se instaurando nos anos 50 do século XX.

Verificar o grau de impacto social que as escolas rurais tiveram na sociedade brasileira, principalmente no meio rural, demanda, com certeza, estudo específico e cuidadoso. Na verdade, a história da educação da Paraíba ? bastante lacunosa, descontínua, fragmentada ? está ainda em construção. Por conseguinte, necessário se faz que um número maior de pesquisadores se debruce sobre fontes primárias e secundárias, algumas já conhecidas e outras, perdidas ainda nas úmidas e empoeiradas pastas, caixas e prateleiras dos arquivos locais e nacionais, à espera de que lhes dêem vozes.

Com este estudo, acreditamos ter resgatado uma pequena parte do muito que ainda resta saber sobre a história educacional brasileira, particularmente, a paraibana. Quem sabe, como nos fala Chico Buarque, em “*alguma cidade submersa os escafandristas virão explorar sua casa, seu quarto, suas coisas, sua alma, desvãos. Decifrar o eco das antigas palavras, fragmentos de cartas, poemas, mentiras, relatos, vestígios de uma estranha civilização*”.⁴⁰⁰

⁴⁰⁰ - Chico BUARQUE, Futuros Amantes, **Paratodos**, 1993.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

a) Bibliografia de apoio.

- ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo** 3ª ed. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo, SP: Brasiliense, 1991. 293 p.
- _____, **Linhagens do Estado absolutista**. 3ª ed. Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995. 548 p.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional** São Paulo, SP: Cortez, 1989, (Biblioteca da educação. série 1- escola; v. 11).
- ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A educação brasileira no período republicano. In: BREJON, Moisés(org.) **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus - leituras**. 23ª ed. São Paulo, SP: Pioneira, 1993. (Biblioteca pioneira de ciências sociais) p. 57-75.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981, 279 p.
- BANDEIRA, Maria das Graças Almeida. **O livro didático e sua herança estadonovista: 1945-1964**. João Pessoa, PB: UFPB/CE/ME, 1996. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação Popular).
- BARBOSA, Antonio Leite. **História de Desterro**. [s.l.] [s.n.], 1981. 84 p.
- BARROS, João de. **Educação republicana** Paris, Lisboa: Ailluud e Bertrand; Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Francisco Alves, 1916. 205 p.
- BOTO, Carlota. **A Escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo, SP: Unesp, 1996. (Encyclopaedia). 207 p.
- BOTTOMORE, Tom (edt.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2ª ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1983. 454 p.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves, 1992. (Série educação em questão). 238 p.
- BRAUDEL, Fernand História e Ciências Sociais. A longa duração In: _____, **Escritos sobre a história**. 2ª ed. Tradução de J. Guinsburg e Teresa Cristina Silveira da Mota São Paulo: Perspectiva, 1992. (Coleção Debates) p. 41-78.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989- a Revolução Francesa da historiografia**. 2ª ed. Tradução de Nilo Odália. São Paulo, SP: UNESP, 1991. 154 p.
- CARDOSO, Ciro Flamarion & BRIGNOLLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história**. 4ª ed. Tradução de João Maia,. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1983. 529 p.(Biblioteca de História).
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à História** 9ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992. 141 p.
- CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1997. 508 p.
- CARNOY, Martin & LEVIN, Henry . **Escola e trabalho no Estado capitalista** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira São Paulo, SP: Cortez, 1987. 350 p.
- CARNOY, Martin. **Estado e teoria política** 4ª ed. Tradução: equipe de tradutores do Instituto de Letras da Puccamp Campinas, SP: Papirus, 1994. 339 p.

- CARVALHO, Álvaro de. **Nas vésperas da revolução e memórias: 70 dias na presidência do Estado da Paraíba** 2ª ed. João Pessoa, PB: Acauã, 1978. 174 p.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi.** 3ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987. 196 p.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública** São Paulo, SP: Saraiva/ EDUSP, 1978. 241 p.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Nacionalismo e educação no Brasil das décadas de 1920 e 1930 In: NÓVOA, António et al. **Para uma história da educação colonial** Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - EDUCA, 1996. p.267-174.
- CASTELLS, Manuel. **A questão urbana.** Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983. (Coleção Pensamento Crítico, v. 48). 506 p.
- CHATEAUBRIAND, Assis. **O pensamento de Assis Chateaubriand.** Brasília, DF: Fundação Assis Chateaubriand, 1998. Vol. V. 708 p.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** 2ª ed. Tradução de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986. 314 p.
- COHN, Gabriel (org.). **Max Weber.** 3ª ed. Tradução Gabriel Cohn. São Paulo, SP: Ática, 1986. 167 p.(Sociologia).
- COSTA, Emillia Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** 3ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985. 361 p.
- CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo** 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação) 176 p.
- DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. 325 p.
- EBY, Frederick. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais (séc. XVI - séc. XX).** Tradução de Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1962. 633 p.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo, SP: Perspectiva, 1995. 170 p.
- EGLER, Cláudio Antonio Gonçalves el all. (coord.). **Atlas geográfico do Estado da Paraíba.** João Pessoa, PB: GEP/SE/UFPB, 1985. 99 p.
- FÁVERO, Osmar. (org.) **A educação nas constituintes brasileiras - 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção memória da educação).302 p.
- FAUSTO, Boris.(dir.). **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1899-1930)** 3ª ed. Tomo III, Vol. II, São Paulo: Difel, 1985. (Coleção História geral da civilização brasileira). 431 p.
- FEITOSA, Miguel Alves. **Dois palavras sobre o ensino** São Paulo, SP: Typ. De Vanorden, 1892. 107 p.
- FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação.** 6ª ed. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1971. (Biblioteca Universitária).
- FILHO, José Vicente. **Memórias do meu colégio** João Pessoa, PB: A UNIÃO, 1977. 203 p.

- FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - Paraíba. **Livro do Município de Santa Luzia**. João Pessoa, PB: UNIGRAF, 1984. (Coleção Livros dos Municípios) 146 p.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 3ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1990. (Série Fundamentos).160 p.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional** São Paulo, SP: Cortez, 1989. (Biblioteca da educação. série 1. escola; v. 1).
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere** 4ª ed. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991. 420 p.
- _____, **Concepção dialética da História** 10ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995. 352 p.
- _____, **Os intelectuais e a organização da cultura** 9ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995. 244 p.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1991. 148 p.
- HEGEL, G.W.F. **Introdução a história da filosofia**. Tradução de Euclidy Carneiro da Silva Portugal: Hemus, 1983.255 p.
- JOFFILY, Irenêo. **Notas sobre a Parahyba**. (fac-símele da edição de 1892) Brasília, DF: Thesaurus, 1977. 449 p.
- KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998. 210 p.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. Tomo I e II, São Paulo, SP: Mestre Jou, 1974.
- LEAL, José. **Itinerário da história: imagens da Paraíba entre 1518 e 1965**. João Pessoa, PB: Gráfica Comercial, 1965.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo, SP: Loyola, 1981. (Coleção Educ-ção). 127 p.
- LOPES, José Loureiro. Uma história da educação na Paraíba In: MELLO, José Octávio de Arruda (coord.). **Capítulos de História da Paraíba**. Campina Grande, PB: Sec. de Educação, Grafset, O Norte, 1987. 660 p.
- LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Imperial**. 6ª ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1993. 116p. (Série Revisão, 8).
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia** 18ª ed.Tradução de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1990 (Atualidades pedagógicas, v. 59). 292 p.
- MARIZ, Celso. **Cidades e homens**. João Pessoa, PB: Governo do Estado da Paraíba - Grafset, 1985. (Coleção IV Centenário).
- MARTINS, Wilson. **História da inteligência brasileira (1550-1794)**. 4ª ed. V. I São Paulo, SP: T. A . Queiroz, 1992. 585 p.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 9ª ed.Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Hucitec, 1993. (Coleção Pensamento Socialista). 138 p.

- _____, **Textos sobre educação e ensino**. 2ª ed. Tradução da Editora Moraes. São Paulo, SP: Moraes, 1976. 99 p.
- MENESES, João Gualberto de Carvalho et all. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo, SP: Pioneira, 1998. 402 p.
- MENEZES, José Rafael de. **História do Lyceu Parahybano**. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1982. 272 p.
- MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil: esboço de estudo histórico**. Recife, PE: UFPE/Universitária, 1966. 94 p.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República: Código Epitácio Pessoa- 1900-1910**. Vol. III, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional/ INEP. 1941. 239 p.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1992. (Série Princípios, 133). 80 p.
- MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira - a Escola Nova**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989. (Coleção Educação contemporânea - série memória da educação). 151 p.
- MONROE, Paul. **História da educação** 19ª ed. Tradução de Idel Beker. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1988. 387 p.
- MORAIS, Fernando. **Chatô: o rei do Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994. 732 p.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, SP: EPU/EDUSP, 1974. 400 p.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1992. 149 p.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação no renascimento**. São Paulo, SP: EPU/EDUSP, 1980. 232 p.
- _____, **História da educação no século XVII**. São Paulo, SP: EPU/ EDUSP, 1981. 177p.
- Ó, Alarcon do. **“O leito do procusto: nacional desenvolvimentismo e educação** (Campina Grande, 1959). João Pessoa, PB: UFPB/CE/ME, 1995. 159 p. (dissertação de mestrado).
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. A pesquisa em história da educação: alcances e limites do Grupo História, Sociedade e Educação na Paraíba (Relatório 1992-1995). **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** (3º) Campinas, SP: UNICAMP/FE/HISTEDBR 1996. p.82-97.
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. A infância como categoria histórica: reflexões metodológicas. **Educação em questão** v.6, nº 2 Natal, RN: UFRN-CCSA, 1996. p. 220-248
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão nacional na Primeira República In: DE LORENZO, Helena Carvalho & COSTA, Wilma Peres da (org.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo, SP: UNESP, 1997. (Prismas) p. 185-193.
- PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução de Eunice Gruman, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. 268 p.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 9ª ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo, SP: Cortez, Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea) 196 p.
- PORDEUS, Teresinha de Jesus Ramalho. Primeiros presidentes e partidos políticos republicanos na Paraíba- 1889/1916. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano** Ano: LXXXII, João Pessoa, PB, 1995 (p. 147-170)

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A rede de ensino público estadual na Paraíba (1889-1930): uma breve retrospectiva histórica. **Debates Regionais III: fazer história: (des)construção e (in)certezas**. João Pessoa, PB: Almeida Gráfica e Editora/NDIHR-ANPUH, 2º semestre, 1996. p.62-73

_____, O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a história da educação da Paraíba: apontamento para um estudo historiográfico. SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (orgs.) **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “ História, Sociedade e Educação no Brasil”**: O debate Teórico-metodológico da história e a pesquisa educacional, (14º) Campinas, SP: Autores Associados;Unicamp-HISTEDBR, 2000. (CD-ROM)

_____, História da educação da Paraíba: um breve estudo historiográfico **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação** (2º) v. I São Paulo, SP: Faculdade de Educação da USP, 1998. p. 143-148.

SANTOS, Gildemar Carolino. **Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos**. Campinas, SP: Autores Associados; Editora da Unicamp, 2000. 92 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, SP: Livros do Tatu: Cortez, 1991. (Coleção hoje e amanhã). 119 p.

_____, **O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional**. Conferência de abertura do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “ História, Sociedade e Educação no Brasil” Campinas, SP: UNICAMP/FE. 14 - 19 de dezembro de 1997. (digitado) 8 p.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizaram: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, PR: EDUEM, 1998. 173 p.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Criança e escolas na passagem do Império para a República. **Revista brasileira de história: infância e adolescência** N° 37, Vol. 19 São Paulo, SP: ANPUH/Humanitas/UERJ. 1999. p.59-84.

SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Estado Novo, um auto retrato** Brasília, DF: CPDOC/FGV, Editora Universidade de Brasília, 1983. 620 p. (Coleção Temas Brasileiros, 24).

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985. 257 p.

_____, **Orfeu extático na metrópole: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992. 390 p.

SILVA, Afonso Pereira da. **Dos deveres e da educação**. João Pessoa, PB: Teone, 1953. 59 p.

SILVA, Geraldo Bastos. **Educação e desenvolvimento nacional** Rio de Janeiro, RJ: MEC/INEP, 1957. 51 p. (Textos brasileiros de sociologia).

SILVA, Lígia Osório. A crise política no quadriênio Bernardes: repercussões políticas do “ Caso Itabira Iron”. In: DE LORENZO, Helena Carvalho & COSTA, Wilma Peres da (org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo, SP: UNESP, 1997. (Prismas). p. 15-35.

SODRÉ, Lauro. **Crenças e opiniões**. (fac-similar) Brasília, DF: Senado Federal, 1997. (Coleção memória brasileira). 434 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Expansão... ou dissolução ?** (discurso de posse no INEP) Rio de Janeiro, DF: Ministério da Educação e Saúde ; Serviço de Documentação ; Departamento de Imprensa Nacional, 1952. 19 p.

TEIXEIRA, Anísio. (relator) **Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar.** Rio de Janeiro, DF: XII Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação - Universidade da Bahia. 1956. 18 p. (documento datilografado).

VERNEY, Luis António. **Verdadeiro método de estudar** (organizado por António Salgado Júnior) Lisboa, Portugal: Sá da Costa Editora, 1949. (Coleção de Clássicos Sá da Costa).

VILLALTA, Luis. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura In: NOVAIS, Fernando A. (dir.) **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997. (História da vida privada no Brasil; 1) p. 331-385.

WERNET, Augustin. **O período regencial: 1831-1840.** São Paulo, SP: Global, 1982. (História popular, nº 7). 85 p.

WRIGHTSTONE, J.Wayne. **Crerios para la organización de grupos escolares.** Traducción de Aníbal C. Leal. Mexico/Buenos Aires: Librería del Colegio. 1970. 46 p. (Nueva pedagogía, 13).

b) Bibliografia citada por capítulo:

Introdução

ALMEIDA, Maria Angela Vinagre de. História da educação brasileira: o problema de sua periodização. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** 69 (161) 112-141, jan/abr. 1988.

FENELON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo, SP: Cortez, 1989. (Biblioteca da educação. série 1- escola; v. 11).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa** 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: nova Fronteira, 1996. 1838 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989, (Biblioteca da educação. série 1- escola; v. 11).

GRAMSCI, Antonio **Maquiavel, a política e o Estado Moderno** 6ª ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem. V. 35, série política). 444 p.

_____, **A Era das Revoluções: Europa- 1789-1848.** 9ª ed. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996. 366 p.

_____, **A Era do Capital: 1848-1875.** 5ª ed. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997. 459 p.

_____, **A Era dos Impérios: 1875-1914.** 3ª ed. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992. 546 p.

_____, **A Era dos Extremos: O Breve século XX, 1914-1991.** Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras 1995. 598 p.

_____, **Sobre História: ensaios** Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998. 336 p.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto **O ensino secundário no Império brasileiro** São Paulo, SP: Grijalbo / Ed. Universidade de São Paulo, 1972. 284 p.

OLIVEIRA, Maria de Lourde Barreto de. Colégios e liceus na Paraíba do oitocentos: artesanatos para mandos e ofícios da cidade. **Congresso brasileiro de história da educação: educação no Brasil - história e historiografia**, (1º) 2000, Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/Fórum de Ciência e Cultura. (CD-ROM).

RODRIGUES, José Honório **Teoria da História do Brasil: introdução metodológica** 3ª ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1969. 493 p.

SANTONI RUGIU, Antônio **Nostalgia do mestre artesão** Tradução de Maria de Lourdes Menon Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção memória da educação). 167 p.

SCHWARTZMAN, Simon. **As bases do autoritarismo brasileiro** 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988. (Contribuições em Ciências Sociais). 177 p.

Capítulo I

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes** Recife, PE: FJN, Massangana; São Paulo, SP: Cortez, 1999. 338 p.

ALMEIDA, Elpídio de. **História de Campina Grande** Campina Grande, PB: s/e (fac-símile) 1993. 242 p.

ALMEIDA, Horácio de. **História da Paraíba** 2ª ed. Vol. I e II João Pessoa, PB: Universitária- UFPB, 1978. (Documentos Paraibanos) 320 e 275 p.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo, SP: Saraiva e EDUSP, 1978. 226 p.

AQUINO, Rubim Santos Leão de et al. **Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999. 599 p.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 23).

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira**. 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ; Brasília, DF: Editora da UnB, 1996. 840 p.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública** (fac-símile de 1947), vol. I,II,III e IV Rio de Janeiro, RJ/ Salvador, BA: Fundação Casa de Rui Barbosa, Fundação Cultural do Estado da Bahia, Conselho Estadual de Educação, 1992. (edição comemorativa).

BUCI-GLUCKMANN, Christianne **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1980. 499 p. (Coleção pensamento crítico, v. 39)

CHACON, Vamireh. **História dos partidos brasileiros** 3ª ed. Brasília, DF: UnB, 1998. 811 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci** Porto Alegre, RS: L&PM, 1981. 232 p. (Coleção Fontes do Pensamento Político, vol. 2).

FERNANDES, Flávio Sátiro. **História constitucional da Paraíba**. João Pessoa, PB: Grafset, 1985. 450 p.

FERNANDES, Irene Rodrigues e AMORIM, Laura Helena Baracuhy. **Atividades produtivas na Paraíba**. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1999. (Coleção História Temática da Paraíba, v. 2) 104 p.

- FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **O negro e a violência do branco: o negro em Sergipe.** Rio de Janeiro. RJ: José Álvaro, 1977, 120 p.
- FREIRE, Antonio. **Revolta do quebra-quilos: causas e origens.** João Pessoa, PB: Gráfica da ETF-PB, 1971. 49 p.
- FREIRE, Carmen Coelho de Miranda. **História da Paraíba: do Império à República.** João Pessoa, PB: A União, 1976. 97 p.
- GALLIZA, Diana Soares de. **Modernização sem desenvolvimento na Paraíba: 1890- 1930** João Pessoa, PB: Idéia, 1993. 211 p.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A palmatória era a sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890-1920) In: FILHO, Luciano Mendes de (org.) **Modos de ler formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.117-142 p.
- GILES, Thomas Ransom. **História da educação** São Paulo, SP: EPU, 1987. 304 p.
- GRAHAM, Richad **Clientelismo e política no Brasil do século XIX.** Tradução de Celina Brandt Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 1997. 542 p.
- GRAMSCI, Antonio **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** 6ª ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem. V. 35, série política). 444 p.
- _____, **Poder política e partido.** 2ª ed. Tradução de Eliana Aguir e organização de Emir Sader. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992. 166 p.
- GURJÃO, Eliete de Queiróz. **Morte e vida das oligarquias: Paraíba (1889-1945)** João Pessoa, PB: UFPB/Universitária, 1994. 222 p.
- HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional In: MENDES, Durmerval Trigueiro (coord.) **Filosofia da educação brasileira** 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1994. 240 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)** V. I, Brasília, DF: Mec, 1987. 249 p.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasi.** 5ª ed. São Paulo, SP: Alfa-Omega, 1975. (Biblioteca Alfa-Omega de Ciências Sociais, série 1ª, vol. 2) 276 p.
- LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar.** Tradução de André Villalobos. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1993. 432 p.
- MARIZ, Celso. **Apanhados históricos da Paraíba.** 3ª ed. João Pessoa, PB: A União/SEC, 1994. 201 p. (Biblioteca Paraibana).
- MAXWELL, Kenneth **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo.** 2ª ed. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996. 201 p.
- MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba.** 2ª ed. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1956.
- MELO, José Octávio de **História da Paraíba: lutas e resistências.** João Pessoa, PB: A União/ SEC, 1994. (Biblioteca Paraibana). 268 p.
- MENDES JUNIOR, Antonio, RONCARI, Luiz, MARANHÃO, Ricardo (orgs.). **Brasil História: texto e consulta- Império.** Vol. II, São Paulo: Hucitec, 1991. 350 p.
- MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as províncias: subsidios para a historia de educação no Brasil- 1834-1889 -das Amazonas ás Alagoas, Vol. 1,** São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre : Editora Nacional, 1939.

- MOTT, Luis O escravo nos anuncios de jornal de Sergipe In: **Encontro nacional de estudos populacionais**. (6º). Vol. III - Demografia da população negra. Olinda, PE: ABEB, 1988. p. 3-18
- NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de História (1500-2000)**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1989. 646 p.
- PAIM, Antonio. **A querela do estatismo**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1978.(Biblioteca tempo universitário).
- _____, **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo,SP: Mandarm, 1998. 305 p.
- PINTO, Irineu Ferreira **Datas e notas para a História da Paraíba** Vol. I e II reprodução da edição de 1916, João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1977. (Documentos paraibanos- 5).
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977. 142.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Coronelismo numa interpretação sociológica. In: FAUSTO, Boris (dir.) **O Brasil republicano: estrutura de poder e economia (1889-1930)** 5ª ed. Tomo III, vol. 1 Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (História Geral da Civilização brasileira). p.155-190.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar** 12ª ed. São Paulo, SP: Cortez/ Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea). 180 p.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB- trajetória, limites e perspectivas**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea) 242 p.
- SEIXAS, Wilson Nóbrega. **Viagem através da Província da Paraíba**. João Pessoa, PB: SE-SCET, 1985. 198 p.
- SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 279 p.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Republicanismo e Federalismo 1889-1902: um estudo da implantação da República no Brasil**. João Pessoa, PB: Univesitária-UFPB - Brasília, DF. 1978. (Coleção Bernardo Pereira de Vasconcelos, Série Estudos Históricos, Vol. 4).
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Estrutura de poder na Paraíba**. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1999. 140 p. (Coleção história temática da Paraíba).
- SOUZA, Maria do Carmo Campello de. O processo político-partidário na Primeira República. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Brasil em Perspectiva**. 11ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Difel, 1980. 367 p. (Corpo e Alma do Brasil).
- TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo, SP: IBRASA, 1991. 349 p.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 3º ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea). 144 p.
- WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e educação**. São Paulo, SP: PUC-SP, 1984. 161 p. (tese de doutorado).

Capítulo II

- ALMEIDA, Horácio de. **História da Paraíba.** 2ª ed. Vol. I e II João Pessoa, PB: Universitária- UFPB, 1978. (Documentos Paraibanos) 320 e 275 p.
- ALMEIDA, José Américo de. **A Paraíba e seus problemas.** 3ª ed. João Pessoa, PB: SEC, A União, 1980. 730 p.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação. Tradução de Antonio Chizzoti. São Paulo: Educ; Brasília -DF: INEP/MEC, 1989. 365 p.
- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 23).
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira.** 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ; Brasília, DF: Editora da UnB, 1996. 840 p.
- BERGO, Antônio Carlos. **O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação.** São Paulo, SP: PUC-SP, 1979. 92 p. (dissertação).
- BLONDEL, Jean. **As condições da vida política no Estado da Paraíba.** Tradução e notas de Alcântara Nogueira. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1957 (Instituto de Direito Público e Ciência política) 168 p.
- CAMBI, Franco **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, SP: Unesp, 1999. (Encyclopaidéia). 701 p.
- CAVALCANTI, Manuel Tavares. **Epítome de história da Parahyba.** Parahyba, PB: Imprensa Oficial, 1914. 110 p.
- COUTINHO, Carlos Nelson **Gramsci.** Porta Alegre, RS: L&PM, 1981. 232 p. (Coleção Fontes do Pensamento Político, vol. 2).
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-1891.** Belo Horizonte, MG: UFMG/FE, 1991. 446 p. (tese de concurso para prof. titular)
- DIAS MARTINS, **ABC do Agricultor.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1921. 466 p.
- DIAS, Margarida Maria Santos. **Intrepida ab origine: o Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da história local.** João Pessoa, PB: Almeida Gráfica, 1996. 70 p.
- FERNANDES, Irene Rodrigues e AMORIM, Laura Helena Baracuhy. **Atividades produtivas na Paraíba.** João Pessoa, PB: Universitária/ UFPB, 1999. (Coleção História Temática da Paraíba, v.2). 106 p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 12ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 277 p.
- GALLIZA, Diana Soares de. **Modernização sem desenvolvimento na Paraíba: 1890- 1930.** João Pessoa, PB: Idéia, 1993. 211 p.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A palmatória era a sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890-1920) In: FILHO, Luciano Mendes de (org.) **Modos de ler formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.117-142 p.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. O Público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e educação.** Campinas, SP: Papyrus : Cedes; São Paulo: Anpe: Anped, 1992. (Coletânea CBE).

- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 6ª ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem. V. 35, série política). 444 p.
- _____, **Poder política e partido**. 2ª ed. Tradução de Eliana Aguir e organização de Emir Sader. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992. 166 p.
- GURJÃO, Eliete de Queiróz. **Morte e vida das oligarquias: Paraíba (1889-1945)**. João Pessoa, PB: UFPB/Universitária, 1994. 222 p.
- HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Tradução de Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 230 p.
- _____, **Sobre História: ensaios**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998. 336 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. V. I, Brasília, DF: Mec, 1987. 249 p.
- KOVAL, Boris. **História do proletariado brasileiro- 1857-1967**. Tradução de Clarice Lima Avierina. São Paulo, SP: Alfa-omega, 1982. (Coleção esta América) 568 p.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. **Primórdios da escola normal da Paraíba (1884-1930)**. STAMATTO, Maria Inês Sucupira & ARAÚJO, Marta Maria de (orgs.). **Encontro de pesquisa educacional do Nordeste: História da educação (13º)**. Natal, RN: EDUFRRN, 1997. (Coleção Epen: v. 1) p. 53- 69.
- _____, A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). **Revista brasileira de estudos pedagógicos** v. 191, Brasília, DF: INEP, 2000.
- KULESZA, Wojciech Andrzej, SANTOS, Erinalva Lopes dos e SOUZA, Rachel Luzia Silva Trinta de. **Poder político e educação na primeira República: o caso da Escola Normal da Paraíba. Atas do Congresso luso-brasileiro de história da educação**. (2º) Vol. II São Paulo, SP: USP/FE, 2000. p.682-690.
- LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar**. Tradução de André Villalobos. Rio de Janeiro: Record, 1993. 432 p.
- MACAHUBAS, Barão de (Abilio Cesar Borges). **A lei Nova do Ensino infantil**. Bruxellas: Typographia e lithographia E. Guyot, 1884. 29 p.
- MARIZ, Celso. **Apanhados históricos da Paraíba**. 3ª ed. João Pessoa, PB: A União/SEC, 1994. 201 p. (Biblioteca Paraibana).
- MEDEIROS, Maria do Céu & SÁ, Ariane Norma de Menezes. **O Trabalho na Paraíba: das origens à transição para o trabalho livre**. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1999. 126 p. (Coleção história temática da Paraíba, v.1)
- MELO, José Octávio de Arruda. **A Revolução estatizada: um estudo sobre a formação do centralismo em 30**. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/ESAM, João Pessoa, PB: SEC/PB, FUNAPE/ UFPB, 1983. (Coleção Mossoroense) 434 p.
- _____, **A escravidão na Paraíba, historiografia e história: preconceitos e racismo numa produção cultura**. João Pessoa, PB: A União, 1988. 144 p.
- _____, **História da Paraíba: lutas e resistências**. João Pessoa, PB: A União/SEC, 1994. (Biblioteca Paraibana). 268 p.

- MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as províncias:** subsídios para a história de educação no Brasil-1834-1889 -das Amazonas às Alagoas. Vol. 1, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre : Editora Nacional, 1939.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira:** 500 anos de História (1500-2000). São Paulo, SP: Melhoramentos, 1989. 646 p.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal:** origens da escola pública paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção memória da educação). 244 p.
- TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira.** 4ª ed. São Paulo, SP: IBRASA, 1991. 349 p.
- TRIGUEIRO, Oswaldo. **A Paraíba na primeira República.** 2ª ed. João Pessoa, PB: A União, 1982. 224 p.
- VERISSIMO, José. **A Educação nacional.** 3ª ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1985. (Novas Perspectivas - 14) 145 p.
- VLACH, Vânia Rubia Farias. Sociedade moderna educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, Ilma Passos A. & CARDOSO, Maria Helena (orgs). **Escola fundamental currículo e ensino.** Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite.** 3º ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea). 144 p.

Capítulo III

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas, SP: Unicamp/FE. 1998. 203 p. (trabalho de pós-doutoramento).
- AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **Modernismo e regionalismo:** os anos 20 em Pernambuco. 2ª ed. João Pessoa, PB: Ed. Universitária-UFPB/ Recife, PE: Universitária-UFPE, 1996.
- BARROS, Souza. **A década de 20 em Pernambuco:** uma interpretação. Rio de Janeiro, RJ: s/e, 1972. 318 p.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. Metrôpoles: as faces do monstro urbano (as cidades no século XIX). **Revista brasileira de História:** cultura e cidades. Vol. 5, Nº 8 e 9 São Paulo, SP: ANPUH, set/abr de 1985 p. 35-68.
- COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. **A escola na República Velha:** expansão do ensino primário em São Paulo. São Paulo, SP: EDEC, 1983. 162 p.
- DE LORENZO, Helena Carvalho & COSTA, Wilma Peres da (org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo, SP: UNESP, 1997. (Prismas) 254 p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte In: **Educação em revista:** cidade e educação BH ano 100. Nº 26, dez/97 Belo Horizonte, MG: UFMG-FE. p. 89-101.

- _____, **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República. Passo Fundo, MG: UPF, 2000, 213 p.
- FERREIRA, Viviane Lovatti. História dos grupos escolares no Espírito Santo **Congresso brasileiro de história da educação:** educação no Brasil - história e historiografia. (1º), Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/Fórum de Ciência e Cultura. 2000. (CD-ROM)
- FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público:** ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2ª ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1991. 176 p.
- GALLIZA, Diana Soares de. **Modernização sem desenvolvimento na Paraíba: 1890- 1930.** João Pessoa, PB: Idéia, 1993. 211 p.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação.** São Paulo, SP: Cortez, 1990. (Coleção magistério - 2º grau. Série formação do professor). 240 p.
- GRAMSCI, Antonio. **Poder política e partido.** 2ª ed. Tradução de Eliana Aguir e organização de Emir Sader. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992. 166 p.
- HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 226 p.
- HORTA, Maria Regina Figueiredo. Dos acadêmicos ao modernismo In: MENDES JUNIOR & MARANHÃO, Ricardo (orgs.). **Brasil História:** texto e consulta - República Velha. Vol. III, São Paulo, SP: Hucitec, 1989. p. 349- 356.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986).** V. I, Brasília, DF: Mec, 1987. 249 p.
- MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Signos em confronto: o arcaico e o moderno na Princesa (PB) dos anos vinte.** Recife, PE: UFPE. 1999, 130 p. (dissertação de mestrado).
- MELLO, José Octávio de Arruda (coord.). **História & debate na Assembléia da Paraíba.** João Pessoa, PB: A União, 1995. 693 p.
- MOREIRA, Keila Cruz & ARAÚJO, Marta Maria de. Grupos escolares: uma nova forma de cultura escolar da modernidade. (Natal, 1908-1913). STAMATTO, Maria Inês Sucupira & ARAÚJO, Marta Maria de (orgs.). **Encontro de pesquisa educacional do Nordeste:** História da Educação. (13º). Natal, RN: EDUFRRN, 1997. (Coleção EPEN: v. 1) p. 109-119.
- NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade In: HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1994. 226 p.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de História (1500-2000).** São Paulo, SP: Melhoramentos, 1989. 646 p.
- PAIM, Antonio. **História do liberalismo brasileiro.** São Paulo, SP: Mandarim, 1998. 305 p.
- PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil - anos vinte.** São Paulo, SP: Loyola, 1983. (Coleção “educ- ação”) 180 p.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal:** origens da escola pública paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção memória da educação). 244 p.
- REZENDE, Antonio Paulo. **(Des)encantos modernos:** histórias da cidade do Recife na década de vinte. Recife, PE: FUNDARPE, 1997. 204 p.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 12ª ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea). 180 p.

- SALES, José Borges de. **Alagôa Nova:** notícias para sua história. Fortaleza, CE: R. Esteves Tipoprogresso, 1990. 226 p.
- SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia uma geografia crítica. São Paulo, SP: Hucitec, 1978. (Geografia: teoria e realidade) 236 p.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de et all. **O Legado educacional do século XIX** Araraquara, SP: UNESP- Faculdade de Ciências e Letras. 1998 a. p . 20-62.
- _____, **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, SP: Unesp, 1998 b. 302 p.
- TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira.** 4ª ed. São Paulo, SP: IBRASA, 1991. 349 p.
- VIEIRA, Eudésia. **Pontos de história do Brasil.** 8ª ed. João Pessoa, PB: Gráfica Comercial, 1956. 176 p.
- XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luisa, NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção aprender & ensinar) 304 p.

Capítulo IV

- AZEVEDO, Fernando de. Os sistemas escolares In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade:** leituras de sociologia da educação. 6ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971. (Biblioteca Universitária).
- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república:** de 1930 a 1960 6ª ed. São Paulo, SP: Alfa-Omega, 1991. 251 p.
- CITTADINO, Monique. **Populismo e golpe de Estado na Paraíba (1945-1964).** João Pessoa, PB: Universitária/Idéia, 1998. 189 p.
- FREIRE, Carmen Coelho de Miranda. **História da Paraíba:** para uso didático. 4ª ed. João Pessoa, PB: A União, 1982. 171 p.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, Estado e educação:** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. (Série Pesquisa).
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação.** São Paulo, SP: Cortez, 1990. (Coleção magistério - 2º grau. Série formação do professor). 240 p.
- GRAMSCI, Antonio. **Poder política e partido.** 2ª ed..Tradução de Eliana Aguir e organização de Emir Sader. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992. 166 p.
- GURJÃO, Eliete de Queiróz. **Morte e vida das oligarquias:** Paraíba (1889-1945). João Pessoa, PB: UFPB/Universitária, 1994. 222 p.
- HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 1994. 295 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A educação nas mensagens presidenciais** (1890-1986). V. I, Brasília, DF: Mec, 1987. 249 p.

LEITÃO, Deusdedit. **O Ensino público na Paraíba: síntese histórica da Secretaria da Educação**. João Pessoa, PB: A União, 1987. 102 p.

MAIA, Benedito. **Governadores da Paraíba 1947-1991**. 4ª ed. João Pessoa, PB: s/e, 1991. 318 p.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. 2ª ed. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1956.

MELO, José Octávio de Arruda. **A Revolução estatizada: um estudo sobre a formação do centralismo em 30**. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/ESAM, João Pessoa, PB: SEC/PB, FUNAPE/ UFPB, 1983. (Coleção Mossoroense) 434 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro, RJ: Serviço de Documentação, sd. 157 p.

PAIM, Antonio. **A querela do estatismo**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1978. (Biblioteca tempo universitário).

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1983. (Temas Brasileiros II - Instituto Brasileiro de Desenvolvimento). 368 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. 267 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 6ª ed. São Paulo, SP: Cortez/ Autores Associados, 1987. 146 p.

_____, **Política e educação no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea). 156 p.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil: o ano de 1932/ a revolução do Norte 1933**. Vol. II, Rio de Janeiro: José Olympio, 1938. (Coleção Documentos Brasileiros). 200 p.

Considerações finais

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História: ensaios**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998. 336 p.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1987. (Contribuições em ciências sociais, 1) 89 p.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, São Paulo, SP: EDUSP, 1984. (Coleção estudo brasileiros, v. 81).388 p.

FONTES:

a) Revistas, boletins, almanaques, anuários:

ALMANACH DE CAMPINA (Diretor: Euclides Vilar) Anno I, Campina Grande, PB: Typographia da Livraria Campinense, 1933.

ALMANACH DE CAMPINA GRANDE (Diretor: Euclides Vilar) Anno II, Campina Grande, PB: Typographia da Livraria Vilar, 1934.

ALMANACH DO ESTADO DA PARAHYBA: (Director: João de Lira Tavares) Terceira phase, Anno X. Parahyba: s/e. 1912.

ALMANACH DO ESTADO DA PARAHYBA para 1914. S/l, s/e., s/ a .

ALMANACH DO ESTADO DA PARAHYBA: Administrativo, Historico, Mercantil, Industrial (Director: Bel. Nelson Lustosa Cabral) Parahyba: Imprensa Official, 1922.

ALMANACH DO ESTADO DA PARAHYBA (Organizadores: José Leal, Durwal de Albuquerque e Francisco Carvalho) 16º Anno, 8ª phase, João Pessoa, PB: Imprensa Official, 1933.

ANUARIO DA PARAÍBA (Director: Samuel Duarte) Ano I, João Pessoa, PB: Imprensa Official, 1934.

PARAHYBA, Estado da. **Anuario Estatístico.** Anno II - 1931 João Pessoa, PB: Secretaria da Fazenda, Agricultura e Obras Publicas, 1934.

REVISTA DO ENSINO Orgam da Directoria do Ensino Primário. Publicação Trimestral. Anno I abr. 1932. nº 1. João Pessoa: Imprensa Official, 1932 - nº 471.

REVISTA DO ENSINO Orgão da Directoria do Ensino Primário. Publicação Trimestral. Anno III mar. 1934. nº 8 e 9. João Pessoa: Imprensa Official, 1934 - nº 536.

REVISTA DO ENSINO Orgão da Directoria do Ensino Primário. Publicação Trimestral. Anno III jul. 1934. nº 10. João Pessoa: Imprensa Official, 1934. 66 p.

REVISTA DO ENSINO Orgão do Departamento de Educação. Publicação Trimestral. Anno VI ago. 1938. nº 16. João Pessoa: Imprensa Official, 1938. 75 p.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO PARAIBANO Ano I, Vol. I (reedição), João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1980. 315 p.

b) Jornais:

O TEMPO, Anno II, nº 88, Parahyba - 25.09.1865.

ECHO ESCHOLASTICO, Anno I, nº 6, Parahyba - 13.08.1877.

O PORVIR, Anno I, nº 2, Parahyba do Norte - 31.05.1883.

O ESTUDANTE, Anno I, nº 1, Parahyba do Norte - 30.05.1885.

O COMBATE, Anno I, nº 2, Parahyba do Norte - 11.09.1902.

A UNIÃO, Anno XXV, nº 150, Parahyba - 12.07.1917.

c) Relatórios, exposições, discursos, falas, mensagens, atividades dos presidentes, governadores, prefeitos, diretores e inspetores da instrução pública na Província - Estado da Paraíba:

PARAHYBA DO NORTE, Provincia da. **Discurso** com que o Presidente da Província da Parahyba do Norte fez á abertura da Sessão ordinaria da Assembléa Provincial no dia 15 de janeiro de 1837. s/l, s/d, 24 p.

_____, **Falla**, com que o Exm. Presidente da Provincia da Parahyba do Norte, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto d'Albuquerque installou 1ª Sessão da 2ª legislatura d'Assembléa Provincial no dia 24 de junho de 1838. s/l, s/d, 24 p.

_____, **Falla** com que o Exm. Presidente da Provincia, Francisco Xavier Monteiro da Franca installou a 2ª sessão da 3ª legislatura d'Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de outubro de 1840. Pernambuco: Typografia Imparcial de L.I.R. Roma, 1841. 7 p.

_____, **Discurso**, recitado pelo excellentissimo senhor Ricardo José Gomes Jardim Presidente da Provincia, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 4 de agosto de 1843. Pernambuco: na Typografia de M.F.de F. - 1843. 25 p.

_____, **Relatorio** que apresentou á Assembleia Legislativa na sessão ordinaria de 3 de maio 1844 o Excellentissimo Presidente da mesma Provincia Agostinho da Silva Neves. Pernambuco: na Typografia de M.F.de F. - 1844. 17 p.

_____, **Relatorio** apresentado á Assembleia Legislativa pelo Excellentissimo Presidente Tenente Coronel Frederico Carneiro de Campos em 7 de maio de 1845. Pernambuco: Typografia de Santos e Companhia. 1845. 33 p.

_____, **Relatorio** apresentado á Assembléa Legislativa Provincial pelo Presidente da mesma Provincia o Tenente Coronel Frederico Carneiro de Campos em 6 de maio de 1846. Pernambuco: Typ. Imparcial- por S. Caminha. 1846. 24 p.

_____, **Relatorio** apresentado á Assembleia Legislativa Provincial pelo Excellentissimo Presidente da Provincia o Tenente Coronel Frederico Carneiro de Campos em 3 de maio de 1847. Pernambuco: Typ. Imparcial- por S. Caminha. 1847. 28 p.

_____, **Exposição** feita pelo Tenente Coronel de Engenheiros Frederico Carneiro de Campos na qualidade de Presidente de Provincia ao Exm. Vice-presidente della no acto de passar-lhe a administração da Presidencia em 16 de março de 1848. Parahyba: Typographia de J.R.da Costa - Rua Direita nº 8 - 1848. 13 p.

_____, **Exposição** feita pelo Exm. Sr. João D'Albuquerque Maranhão, Vice- Presidente de Provincia ao Exm. Presidente della Sr. Dr. João Antonio de Vasconcelos no acto de passar-lhe a administração da mesma Provincia em 1 de maio de 1848. Parahyba: Typographia de José Rodrigues da Costa - Rua Direita nº 8 - 1848. 13 p.

_____, **Relatorio** apresentado á Assembléa Legislativa Provincial pelo Excellentissimo Presidente da Provincia o Bacharel João Antonio de Vasconcellos em 1º de agosto de 1848. Pernambuco: Typ. Imparcial- por S. Caminha. 1848. 18 p.

_____, **Relatorio** apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excellentissimo vice-presidente da Provincia o Dr. Flavio Clementino da Silva Freire, na abertura da sessão ordinária em 5 de agosto de 1853. Parahyba: Typographia de José Rodrigues da Costa, rua Direita nº 8 - 1853. 24 p.

_____, **Exposição** feita pelo Exm 1º Vice-presidente da Provincia da Parahyba o Comendador Frederico de Almeida e Albuquerque no acto de passar a administração da Provincia ao Exm. Presidente o Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, em 28 de outubro de 1853. Parahyba Tipographia de José Rodrigues da Costa- Rua Direita, nº 8, 1853. 11 p.

_____, **Relatório** da Instrução Pública de 1853. In: MENEZES, José Rafael de. **História do Lyceu Parahybano**. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1982. p. 94-98

_____, Relatorio da Instrucção Publica- Diretoria da Instrucção Publica em 3 de abril de 1854 [Manrique Victor de Lima]In: _____ **Relatorio** apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excellentissimo Presidente da Provincia o Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, na abertura da sessão ordinária em 5 de maio de 1854. Parahyba: Impresso por Gervazio Victor da Natividade na Typographia de José Rodrigues da Costa, rua Direita nº 20 - 1854. 64 p.

_____, **Relatorio** apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excellentissimo Presidente da Provincia o Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, na abertura da

sessão ordinária em 5 de maio de 1854. Parahyba: Impresso por Gervazio Victor da Natividade na Typographia de José Rodrigues da Costa, rua Direita nº 20 - 1854. 64 p.

_____, **Relatório** da Directoria da Instrução Publica [João Florentino Meira de Vasconcelos] ao presidente da Provincia sr. Dr. Sinval Odorico de Moura, em 1864. Parahyba: Typ. De J.R.da Costa, rua Direita nº 20, 1864. 47 p.

_____, **Exposição** com que o Exm. Sr. Presidente Dr. Theodoro Machado Freire Pereira da Silva, passou a administração da Provincia da Parahyba do Norte ao 2º vice-presidente Pe. Francisco Pinto Pessoa em 9 de abril de 1869. Parahyba: Typ. dos herdeiros de J.R.da Costa, rua Direita nº 20, 1869. 22 p.

_____, **Relatório** com que S. Exc. O Sr. Dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha, 1º vice-presidente passou a administração da Provincia da Parahyba do Norte ao Exm. Sr. Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa em 11 de junho de 1869. Parahyba: typ. Dos herdeiros de José Rodrigues da Costra, rua Direita nº 20, 1869. 31 p.

_____, Relatório da Directoria da Instrução Publica, 31 de agosto de 1869 (Anexo B) In:

_____, **Relatório** com que S. Exc. O Sr. Dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha, 1º vice-presidente passou a administração da Provincia da Parahyba do Norte ao Exm. Sr. Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa em 11 de junho de 1869. Parahyba: typ. Dos herdeiros de José Rodrigues da Costra, rua Direita nº 20, 1869. 31 p.

_____, Anexo Nº II, Instrução Publica [Director da Instrução Publica Silvino Elvidio Carneiro da Cunha] In: **Relatório** apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo Exm. Sr. Presidente da Provincia Dr. Venancio José d'Oliveira Lisboa em 17 de fevereiro de 1870. Parahyba: Typ. Conservadora, rua da Cadeia Velha nº 24, 1870. 17 p.

_____, Anexo nº IV, Directoria da Instrução Publica da Parahyba 24 de julho de 1871. [Joaquim Moreira Lima] In: **Falla** dirigida á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo Exm. Sr. 3º vice-presidente da provincia Dr. José Evaristo da Cruz Gouvêa em 16 de outubro de 1871. Parahyba: Typ Conservadora, rua Visconde de Pelotas nº 24, 1871. 31 p.

_____, Anexo E, Instrução Publica - Directoria da Instrução Publica da Parahyba, em 30 de junho de 1884 In: **Relatório** com que o Exm. Sr. Dr. José Ayres do Nascimento abriu a Assembléa Legislativa Provincial desta Provincia no dia 1 de agosto de 1884 e officio com que passou a administração ao Exm. Sr. Dr. Antonio Sabino do Monte. Parahyba: Typographia Liberal, Rua Duque de Caxias nº 85, 1884. 28 p.

_____, **Falla** com que o Exm. Sr. Dr. Geminiano Brazil de Oliveira Góes Presidente da provincia abriu a segunda sessão da 26ª Legislativa da Assembléa Provincial da parahyba em 3 de agosto de 1887. Parahyba do Norte: Typographia do Jornal da Parahyba- rua V. de Pelotas nº 10, 1887. 59 p.

PARAHYBA DO NORTE, Estado da. **Mensagem** do governador Dr. Alvaro Lopes Machado (Major de Engenheiros) ao Congresso do Estado em 1º de julho de 1892. Parahyba: Typographia e Lithographia a vapor - Manoel Henriques, 1892. 13 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa pelo Major Dr. João Lopes Machado, Presidente do Estado por ocasião da abertura da 2ª sessão da 1ª legislatura em 3 de agosto de 1893. Parahyba: Typ. E Lith a vapor - Manoel Henriques - 37, rua Maciel Pinheiro, 1893. 7 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa em 2 de setembro de 1897 por ocasião da instalação da 2ª legislatura pelo Presidente do Estado Dr. Antonio Alfredo da Gama e Mello. Parahyba: Imprensa Official, 1897. 16 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa em 1º de outubro de 1901 por ocasião da instalação da 2ª sessão da 3ª legislatura pelo Presidente do Estado Des. José Peregrino d'Araujo. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1901. 28 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa em 1º de outubro de 1902 por ocasião da instalação da 3ª sessão da 3ª legislatura pelo Presidente do Estado Des. José Peregrino d'Araujo. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1902. 22 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura 4ª sessão da 3ª legislatura em 1º de outubro de 1903 pelo Presidente do Estado Des. José Peregrino d'Araujo. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1903. 55 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa em 1º de setembro de 1904 por ocasião da instalação da 1ª sessão da 4ª legislatura pelo Presidente do Estado Des. José Peregrino d'Araujo. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1904. 52 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa em 1º de setembro de 1906 por ocasião da instalação da 3ª sessão da 4ª legislatura pelo Presidente do Estado Monsenhor Walfredo Leal. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1906. 40 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa em 1º de setembro de 1907 por ocasião da instalação da 4ª sessão da 4ª legislatura pelo Presidente do Estado Des. José Peregrino d'Araujo. Parahyba do Norte: Imprensa Official, MCMVII [1907]. 57 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa em 1º de março de 1908 por ocasião da instalação da 1ª sessão da 5ª legislatura pelo Presidente do Estado Monsenhor Walfredo Leal. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1908. s/p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado em 1º de setembro de 1909 por ocasião da instalação da 2ª sessão da 5ª legislatura pelo presidente do Estado João Lopes Machado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, MCMIX (1909), 62 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado em 1º de setembro de 1910 por ocasião da instalação da 3ª sessão da 5ª legislatura pelo Presidente do Estado João Lopes Machado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, MCMX (1910). s/p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado em 1º de setembro de 1911 por ocasião da instalação da 4ª sessão da 5ª legislatura pelo Presidente do Estado João Lopes Machado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, MCMXI (1911). s/p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa em 1º de março de 1912 por ocasião da instalação da 1ª sessão da 6ª legislatura pelo Presidente do Estado Dr. João Lopes Machado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, MCMXII (1912). __p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 2ª sessão ordinária da 7ª legislatura, pelo João Pereira de Castro Pinto (presidente do Estado) em 1913. Parahyba do Norte: Torre Eiffel, 1913. s/p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 3ª sessão ordinária da 7ª legislatura a 1º de setembro de 1914 pelo Dr. João Pereira de Castro Pinto, Presidente do Estado. Parahyba do Norte: Torre Eiffel, 1914. 51p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 4ª sessão ordinaria da 7ª legislatura, a 1º de setembro de 1915, pelo Coronel Antonio da Silva Pessoa, vice-presidente do Estado em exercicio. Parahyba: Imprensa Official, 1915, 24 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 1ª sessão da 8ª legislatura, a 1º de março de 1916, pelo Coronel Antonio da Silva Pessoa, vice-presidente do Estado em exercicio. Parahyba: Imprensa Official, 1916, 28 p.

_____, **Exposição** apresentada ao Sr. Dr. Solon Barbosa de Lucena presidente da Assembléa Legislativa, pelo 1º vice-presidente do Estado, Coronel Antonio da Silva Pessoa, em 21 de julho de 1916. Parahyba: Imprensa Official, 1916. 19 p.

_____, Mensagem Presidencial lida perante a Assembléa Legislativa pelo sr. dr. Camillo de Hollanda, Presidente do Estado em 1º de setembro de 1917. In: **Diario Official do Estado**, Anno XXV, N° 192 de 02 de setembro de 1917.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 3ª sessão ordinaria da 8ª legislatura, a 1ª de setembro de 1918, pelo Dr. Francisco Camillo de Hollanda, presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1918, 72 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 4ª sessão ordinaria da 9ª legislatura, em 1º de setembro de 1919, pelo Dr. Francisco Camillo de Hollanda, presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1919. s/p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 1ª sessão ordinaria da 8ª legislatura, a 1º de março de 1920, pelo Dr. Francisco Camillo de Hollanda, Presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1920. s/p.

_____, **Exposição** de motivos e occurencias do quadriennio administrativo de 1916-1920 do Estado da Parahyba apresentado pelo Dr. Francisco Camillo de Hollanda ao Exmo. Sr. Dr. Solon de Lucena. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1920. 34 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 2ª sessão ordinaria da 8ª legislatura, 1º de setembro de 1921, pelo Dr. Solon Barbosa de Lucena, presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1921. s/p.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Bardosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (primeira parte) In: **Jornal O Educador**, Anno I, número I. Parahyba: 1º de novembro de 1921.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Bardosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (segunda parte) In: **Jornal O Educador**, Anno I, número II. Parahyba: 7 de novembro de 1921.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Bardosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (terceira parte) In: **Jornal O Educador**, Anno I, número III. Parahyba: 14 de novembro de 1921.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Bardosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (quarta parte) In: **Jornal O Educador**, Anno I, número IV. Parahyba: 21 de novembro de 1921.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Bardosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (quinta parte) In: **Jornal O Educador**, Anno I, número V. Parahyba: 28 de novembro de 1921.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Bardosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (sexta parte) In: **Jornal O Educador**, Anno I, número VI. Parahyba: 5 de dezembro de 1921.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Bardosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (sétima parte) In: **Jornal O Educador**, Anno I, número VII. Parahyba: 12 de dezembro de 1921.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Bardosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (oitava parte) In: **Jornal O Educador**, Anno I, número VIII. Parahyba: 19 de dezembro de 1921.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa na abertura da 3ª sessão ordinaria da 8ª legislatura, a 1º de setembro de 1922, pelo Dr. Solon Barbosa de Lucena, presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1922, 66 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado na abertura da 4ª sessão ordinaria da 8ª legislatura, a 1º de setembro de 1923, pelo Dr. Solon de Lucena, presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1923. s/p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado na abertura da 1ª sessão ordinaria da 9ª legislatura a 1º de março de 1924, Dr. Solon Barbosa de Lucena, Presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1924, 81 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado, na 2ª sessão ordinaria da 9ª legislatura por João Suassuna, Presidente do Estado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1925, 175 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado, na 3ª sessão ordinaria da 9ª legislatura por João Suassuna, Presidente do Estado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1926, 197 p.

_____, **Mensagem** apresentada pelo Presidente do Estado á Assembléa Legislativa, na abertura de sua 4ª sessão ordinaria da 9ª legislatura por João Suassuna. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1927, 222 p.

_____, **Mensagem** apresentada pelo Presidente do Estado á Assembléa Legislativa, na sua 1ª reunião ordinaria da 10ª legislatura por João Suassuna. Parahyba do Norte: Imprensa Official, 1928, 177 p.

PARAHYBA, Estado da. **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa, na abertura 2ª reunião 10ª legislatura pelo Presidente João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, em 1929. Parahyba: Imprensa Official, 1929, 97 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa, referente ao período administrativo de julho de 1929 a junho de 1930. Governo do Dr. João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. Parahyba: Imprensa Official, 1930. s /p.

_____, Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior e Segurança Publica pelo Diretor do Ensino Primario, professor José Batista de Mélo, em 26 de abril de 1934. In: DIRETORIA DO ENSINO PRIMARIO. **A Instrucção Publica na Paraíba**. João Pessoa, PB: 1934. 22 p.

_____, (Governo Provisório) **Exposição** dirigida ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Gratuliano Brito referente ao período de junho de 1932 a dezembro de 1934. João Pessoa, PB: Imp. Official, 1935. 313 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa, na abertura da sessão ordinaria de 1935, pelo governador Argemiro de Figueiredo. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1935, 22 p.

_____, **Mensagem** apresentada pelo Governador Argemiro de Figueirêdo á Assembléa Legislativa da Parahyba a 1º de setembro de 1937. João Pessoa, PB - 1937. 142 p.

PARAÍBA, Estado da. **Relatorio** apresentado ao Exmo. Sr. Presidente Getúlio Vargas pelo Interventor Ruy Carneiro, em 1941. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1942. 258 p.

_____, **Atividades do Govêrno** pelo Interventor Federal Ruy Carneiro, em 1942. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1943. s/p.

_____, **Exposição** apresentada ao Presidente Getúlio Vargas pelo Interventor Ruy Carneiro, em 1943. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1944. s/p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado, pelo Governador Oswaldo Trigueiro, em 1947. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1947. 69 p.

_____, **Mensagem** apresentada á Assembléa Legislativa do Estado, em 1º de junho de 1949 pelo Governador Oswaldo Trigueiro. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1949. s/p.

_____, **Mensagem** encaminhado à Assembléa Legislativa do Estado da Paraíba pelo Governador do Estado Oswaldo Trigueiro em 1º de junho de 1950. João Pessoa, PB: 150 p. (datilografado).

_____, **Mensagem** do Exmo. Sr. Governador José Américo de Almeida, enviada em 1º de junho de 1951 à Assembléa Legislativa. João Pessoa, PB: Divisão de Imprensa Oficial, 1951. 118 p.

_____, **Mensagem** à Assembléa Legislativa enviada, em 1º de junho de 1952, pelo Governador José Américo de Almeida. João Pessoa, PB: Divisão de Imprensa Oficial, 1952. 218 p.

_____, **Mensagem** apresentada à Assembléa Legislativa do Estado da Paraíba em 1º de junho de 1953 pelo Governador José Américo de Almeida. João Pessoa, PB: Divisão de Imprensa Oficial, 1953. 221 p.

_____ (Município de Campina Grande) **Mensagem** à Câmara Municipal referente ao exercício de 1952 enviada no dia 1º de junho de 1953 pelo prefeito Dr. Plinio Lemos. Paraíba, 1953.

_____, **Mensagem** à Assembléa Legislativa enviada, em 1º de junho de 1954, pelo Exmº. Sr. Governador João Fernandes de Lima. João Pessoa, PB: Divisão de Imprensa Oficial, 1954.

_____, **Mensagem** apresentada à Assembléa Legislativa do Estado da Paraíba em 1º de junho de 1955 pelo Governador José Américo de Almeida. João Pessoa, PB. 228 p. (datilografado).

_____, **Mensagem** do Executivo Estadual enviada à Assembléa Legislativa do Estado da Paraíba pelo Exmo. Sr. Governador Flávio Ribeiro Coutinho em 1º de junho de 1956. João Pessoa, PB: Divisão de Imprensa Oficial, 1956.

_____, **Mensagem** apresentada à Assembléa Legislativa do Estado da Paraíba em 1º de junho de 1957 pelo Governador Flávio Ribeiro. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1957.

_____, **Mensagem** à Assembléa Legislativa apresentada pelo Governador Pedro Moreno Gondim na sessão de 1º de junho de 1958. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, [1958].

_____, **Mensagem** à Assembléa Legislativa apresentada pelo Governador José Fernandes de Lima na sessão de 1º de junho de 1960. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, [1960]. 88 p.

d) Legislação:

ACTOS DOS PODERES LEGISLATIVO E EXECUTIVO Collecção das leis e decretos de 1899.
Parahyba do Norte. Imp. Official. 1900.

_____, **Collecção das leis e decretos de 1900.** Parahyba do Norte. Imp. Official. 1901.

_____, **Collecção das leis e decretos de 1901.** Parahyba do Norte. Imp. Official. 1902.

_____, **Collecção das leis e decretos de 1902.** Parahyba do Norte. Imp. Official. 1903.

_____, **Collecção das leis e decretos de 1903.** Parahyba do Norte. Imp. Official. 1904.

_____, **Collecção das leis e decretos de 1904.** Parahyba do Norte. Imp. Official. 1905.

_____, **Collecção das leis e decretos de 1905.** Parahyba do Norte. Imp. Official. 1906.

_____, **Collecção das leis e decretos de 1906.** Parahyba do Norte. Imp. Official. 1907.

_____, **Collecção das leis e decretos de 1907.** Parahyba do Norte. Imp. Official. 1908.

A N E X O S

ANEXO - I

Número de cadeiras isoladas e de alunos na Paraíba, de 1849 a 1915 (por gênero)

ANO	Cadeiras				Alunos		
	M	F	MI	Total	M	F	Total
1849+	-	-	-	35	-	-	434
1850	-	-	-	37	-	-	357
1851+	31	03	-	34	-	-	357
1852+	30	03	-	33	1.142	65	1.207
1853#	-	-	-	36	1.142	97	1.239
1854*	31	05	-	36	1.226	110	1.336
1855*	37	5	-	42	1.213	123	1.336
1856*	38	5	-	43	1.230	122	1.352
1857*	44	12	-	56	1.452	154	1.606
1858*	44	12	-	56	1.570	279	1.849
1859*	54	14	-	68	1.846	362	2.208
1860*	64	15	-	79	1.697	352	2.049
1861*	39	15	-	54	1.371	362	1.733
1862*	39	15	-	54	1.403	349	1.752
1863*	41	15	-	56	1.362	404	1.766
1864*	48	15	-	63	1.357	388	1.745
1865+	54	17	-	71	1.564	428	1.922
1866*	61	18	-	79	1.819	469	2.288
1867*	74	21	-	95	1.756	391	2.147
1868+	76	42	-	98	-	-	2.814
1869*	75	24	-	99	2.241	573	2.814
1870*	79	24	-	103	2.341	583	2.924
1871*	67	28	-	95	2.268	739	3.007
1872*	68	30	-	98	-	-	3.527
1873*	79	31	-	110	2.427	747	3.274
1874+	93	37	-	130	2.363	940	3.303
1875+	94	46	-	140	2.439	1.055	3.494
1876+	69	40	-	109	2.530	1.103	3.633
1877+	67	40	-	107	2.008	1.040	3.048
1878	-	-	-	75	-	-	2.063
1879	-	-	-	65	-	-	1.246

Continuação do Anexo I

ANO	Cadeiras				Alunos		
	M	F	MI	Total	M	F	Total
1880*	17	26	-	43	-	-	2.016
1881*	16	27	-	43	1.013	753	1.766
1882+	43	36	-	79	1.443	997	2.442
1883+	44	39	-	83	2.960*	1.867	4.827
1884*	44	39	-	83	-	-	2.971
1885	-	-	-	86	-	-	3.042
1886	-	-	-	86	-	-	2.849
1887+	34	24	20	78	1.190	1.081	2.271
1888	-	-	-	79	-	-	2.371
1889	-	-	-	79	-	-	2.284
1890	-	-	-	81	-	-	2.587
1891	-	-	-	84	-	-	3.042
1892+	69	59	-	128	2.354	1.979	4.333
1893	-	-	-	135	-	-	4.644
1894	-	-	-	141	-	-	3.781
1895	-	-	-	152	-	-	3.902
1896	-	-	-	162	-	-	3.414
1897	-	-	-	162	-	-	4.000
1898	-	-	-	162	-	-	4.000
1899	-	-	-	120	-	-	3.040
1900	-	-	-	117	-	-	2.815
1901	-	-	-	114	-	-	2.780
1902	-	-	-	114	-	-	2.792
1903	-	-	-	109	-	-	2.330
1904+	49	47	03	99	-	-	2.157
1905	-	-	-	87	-	-	1.946
1906	-	-	-	76	-	-	1.654
1907+	49	47	03	99	979	1.178	2.157
1908	-	-	-	79	-	-	3.869
1909+	45	42	-	87	-	-	3.302
1910+	-	-	-	83	2.060	1.967	4.027
1911+	40	40	04	84	-	-	4.662
1912	-	-	-	84	-	-	4.130
1913	-	-	-	91	-	-	4.450
1914?	40	42	09	91	-	-	4.554
1915	-	-	-	107	-	-	4.290

Fontes:

Dados retirados do **Relatório** apresentado á Assembléia Geral Legislativa, Secretaria de Estado dos Negócios do Império, no respectivo ano.

- * Dados retirados dos **Relatórios da Directoria da Instrução Publica** encaminhados á Presidência da Província da Parahyba nos respectivos anos.
 - + Dados retirados das **Mensagens/Relatórios/Falas/Discursos** dos presidentes/governadores às Assembléias Legislativas da Província/Estado da Parahyba do Norte nos respectivos anos.
 - ? Dados retirados dos **Almanaques do Estado da Paraíba** nos respectivos anos.
- Obs: Além das 91 cadeiras isoladas, existiam ainda três cadeiras noturnas, sendo duas de ensino primário e uma de ensino secundário para operários.
- Os outros dados foram retirados da obra de José Baptista de Mello, **Evolução do ensino na Parahyba**.

ANEXO II

Relação dos grupos escolares:

Nome	Localização	Ano	Observações_____
1- Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello	(Centro da Cidade da Parahiba)	1916	(criado e inaugurado nesta data)
2- Grupo Escolar Epitácio Pessoa	(Centro da Cidade da Parahiba)	1918	(criado pelo decreto nº 879, de 10.01)
3- Grupo Escolar Padre Ibiapina	(Itabaiana)	1918	(nesta data, que não é a de fundação, o grupo já existia)
4- Grupo Escolar Padre Rolim		1918	(nesta data, que não é a de fundação, o grupo já existia. Não sabemos, no entanto, se a instituição era mantida com recursos públicos)
5- Grupo Escolar Antonio Pessoa	(Centro da Cidade da Parahiba)	1920	(criado pelo decreto nº 957, de 20.03)
6- Grupo Escolar Antonio Pessoa	(Umbuzeiro)	1920	
7- Grupo Escolar Isabel Maria das Neves	(Centro da Cidade da Parahiba)	1921	(criado pelo decreto nº 1.080, de 22 de 09 de 1920, e inaugurado em 16.02)
8- Grupo Escolar	(Guarabira)	1923	
9- Grupo Escolar Solon de Lucena	(Centro da Cidade de Campina Grande)	1924	(criado e inaugurado nesta data)
10- Grupo Escolar Pedro II	(em Jaguaribe, na Cidade da Parahiba)	1925	(criado pelo decreto nº 1.400, de 11.09.)
11- Grupo Escolar da Vila de Ingá		1925 ou 1926	
12- Grupo Escolar Gama e Mello	(Centro da Cidade de Princesa Isabel)	1926	
13 -Grupo Escolar Álvaro Machado	(Centro da Cidade de Areia)	1928	(data de criação)
14- Grupo Escolar Batista Leite	(Souza)	1928	(data de criação)
Obs: Posteriormente, passou a pertencer ao Município de Cajazeiras (1938)			
15- Grupo Escolar Ireneo Joffily	(Esperança)	1932	(data de criação)
16- Grupo Escolar Duarte da Silveira	(João Pessoa)	1933	(data de criação)
17- Grupo Escolar Rio Branco	(Patos)	1933	(data de criação)
18- Grupo Escolar 24 de Janeiro	(São João do Cariri)	1933	(data de criação)
19- Grupo Escolar Antenor Navarro	(Centro da Cidade de Guarabira)	1933	(data de criação)
20- Grupo Escolar Targino Pereira	(Araruna)	1933	(data de criação)
21- Grupo Escolar João da Matta	(Centro da Cidade de Pombal)	1933	(data de criação)

22- Grupo Escolar Monsenhor Milanez	(Cajazeiras)	1933 (data de criação)
23- Grupo Escolar Coelho Lisboa	(Santa Luzia)	1933 (inaugurado em 11/07)
24- Grupo Escolar de Joazeirinho		1933
25- Grupo Escolar Joaquim Távora	(Antenor Navarro)	1933 (data de criação)
26- Grupo Escolar Xavier Júnior	(Bananeiras)	1934 (criado pelo decreto nº 521, de 09.06)
27- Grupo Escolar Afonso Campos	(Pocinhos)	1934
28- Grupo Escolar Antonio Gomes	(Catolé do Rocha)	1934 (prédio adaptado)
29- Grupo Escolar Professor Cardoso	(Centro da Cidade de Alagoa Nova)	1934 (prédio adaptado)
30- Grupo Escolar Professor João Soares	(Caiçara)	1934 (prédio adaptado)
31- Grupo Escolar Abel da Silva	(Ingá)	1934 (prédio adaptado)
32- Grupo Escolar Peregrino de Carvalho	(Espírito Santo)	1934 (prédio adaptado)
33- Grupo Escolar Dr. Miguel Santa Cruz	(Alagoa do Monteiro)	1935 (data de inauguração)
34- Grupo Escolar Argentina P. Gomes	(Centro da Cidade de João Pessoa)	1936 (criado pelo decreto nº 10.013, de 19.12)
35- Grupo Escolar Clementino Procopio	(São José, em Campina Grande)	1937 (data de conclusão da construção)
36- Grupo Escolar Monsenhor Salles	(Galante em Campina Grande)	1937 (data de conclusão da construção)
37- Grupo Escolar José Tavares	(Queimadas)	1937 (data de conclusão da construção)
38- Grupo Escolar Dr. José Maria Marója	(Pilar)	1937 (data de conclusão da construção)
39- Grupo Escolar Apolônio Zenayde	(Centro da Cidade de Alagoa Grande)	1937 (data de conclusão da construção)
40- Grupo Escolar Gentil Lins	(Sapé)	1937 (data de conclusão da construção)
41- Grupo Escolar Professor Luiz Aprígio	(Mamanguape)	1937 (data de conclusão da construção)
42- Grupo Escolar Adhemar Leite	(Piancó)	1937 (data de conclusão da construção)
43- Grupo Escolar D. Vital	(Misericórdia)	1937 (data de conclusão da construção)
44- Grupo Escolar José Leite	(Conceição)	1937 (data de conclusão da construção)
45- Grupo Escolar Santo Antonio	(Jaguaribe em João Pessoa)	1937 (?)
46- Grupo Escolar de Moreno		1937 (?)
47- Grupo Escolar Afonso Pena	(Campina Grande)	1937 ou 1938
48- Grupo Escolar Juarez Távora		1937 ou 1938
49- Grupo Escolar de Santa Rita		1938 (criado pelo decreto nº 1.043, de 23.05)
50- Grupo Escolar de Serraria		1938 (criado pelo decreto nº 1.043, de 23.05)
51- Grupo Escolar de Picuí		1938 (criado pelo decreto nº 1.043, de 23.05)

52- Grupo Escolar de Cabaceiras		1938 (criado pelo decreto nº 1.043, de 23.05)
52- Grupo Escolar de Taperoá		1938 (criado pelo decreto nº 1.043, de 23.05)
53- Grupo Escolar Padre Dehon	(Torre em João Pessoa)	1941 (criado pelo decreto nº 160, de 18.04)
54- Grupo Escolar D. Santino	(Entre Rios em Serraria)	1942 (data de conclusão da construção)
55- Grupo Escolar Vidal de Negreiros	(Cuité)	1942 (prédio adaptado)
56- Grupo Escolar Pedro Américo	(Vila de Cabedelo- João Pessoa)	1942 (concluído e inaugurado em 28.04.1943).
		Atualmente, Cabedelo é um Município.
57- Grupo Escolar Francisca Moura	(Marí em Sapé)	1943
58- Grupo Escolar Jovelina Gomes	(Uirauna em Antenor Navarro)	1943
59- Grupo escolar Duque de Caxias	(São José de Piranhas)	1946 (criado pelo decreto nº 177)
60- Grupo Escolar de Ibiapinópolis		1948 (data de criação)
61- Grupo Escolar Monsenhor Walfredo Leal	(Pirpirituba - Guarabira)	1948 (data de conclusão da construção)
62- Grupo Escolar Elidio Sobreira	(Aldeia Velha - Alagoa Nova)	1948 (data de conclusão da construção)
63- Grupo Escolar de Gurinhem		1948 (data de conclusão da construção)
64- Grupo Escolar Leovigilda Martins	(Mogéiro - Itabaiana)	1948 (data de conclusão da construção)
65- Grupo Escolar Dom Vital	(Pedras de Fogo - Cruz do Espírito Santo)	1948 (data de conclusão da construção)
66- Grupo Escolar Conceição Cabral	(Alto Santa Rosa em João Pessoa)	1948 (data de criação e instalação do grupo em um dos pavilhões construídos para a Escola Rural da Fazenda Simões Lopes).
67- Grupo Escolar Presidente João Pessoa	(Tambaú em João Pessoa)	1948 (data de criação e instalação do grupo no edifício da antiga Colônia de Férias de Tambaú)
68- Grupo Escolar Santa Júlia	(João Pessoa)	1948 ou 1949
69- Grupo Escolar Padre Ibiapina	(Soledade)	1948 ou 1949
70- Grupo Escolar Borges da Fonseca	(Aroeiras- Umbuzeiro)	1948 ou 1949
71- Grupo Escolar Dr. Manuel Dantas	(Teixeira)	1948 ou 1949
72-Grupo Escolar Antonio Gomes	(Brejo do Cruz)	1948 ou 1949
73- Grupo Escolar Professor José Bento	(Santa Helena- Antenor Navarro)	1948 ou 1949
74- Grupo Escolar Fausto Meira	(São Bento, em Brejo do Cruz)	1948 ou 1949
75- Grupo Escolar Alberto Lundgren	(Caapora, em Cruz do Espírito Santo)	1948 ou 1949

76- Grupo Escolar Arnaldo Leite (Diamante, em Itaporanga)	1948 ou 1949
77- Grupo Escolar Barão do Abiahy (Alhandra, em João Pessoa)	1948 ou 1949
78- Grupo Escolar Desembargador Feitosa Ventura (Sumé - Monteiro)	1948 ou 1949
79- Grupo Escolar de Água Branca	1948 ou 1949
80- Grupo Escolar Cônego Bernardo (Coremas - Piancó)	1948 ou 1949
81- Grupo Escolar Seráfico Nóbrega (São Mamede - Santa Luzia)	1948 ou 1949
82- Grupo Escolar de Jericó	1948 ou 1949
83- Grupo Escolar Teodósio de Oliveira Lêdo (Boa Vista, em Campina Grande)	1948 ou 1949
84- Grupo Escolar Castro Pinto (Jacaraú, em Mamanguape)	1948 ou 1949
85- Grupo Escolar José Nominando (Imorotí, em Princesa Isabel)	1948 ou 1949
86- Grupo Escolar Francisco Maia (Itacambá, em Catolé do Rocha)	1948 ou 1949

OBS: Esse quadro geral foi elaborado a partir de informações, nem sempre precisas, retiradas de diversas fontes.