



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

EDINÁRIA MARINHO DA COSTA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS
PRIMÁRIAS DE APODI/RN (1946-1961)**

MOSSORÓ/RN

2014

EDINÁRIA MARINHO DA COSTA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS
PRIMÁRIAS DE APODI/RN (1946-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

ORIENTAÇÃO: Prof^a Dr^a Maria Antônia
Teixeira da Costa.

MOSSORÓ/RN
2014

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Costa, Edinária Marinho da.

As práticas pedagógicas nas narrativas das professoras primárias de Apodi/RN (1946-1961). / Edinária Marinho da Costa. – Mossoró, RN, 2014.

146 f.

Orientador(a): Profª Drª Maria Antônia Teixeira da Costa.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Grupo escolar - Dissertação. 2. Ensino primário. 3. Práticas pedagógicas. I. Costa, Maria Antônia Teixeira da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/ BC

CDD 370

EDINÁRIA MARINHO DA COSTA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS
PRIMÁRIAS DE APODI/RN (1946-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

ORIENTAÇÃO: Prof^a Dr^a Maria Antônia Teixeira da Costa.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Prof.^a Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa
Orientadora - POSEDUC/FE/UERN

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Titular Externo - PPGE/FACED/UFC

Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro
Titular Interna - POSEDUC/FE/UERN

Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha
Suplente Externa - PPGE/UFC

Prof.^a. Dr.^a. Normândia de Farias M. Medeiros
Suplente Interna - POSEDUC/FE/

Dedico este trabalho a minha família que esteve sempre comigo, ao longo dessa trajetória acadêmica, e ao meu povo de Apodi, em especial, as professoras primárias, Maria do Socorro Magno da Costa e Maria Nocy Noronha Souza.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, amor eterno, sem sua graça nada disso teria se materializado.

À minha família, Antônio Nilson da Costa (pai), Maria Edna Marinho Viana (mãe) e Edjane Marinho da Costa (irmã), vidas minhas, seres do meu ser, a quem serei eternamente grata, pelo o amor a mim dedicado, pelos valores ensinados e o apoio incondicional.

À minha orientadora Dr^a. Maria Antônia Teixeira da Costa, pelo norte dado a este trabalho, como também pela sua força e amizade, instigando-me sempre a refletir sobre a vida humana, nas suas variadas dimensões.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), pela assistência e discernimento no trabalho, em especial, a Arilene Maria Soares de Medeiros (coordenadora), Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (vice coordenadora), e Adiza Cristiane Avelino (secretária). Meus agradecimentos se externam ainda pelo esforço caloroso do POSEDUC, junto a Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), para o consentimento de uma bolsa para meus estudos.

À Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), pela concessão de uma bolsa de estudo.

Às professoras primárias, Maria do Socorro Magno e Maria Necy Noronha, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e confiança para comigo, minha homenagem amorosa de respeito e veneração.

Às minhas amigas, Elaine Cristina Carlos da Silva, Emanuela Carla Medeiros de Queiros e Maria Aurélia Sarmento, com quem aprendi muito nesta trajetória, construindo experiências e partilhando as mais indecifráveis emoções. Um agradecimento especial aos amigos de longas datas, Emerson Augusto de Medeiros e Katia Tatiana de Lima, pela sua lealdade fraterna e apoio moral, suas presenças foram substanciais para minha estabilidade afetiva.

A Tássio Ricelly Pinto de Farias, mais que um namorado, um grande amigo, um insigne companheiro, com quem pude me revitalizar nas diferentes situações da vida, minha gratidão com toda simpatia e afeto.

A Valkézia Marcielly de Lima, pela sua generosidade em ter cedido parte do seu tempo, em me acompanhar pelas árduas estradas rurais até a residência da professora primária Maria do Socorro Magno, durante o período de entrevistas.

A Solange Noronha, filha da professora primária Maria Nocy Noronha, pela a generosa na sua casa para a execução das entrevistas, meu reconhecimento e estima.

Finalmente, a todos os apodienses de gerações outrora, ex-alunos e ex-professoras primárias, que contribuíram informando, compartilhando memórias, desvelando sentimentos, manifestando afeição e encorajando-me a prosseguir na realização deste trabalho, que deixou de ser um objetivo apenas individual, para ser vivido e assumido coletivamente.

A todos esses nomes meus irrestritos agradecimentos.

RESUMO

Este estudo, desenvolvido na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, centra seu campo de discursão na história das práticas pedagógicas de antigos professores primários e na cultura escolar. A questão constituída como pergunta de partida da pesquisa, buscou saber como se desenvolveram as práticas pedagógicas de professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto, em Apodi, nos anos de 1946 a 1961. O estudo teve como objetivo cerne analisar as práticas pedagógicas dos professores primários que exerceram a docência no Grupo Escolar Ferreira Pinto, entre 1946 e 1961, a partir das narrativas orais de duas ex-alunas que se tornaram professoras primárias leigas na década de 1950. Durante esse recorte temporal, elegido para esta pesquisa, ocorreram as implantações da Lei Orgânica do Ensino Primário no país (Lei nº 8.529/47), que serviu de base para a Lei Estadual do Ensino Primário (683/47), e da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). O desafio acolhido nesta investigação, levou à utilização da História Oral para a construção das narrativas orais dos sujeitos, que se configuram como fontes principais. Concebendo que as memórias não falam por si só, utilizamos como suporte metodológico: Leis, Decretos e jornais que integram o acervo do Arquivo Público do Estado e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte; obras memorialísticas e materiais didáticos utilizados na época. O estudo constatou que para exercer a docência no ensino primário em Apodi, exigia-se do(a) professor(a) um perfil ideal de pessoa, que pudesse servir de referência para a comunidade local. Nesses anos ser professor(a) primário(a), era motivo de grande prestígio social. Ficou evidente nas narrativas, que as práticas pedagógicas, realizadas nesse período, desenvolveram-se baseadas, principalmente, nos princípios do modelo tradicional de ensino, nas experiências pessoais e profissionais dos professores, e na realidade precária das condições materiais e de trabalho. Assim, esta investigação oferece subsídios para uma leitura histórica da educação primária de Apodi e, conseqüentemente, do Rio Grande do Norte, bem como pensar sobre as marcas que se exibem hoje na cultura escolar da escola pública do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Grupo Escolar. Ensino Primário. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study was developed in Human Training Research Line and Teaching Career Development, and it focuses his discussion field in the history of the pedagogical practices from former teachers at elementary level and school culture. The issue constituted as a question of starting the research, sought to know how to develop the pedagogical practices from teachers at elementary level who have taught in Ferreira Pinto State School in Apodi, in the years 1946 to 1961. The study aims to analyze the core pedagogical practices of elementary school teachers who worked in the Ferreira Pinto State School, between 1946 and 1961, from oral narratives of two former students who have become lay schoolteachers in the 1950s. During this time frame, chosen for this research were the deployments of the Organic Law of Primary Education in the country (Law No. 8529/47), which served as the basis for the State Primary Education Act (683/47), and the first Law of Directives and Bases of National Education (Law 4024/61). The challenge hosted on this investigation led us to the methodology of Oral History for the construction of oral narratives of the subjects, which are configured as main sources. Starting from idea that memories do not speak for themselves, it is used as a methodological support: Laws, Decrees and newspapers that are part of the collection of the State Archives and the State Historical and Geographical Institute of Rio Grande do Norte; memorials works and instructional materials used at the time. The study found that to work as teachers in elementary education in Apodi, it was required from the teacher a person ideal profile that could serve as a reference for the local community. In those years being an elementary level teacher caused great social prestige. It is observed that the pedagogical practices, during this period, were developed based mainly on the principles of the traditional model of education in personal and professional experiences of teachers, and the precarious reality of conditions and materials job. Thus, this research provides aid for a historical reading of Apodi elementary education and, consequently, Rio Grande do Norte. Yet think about the brands that are exhibited today in the school culture of elementary level.

Keywords: Pedagogical Practices. School group. Elementary Level Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Imagem 01 – Grupo Escolar do Carmo, na cidade de São Paulo, inaugurado em 1894.....	53
Imagem 02 – Fachada do Grupo Escolar Ferreira Pinto, após sua inauguração em 1912.....	73
Imagem 03 – Cel. Antônio Ferreira Pinto.....	76
Imagem 04 – Artigo de Câmara Cascudo no jornal <i>A República</i> , em 1942.....	77
Imagem 05 – Fachada do prédio que ocupou o Grupo Escolar Ferreira Pinto, durante a década de 1940 até o ano de 1966.....	78
Imagem 06 – Coreto da Praça Getúlio Vargas, década de 1950.....	83
Imagem 07– Capa do livro didático Gramática Expositiva.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM CAMINHO DE IDAS E VINDAS.....	19
1.1 - Inquietações iniciais.....	19
1.2 – Caminhos da pesquisa.....	28
1.3 – Em busca da historiografia sobre os grupos escolares e as práticas pedagógicas de antigos professores primários do Rio Grande do Norte.....	38
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE E APODI (1946-1961).....	49
2.1 – Introdução histórica da escola primária no Brasil: da Escola Tradicional à Escola Nova.....	49
2.2 - O ensino primário do Rio Grande do Norte no plano político-educacional.....	61
2.3 – Grupo Escolar Ferreira Pinto e o seu significado social.....	71
CAPÍTULO III – RECONSTRUINDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO GRUPO ESCOLAR FERREIRA PINTO.....	85
3.1 – Formação no ensino primário.....	85
3.2 - Acesso ao magistério e ideias sobre o ensinar, aprender e ser professora primária.....	98
3.3 – Sala de aula e experiências pedagógicas.....	109
ALGUMAS IDEIAS CONCLUSIVAS.....	123
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira na segunda metade do século XIX perpassou por transformações acentuadas nos setores econômicos, políticos, sociais e culturais. Do ponto de vista educativo, destaca-se a tentativa de abertura da escola pública às massas populares, a qual deveria ser laica, gratuita e obrigatória, tendo em vista o grande índice de analfabetos em idade escolar.

Assim, compartilhamos com Saviani (2007) da compreensão de que as instituições escolares apresentam-se como estrutura material construídas no intuito de satisfazer as premências sociais, mas não qualquer premência. Ou seja, trata-se de uma necessidade de caráter relevante e permanente. Essa necessidade está, indiscutivelmente, vinculada a uma conjuntura de interesses maiores, provenientes do Estado.

Considerando o ponto de vista acima entendemos que as instituições escolares são criadas para atender aos anseios, interesses e hesitações de uma dada sociedade, a qual constrói e se constrói, mutuamente, por meio das interações com os estabelecimentos de ensino. De modo igual, são as instituições escolares que se produzem e reproduzem pela conjunção de influências oriundas da esfera social.

É nesta esteira de relações, entre instituição escolar e sociedade, que Buffa (2007) chama a atenção para o fato de que, a escola tem a afeição que a sociedade lhe imprime. Assim, os aspectos históricos produzidos no seio das instituições estão fortemente ancorados nos segmentos constitutivos da sociedade.

Esse movimento de relações sociais tem refletido no desenvolvimento da institucionalização da escola primária no país e na veiculação de princípios educacionais, que perpassam por diversas influências e remodelações consoantes aos vários contextos em que são introduzidos.

O processo de institucionalização escolar no Brasil, ocorrido no final do século XIX, (CASTANHO, 2007), representa um momento significativo e particular no tocante à implantação das escolas públicas primárias. Neste cenário, surgem as escolas agrupadas primárias, mais conhecidas por “grupos escolares”, configurando um novo modelo de ensino, em função da incorporação de métodos de ensino modernos e profissionais habilitados para o exercício da docência (SOUZA, 1998).

Desse modo, os grupos escolares no país destacaram-se pela sua adequação às propostas da educação popular e estiveram organizados em conformidade com os preceitos

modernos difundidos pelo regime republicano, durante suas primeiras décadas. Segundo Souza e Faria Filho (2006), a educação da criança primária nesse modelo de ensino, estava baseada nos valores morais, cívicos e patrióticos, concebidos pelos intelectuais da época, como o caminho que possibilitaria a formação de uma identidade nacional do indivíduo, o qual deveria se tornar apto ao exercício da cidadania.

No caso do Rio Grande do Norte, os estudos de Hollanda e Pinheiro (2002) demonstram que o interesse do Estado em implantar os grupos escolares surge pelo esforço de promover a modernização urbana e de expandir a instrução primária ao maior número de pessoas analfabetas. Com a reforma da instituição pública iniciada durante o governo de Antônio José de Melo e Souza (1907-1908), cingida pelo ideal republicano, é implementado o Grupo Escolar Augusto Severo no RN, sendo o primeiro do Estado edificado na cidade de Natal, através do Decreto de nº. 174 de 5 de março de 1908.

Assim, Araújo e Moreira (2006) explicitam que a administração de Alberto Maranhão (1908-1913) deu continuidade à política de expansão do ensino, reabrindo pelo mesmo decreto a Escola Normal de Natal para a formação de professores primários de ambos os sexos. A partir da introdução da Escola Normal, o Governo tencionava que o magistério fosse exercido somente por professores diplomados.

A expansão da rede de instituição de ensino primário alcançou os núcleos mais populacionais e mais representativos politicamente do Estado (MOREIRA, 2005). Em relação à edificação da escola graduada na cidade de Apodi, ocorreu no ano de 1911, pelo Decreto de nº. 257 de 25 de Novembro. O estabelecimento de ensino passou a ser denominado Grupo Escolar Ferreira Pinto e inaugurado no dia 12 de Janeiro de 1912 em prédio adaptado para fins educativos. No início da década de 1940, foi transferido para um novo espaço situado no centro da cidade.

De acordo com o historiador Valter de Brito Guerra (1995)¹, no Grupo Escolar Ferreira Pinto, lecionaram professores de grandes méritos culturais e pedagógicos. Professores estes, que também se destacaram nas atividades literárias, bem como na política, na administração e demais trabalhos sociais.

¹ Valter de Brito Guerra, natural de Apodi, nascido em 12 de agosto de 1923 e falecido em 11 de setembro de 2002 aos 79 anos de idade, dedicou-se uma parte significativa do seu tempo a escrever a história da cidade de Apodi, desde a sua origem, bem como as dificuldades e lutas sentidas e enfrentadas pelo homem sertanejo do nordeste. Esse escritor publicou seis livros, dentre eles citamos aqueles que serão utilizados neste texto, sob os títulos, “*Apodi, Sua História*” e “*Apodi no Passado e no Presente*”, ambos publicados pela Coleção Mossoroense. Em decorrência do seu grande legado cultural deixado ao povo apodiense, Valter de Brito Guerra tornou-se patrono da Biblioteca Municipal de Apodi e da Casa de Cultura Popular desta mesma cidade, a qual foi denominada por “Casa de Cultura Popular do Historiador Valter de Brito Guerra”.

A apreciação acima do memorialista, de certo modo, impeliu o despertar para a reconstrução da história das práticas pedagógicas desses mestres. Por isso dizer, que essa inquietação teve sua origem durante o percurso da minha formação escolar na educação básica, construída no convívio das obras do referido escritor e também nas minhas relações familiares, quando parentes faziam referências de feição louvável ao ensino primário, relacionando-o a postura e práticas adotadas pelas antigos professores primários de Apodi. Estes aspectos eram sempre correlacionados com a nova realidade da educação básica.

A partir disso, surge então, uma curiosidade em conhecer o contexto pretérito do ensino primário de Apodi, no intuito de encontrar respostas para as mudanças ocorridas ao longo do tempo nas relações do ensino elementar. Este interesse foi se transformando cada vez mais inquietante, após o ingresso na condição de Aluna Especial, na disciplina intitulada *História da Profissão Docente do Rio Grande do Norte*, no segundo semestre de 2011, no Mestrado em Educação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. A disciplina referida propiciou o contato com a literatura sobre a história da educação brasileira e potiguar, como também com as discussões acerca das práticas de professoras primárias realizadas nas diferentes modalidades de escolas primárias, dentre elas, os grupos escolares.

A obra sob o título *O ensino primário no Rio Grande do Norte: memória, educadores e lições sobre o ensinar (1939-1969)*, da pesquisadora Costa (2009), que ilustra a história de vida de professoras primárias e a maneira peculiar como elas assumiram o magistério na década de 1930 a 1960, influenciou quase que decisivamente na escolha da história das práticas pedagógicas de antigos professores primários de Apodi como objeto de análise.

Em linhas gerais, a decisão pelo tema de discussão foi definitivo à medida que evidenciamos a ausência de pesquisas acadêmicas na cidade de Apodi, que se propusessem a reconstrução histórica do modo de pensar e agir de professores primários, ou que se destinassem ao registro da história do Grupo Escolar Ferreira Pinto, sendo este o primeiro e único grupo escolar criado nesse município. Esta busca exploratória realizou-se por meio de contatos orais com a população estudantil, de professores, representantes de órgãos públicos e ainda através de acessos a *blogs*², como pelo Estado da Arte³.

Em relação aos resultados do exame realizado sobre as produções intelectuais, estes não indicam nenhuma investigação referente à historicidade da educação e a atuação dos docentes

² Na cidade muitas pessoas, inclusive professores, têm utilizado *blogs* como ferramenta de comunicação para publicarem textos acadêmicos ou memorialísticos referentes aos aspectos culturais, econômicos históricos, ambientais e educacionais de Apodi. Ver *blogs*: <http://apodiantiguidades.blogspot.com.br/> e <http://tudodeapodi.blogspot.com.br/>

³ Ver tópico: 1.3. *Em busca da historiografia sobre os grupos escolares norte-rio-grandenses.*

primários em Apodi. Diante desse quadro, acreditamos que o estudo em foco tende a ser o pioneiro de caráter acadêmico, na cidade, que se integra ao campo da pesquisa da História da Educação Brasileira.

O período acolhido para o recorte temporal da pesquisa, ficou circunscrito entre 1946 e 1961, em razão deste primeiro envolver o ano da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529/46, que trouxe profundas mudanças para o ensino primário brasileiro. Esse último denota a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, criada com a finalidade de regularizar o sistema de educação no país.

Este estudo, consiste, portanto, em um primeiro esforço em trazer à tona recortes da história das práticas pedagógicas de professores primários que atuaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto na cidade de Apodi, a partir das narrativas orais de duas ex-alunas que também se tornaram professoras primárias. Para a reconstrução do agir profissional dos professores primários apodienses, propomo-nos a caracterizar o contexto histórico do ensino primário do Estado nos anos estudados, como também captar fragmentos da história do grupo escolar em foco e do seu significado social, visando o achado de pistas que contribuam no trabalho de reconstituição.

O sentido de prática pedagógica, entendido aqui na base dos termos de Saviani (1995; 2008), Veiga (1992) e Kramer (1993), remete a compreensão de uma prática social e política, que se constrói historicamente e transmite por meio da ação as impressões de um dado contexto. Essa premissa tornou-se fio condutor que teoricamente delineou esta investigação, conduzindo-nos à assimilação de que não se produz prática pedagógica neutra/solta/isolada, mas regulada por condicionantes variados. Assim, a prática pedagógica em sala de aula, constitui-se na sistematização e na materialidade do agir pedagógico, a partir da influência das teorias pedagógicas e da realidade que a circunda.

Essas ideias que respaldam a prática pedagógica, nem sempre se apresentam de forma pura no exercício em sala de aula e no pensamento do professor, podendo assim, muitas vezes, realizar-se de maneira inconsciente, baseando-se principalmente nas experiências de vida pessoal e profissional.

Considerando a relevância em voltar a atenção para além das práticas pedagógicas, isto é, também para os aspectos internos da instituição em ênfase (a organização do tempo, do espaço, da rotina em sala de aula, disciplinas, conteúdos, relações pedagógicas, práticas, etc), decidimos em abarcar a dimensão da cultura escolar, concebida na opinião de Julia (2001), como conjunto de normas que determinam conhecimentos a ser ensinados e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos.

Dessa maneira, o questionamento que nos acompanhou ao longo desse percurso investigativo, define-se na questão seguinte: *Como se desenvolveram as práticas pedagógicas dos professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto, em Apodi/RN, nos anos de 1946 a 1961?*

A inquietação em forma de pergunta, foi imprescindível para definirmos o objetivo central deste estudo, que reflete no esforço em *analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto em Apodi/RN, nos anos de 1946 a 1961, a partir das narrativas orais de duas ex-alunas, também professoras primárias.*

O percurso escolhido para atingir este objetivo maior, segue trilhas que se configuram como os objetivos específicos da pesquisa, tais como: *Caracterizar o contexto histórico do ensino primário no Rio Grande do Norte e em Apodi, nos anos de 1946 a 1961; Conhecer fragmentos da história do Grupo Escolar Ferreira Pinto e sua relevância para a sociedade apodiense nos anos em evidência, e Reconstruir a história das práticas pedagógicas dos professores primários que atuaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto em Apodi/RN, nos anos de 1946 a 1961, por meio das narrativas orais de duas ex-alunas/professoras primárias.*

Ao percorrer as etapas, temos definido um mote teórico profícuo para orientar nosso trabalho no âmbito da História da Educação e nos caminhos teórico-metodológicos abraçados. Referente à área específica da pesquisa, contamos com as investigações de Saviani (1995; 2007; 2008), Castanho (2007), Sanfelice (2007), Noronha (2007), dentre outros. Com relação à discussão a respeito dos grupos escolares no Brasil e no Rio Grande do Norte, nos subsidiamos principalmente nas reflexões de pesquisadores como Faria Filho (1996; 2006), Souza (1998; 2006), Gatti Jr. (2004), Pinheiro (2002) e Araújo e Moreira (2006), Moreira (2005) e Silva (2010), respectivamente. Para a construção de análise das práticas pedagógicas dos professores primários de Apodi, a partir das narrativas orais dos sujeitos entrevistados, buscamos apoio maior na teoria lançada por Saviani (1995; 2008), no que diz respeito a “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”. Procuramos, ainda, cruzar os dados construídos com documentos encontrados no Arquivo Público do Estado, pela pesquisadora Maria Antônia Teixeira Costa, bem como com obras memorialísticas e materiais didáticos que nos foram acessíveis.

Concebendo as versões orais, como fontes valiosas nas pesquisas em História da Educação Brasileira, decidimos pelo uso da História Oral. A construção das narrativas orais, organizou-se a partir das direções da entrevista temática, segundo as orientações de Alberti (2004).

Partindo disso, os relatos das ex-alunas/professoras primárias permitiram-nos perceber relações íntimas do modo de agir e pensar dos professores primários com as normas difundidas pelas concepções da pedagogia tradicional. As narrativas orais, confirmam também que os valores, crenças, regras e rituais, veiculados pela comunidade apodiense nos anos estudados, estiveram veemente servindo de base na organização do cotidiano da instituição e do exercício dos professores primários.

Consideramos que a iniciativa em investigar as práticas pedagógicas dos velhos mestres primários do Grupo Escolar Ferreira Pinto, abarcadas a partir de um contexto mais amplo e não apenas sob suas particularidades em sala de aula, define a importância de se compreender sobre as mudanças e permanências na cultura escolar das escolas atuais em Apodi. Além do mais, o estudo possibilita tomar conhecimento dos nomes desses personagens, que tanto se dedicaram à formação intelectual e pessoal da mocidade apodiense.

É preciso salientar que o estudo em foco oferece ganhos não somente a história do ensino do município de Apodi, mas também a própria história da educação potiguar, uma vez que traz elementos relevantes que nos aproximam da compreensão da historicidade da escola pública primária e da profissão docente no Rio Grande do Norte.

Continuamos acrescentando que a pesquisa, ora apresentada, também contribui para a historiografia e o estudo da cultura escolar local. Apesar dos trabalhos na área da História da Educação Brasileira estarem cada vez mais contemplados pelos pesquisadores, existe ainda uma grande carência de estudos relativos à trajetória das instituições primárias (Grupos Escolares, Escolas Isoladas e Escolas Reunidas) do Estado do Rio Grande do Norte e, principalmente, sobre o cotidiano e as práticas pedagógicas em sala de aula dos abnegados professores primários.

Para a estruturação desta produção, organizamos três capítulos. O primeiro intitulado, *Percurso teórico-metodológico: um caminho de idas e vindas*, abordará os elementos constitutivos da pesquisa. Nele apresentamos as *Inquietações iniciais*, isto é, motivações e justificativas que nos levaram a escolha da temática e prossegue com a exposição da pergunta de partida e dos objetivos norteadores deste estudo. Ilustramos também os *Caminhos da pesquisa*, onde discorreremos sobre o tipo de pesquisa, o campo de investigação, a metodologia adotada, os sujeitos da pesquisa e as fontes disponíveis. *Em busca da historiografia sobre os grupos escolares e as práticas pedagógicas de antigos professores do Rio Grande do Norte*, constitui outra etapa deste capítulo, sendo resultado do nosso Estado da Arte. Neste tópico tencionamos dissertar as discussões temáticas presentes nas produções acadêmicas, sobre as instituições escolares norte-rio-grandenses de duas universidades do estado: Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em um período de 1983 a 2012. Além disso, debruçamos o nosso olhar sobre os artigos publicados nos anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE). Neste levantamento, a ênfase recai, em especial, sobre os estudos relacionados aos grupos escolares e as práticas pedagógicas, neles realizadas.

No segundo capítulo, *Caracterização do ensino primário no Rio Grande do Norte e Apodi (1946-1961)*, iniciamos com o tópico *Introdução histórica da escola primária no Brasil: da Escola Tradicional à Escola Nova*, que expõe de forma breve o processo de escolarização elementar, a implantação dos grupos escolares no país e as influências das ideias pedagógicas no contexto da escola primária nos séculos XIX e XX. Concluímos com apontamentos inerentes ao ideário escolanovista, que se tornou predominante entre os discursos oficiais da educação brasileira nos anos de 1947 a 1961 (SAVIANI, 1995; 2008). Em seguida trazemos o tópico, *O ensino primário do Rio Grande do Norte no plano político-educacional*, com base nos discursos normativos da Lei Orgânica do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, 683 de 10 de fevereiro de 1947 e a Lei nº 2.171/57. Baseamo-nos também nas realizações em termo de educação elementar, dos governos estaduais que integraram a periodização de 1946 a 1961. Ao final, trazemos o tópico sob o título *O Grupo Escolar Ferreira Pinto e seu significado social*, no qual tecemos partes da história de criação dessa instituição e da sua relevância para a sociedade apodiense nos de 1946 a 1961.

O terceiro e último capítulo, *Reconstruindo as práticas pedagógicas do Grupo Escolar Ferreira Pinto*, iniciamos com o item *Formação no ensino primário*, a partir do qual nos esforçamos para apresentar, através das memórias das professoras entrevistadas, experiências, práticas e aprendizagens mais marcantes, construídas no tempo de alunas no curso de ensino primário. No tópico seguinte, *Acesso ao magistério e ideias sobre o ensinar, aprender e ser professora primária*, enfatizamos como se deu o processo de integração das ex-alunas no magistério público como professoras leigas, no ano de 1950 e também nos dispomos a dissertar sobre as concepções pedagógicas dessas professoras leigas, acerca do ensinar, aprender e ser professora do ensino primário, em Apodi, nos anos de 1950 a 1961. Após encontrarmos vestígios do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula nos de 1940 e pistas sobre o modo de pensar das ex-alunas/professoras leigas entrevistadas, passemos no último tópico, *Sala de aula e experiências pedagógicas*, a apresentar recortes da história do cotidiano da sala de aula e do modo de agir, por elas operado no período de 1950 a 1961.

Ao final, apontamos *Algumas Ideias Conclusivas* que sintetizam nossas considerações críticas, mas não fechadas, à respeito da realidade encontrada. Deixamos ainda, o convite ao

leitor professor e aluno, em especial de Apodi, a enveredarem por esse caminho da investigação, para que a história da educação desse município, não fique presa ao seu passado, mas se reconstrua no presente, com novos olhares e significações.

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM CAMINHO DE IDAS E VINDAS

1.1 - Inquietações iniciais

A história enquanto um interminável diálogo entre o presente e o passado, construção essa que perpassa por um refazer das ações humanas no tempo e no espaço, implica um exercício fascinante e desafiador para aquele que se propõe a historiar o passado. Fascinante, porque é inegável o encantamento pelos acontecimentos em tempos pretéritos que ladeiam a vida humana, entre os diversos grupos sociais. Desafiador, por demandar esforços contínuos, compromisso com a verdade histórica e habilidades específicas, para que a história não se torne apenas uma mera narração dos fatos, mas também um trabalho de reconstrução e interpretação crítica.

A respeito da pesquisa no campo da história das instituições escolares, é importante expor as considerações de Buffa (2007, p. 155) por dizer que,

De fato, estudos e pesquisa que retratam aspectos singulares da instituição escolar, em tempos passados, são fascinantes. Todos gostam de ver enaltecidos os fundadores de uma escola significativa para a própria cidade. Todos gostam de ver, consagrados em livros, nomes e fotografias de seus antepassados. No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode aceitar que a descrição pormenorizada de uma dada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica. Essa é exatamente a dificuldade maior: conseguir evidenciar, de forma adequada, o movimento real da sociedade.

Partindo da constatação de que as instituições educativas, assim como os grupos escolares e a cultura escolar, representam atualmente objetos de interesse entre os diversos historiadores em educação, torna-se evidentemente necessário justificar o nosso, por meio da narração da conjuntura de influências que nos levaram a definição deste objeto de trabalho. Além do mais, sabemos que as escolhas temáticas estão, quase sempre, coadunadas à trajetória pessoal ou profissional do/a pesquisador/a.

Acreditamos que o interesse pelo passado das práticas pedagógicas de professores primários do Grupo Escolar Ferreira Pinto, teve suas primeiras motivações ao longo das minhas vivências escolares e familiares, durante as experiências no Ensino Fundamental das séries finais e do Ensino Médio, especialmente na disciplina de História. Comumente,

professores solicitavam aos alunos a realização de atividades referentes aos aspectos históricos da cidade de Apodi, que contemplassem ora a política, ora a economia, ora a sociedade, ora ao ensino, etc. Para o desenvolvimento dessas tarefas, recorríamos sempre as mesmas fontes, sendo elas, as obras do historiador memorialista apodiense, conhecido pelo nome Valter de Brito Guerra. Em seus livros “*Apodi no Passado e no Presente*” e “*Apodi, Sua História*”, esse ilustre escritor, faz uma veneração irrefutável à sua terra de origem, expondo de forma generalizada características que constituem e particularizam a historicidade do município.

Nas publicações do mencionado escritor, o Grupo Escolar Ferreira Pinto, aparece como estabelecimento essencialmente relevante à construção de identidades de várias gerações, por meio da instrução primária e práticas de professores de ampla idoneidade pedagógica.

Além disso, comumente deparava-me na convivência no âmbito familiar, com expressões saudosistas relativas à educação primária, tais como: “*O Ensino de hoje é diferente de tempos atrás*”; “*Ensinar hoje, não é mais fácil como antes*”; “*Antes os alunos aprendiam*”; “*Não existe mais respeito pelo professor como antigamente. Bons tempos eram aqueles*”. Estes relatos faziam-me indagar sobre o papel do professor primário e suas práticas pedagógicas operadas no ambiente escolar, como também acerca dos fatores que impeliram para tais mudanças no decorrer do tempo.

As declarações acima, advindas de um contexto de experiências pessoais, estão em consonância com o pensamento de Esteve (1999), quando considera que ensinar hoje é fundamentalmente diferente do que era ensinar anos atrás. Para o autor, essa nova realidade deve-se por nas últimas décadas, a configuração do sistema de ensino ter mudado radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas muito mais flexível.

Esse mesmo autor, pensando reflexivamente acerca das mudanças educacionais, decorrentes das profundas transformações sociais, afirma que em tempos atrás, o professor do ensino primário era uma figura social relevante na sociedade. Para Arroyo (1985), o saber, a abnegação e a vocação, dos professores primários eram profundamente apreciados pela sociedade.

Neste sentido, a imagem do mestre-escola vislumbrava a relevância do ofício que ele ocupava. O labor e a postura adotada por esse personagem eram marcados pelo respeito, valorização e admiração, bem como estimados como modelos a serem seguidos pela comunidade em geral.

As reflexões de Costa (2009), ao se reportarem sobre o ensino primário do Rio Grande do Norte no período de 1939 a 1969, ilustram que nestes anos o professor de ensino primário representava uma imagem prestigiosa, com uma nobre missão social e digna de reconhecimento público.

É importante clarificar que as inquietações expressadas aqui não transcrevem saudosismo de uma realidade de ensino outrora, mas a base, raiz, vestígio de um novo tempo. Com a evolução da contextura social, transformaram-se irrefletidamente os valores, as crenças e as práticas pedagógicas dos professores, levando estes profissionais a encararem cotidianamente grandes exigências sociais, como o caso da formação continuada e a adesão as práticas que incluam o uso das novas tecnologias. O professor tem ainda, de mostrar habilidades em lidar com as complexas relações interpessoais produzidas no interior da escola.

Um estudo recente realizado por Costa e Costa (2013) sobre o trabalho docente de professores da rede pública de Apodi, mostrou que neste cenário atual, os docentes encontram-se desmotivados e angustiados, buscando a fuga da sala de aula, em decorrência dos problemas sentidos nas escolas em que exercem a docência. Dentre as queixas dos docentes estão a desvalorização do professor, a falta de apoio pedagógico e familiar, a indisciplina dos alunos e a precariedade de materiais didáticos.

Essa experiência tem nos convencido a acreditar, cada vez mais, na necessidade de conhecer o movimento da história das práticas pedagógicas de antigos professores primários, junto à sua cultura escolar, visando a apropriação de conhecimentos históricos que nos ajudem na compreensão de questões que repercutem demasiadamente no momento em que se faz presente da vida escolar. Esta ideia alimenta-se da opinião defendida por Saviani (2008, p. 4), quando expressa que não há como “[...] compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

A inquietude foi sendo amadurecida, durante o processo de integração na condição de Aluna Especial, na disciplina intitulada *História da Profissão Docente do Rio Grande do Norte*, no segundo semestre de 2011, no Mestrado em Educação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. A disciplina referida proporcionou-nos construções de conhecimentos, descobertas, socializações e indagações relacionadas aos aspectos mais gerais e particulares que singularizam a história da profissão docente no contexto brasileiro e potiguar.

No balanço dos debates, por diversas vezes, apareciam referências às escolas agrupadas primárias, correlacionadas particularmente no interior das discussões sobre a

profissão docente. Contudo, esses momentos de socialização, foram essencialmente suficientes para o desabrochamento de interesse em imergir neste campo de pesquisa, com ênfase nas práticas pedagógicas e na cultura escolar dos grupos escolares.

O contato com a literatura “O ensino primário no Rio Grande do Norte: memória, educadores e lições sobre o ensinar (1939-1969)”⁴, da pesquisadora Costa (2009), propiciou contributos quase decisivos para a elaboração de um objeto que se refletisse nas práticas pedagógicas de professores primários. A autora aludida dedicou-se a conhecer que lições às professoras primárias potiguaras teriam a revelar sobre o ensinar, aprender e ser professora que pudessem contribuir à formação de professores da rede básica na atualidade.

Para Costa (2003; 2009), apesar dos valores promulgados pelo sistema capitalista, é possível enquanto educadores/as que somos, aplicarmos em nossa docência, as lições deixadas pelos professores do ensino primário, dentre elas, a dedicação, o compromisso, a responsabilidade no fazer docente, como também a atenção ao aluno, a justeza nas atitudes e a autovalorização com a profissão.

Para tanto, tais inquietações foram determinantes, ao evidenciarmos a ausência de estudos acadêmicos (artigos, monografias, dissertações e teses) no município de Apodi/RN⁵, que se reportassem a história do único grupo escolar dessa cidade, criado pelo Decreto de n. 257 de 25 de novembro em 1911. Tampouco, constatamos trabalhos cuja inquietação despertasse sobre o percurso das práticas pedagógicas de antigos mestres da educação primária.

Em outras palavras, Apodi apesar dos seus 181 anos de emancipação política, com uma população de aproximadamente 40.404 (quarenta mil e quatrocentos e quatro) habitantes, sendo majoritariamente constituída por jovens, até o momento em que se realizou a pesquisa exploratória, não expõe nenhuma produção específica à área da História da Educação. Naturalmente, esta realidade dificultou o caminhar da pesquisa, porém, por outro ângulo, tornou-se o componente revitalizador para a definição do nosso objeto. Neste trajeto refletido,

⁴ A referente obra é resultado da pesquisa realizada no Doutorado em Educação, publicada sob o título *Lições de professoras do magistério primário do Rio Grande do Norte sobre o ensinar, o aprender, o ser professora (1939-1969)*. UFRN, Natal, 2003.

⁵ Apodi está a 352 km da capital, com uma área de 1556 quilômetros e encontra-se localizado na região da Chapada do Apodi. Sua economia incide sobre às atividades baseadas na agricultura, pecuária e no setor de serviços. O município apresenta expressão significativa no artesanato de palha, com a produção de chapéus, bolsas, cestas e esteiras. Entre as festas populares da cidade, destacam-se principalmente o carnaval, a vaquejada e as festas juninas. Os eventos religiosos em comemoração aos santos padroeiros da cidade, São João Batista e Nossa Senhora da Conceição, também marcam presença na cultura do seu povo. Em relação aos pontos turísticos da cidade, restringe-se às grutas do Lajedo de Soledade, com suas pinturas rupestres e a Barragem de Santa Cruz.

também não podemos desconsiderar, a minha íntima e estreita relação afetiva com esse lugar de origem.

A ausência de pesquisas em Apodi, relativas ao campo temático tratado aqui, presumimos que se deve por muitos ainda acreditarem que a reconstrução histórica das instituições escolares e das práticas pedagógicas nelas exercidas, em nada contribui para o avanço da organização do ensino atual, como para o desenvolvimento da profissão docente. Todavia, advogamos o contrário. Consideramos a historicidade das práticas de professores primários como um rico, relevante e complexo objeto de análise, para a reflexão da realidade do ensino atual.

Ressaltamos também, que nossa inquietação fortaleceu-se a partir dos resultados colhidos através do Estado da Arte. A análise das 27 produções intelectuais oriundas dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e dos Congressos Brasileiros de História da Educação – CBHE (2000 a 2011), relacionadas à história das instituições escolares do Estado, foi fundamental para depreendermos a necessidade de ampliar o percentual de estudos referentes a essa área de pesquisa, em especial, ao passado das práticas pedagógicas de professores primários potiguares. É oportuno antecipar, que durante o Estado da Arte não nos esbarramos com nenhum trabalho concernente ao objeto que nos propomos a investigar.

À medida que pensávamos na elaboração da temática acerca das práticas pedagógicas de professores primários em Apodi, trazendo à tona fragmentos da história do Grupo Escolar Ferreira Pinto e, ao mesmo tempo, aspectos que nos ajudassem a compreender o contexto da cidade, suscitaram tensões de ordem distintas, tendo em vista a precariedade em que se organizou e realizou o ensino primário, como também à escassez de registros oficiais, escritos e fotográficos (muito comum para uma cidade pacata) nos anos analisados. Além disso, a instituição em ênfase caracteriza-se pela sua modesta arquitetura, quando comparada a de alguns grupos escolares da região⁶.

Nossas preocupações foram confortadas nas palavras de Sanfelice (2007, p. 79), quando anuncia que “não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer à luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas”. Este pesquisador entende que toda instituição escolar merece atenção do pesquisador, independente do seu grau de

⁶ Ver: Patronos escolares: dados biográficos dos patronos de antigos grupos escolares do Rio Grande do Norte. George Antonio de Oliveira Veras (Org.). Alexandria (RN): Instituto Zulmirinha Veras, 2012.

relevância para a sociedade, pois cada instituição apresenta sua história e responde a múltiplos elementos peculiares.

Foi também na esteira de reflexões de Saviani (2007) que procedemos ao desafio de analisar as práticas pedagógicas de antigos professores primários de Apodi, por fazer uma alerta da importância da análise das práticas desenvolvidas nas instituições, pois estas têm ficado de lado “[...] ou em segundo plano” (p. 8), pelo fato de restringirem à história das instituições apenas sobre “[...] as formas de sua organização, a partir dos documentos que as instituíram ou as reformaram [...]” (p. 8).

Desse modo, inferimos que o estudo aqui exposto, concede contribuições relativamente significativas para a compreensão histórica do ensino primário e da escola pública de Apodi e, conseqüentemente, do RN. Além de colaborar na consolidação da historiografia⁷ e da história da cultura escolar em contextos locais. Por outro lado, esta pesquisa oferece reflexões acerca das rupturas e permanências na forma como se encontra organizado o ensino fundamental dos anos iniciais, na sociedade atual. Em meio a isso, é conveniente dizer que este trabalho também oferece em conhecimentos que revestem as particularidades da história da profissão do professor primário potiguar.

A respeito da periodização, enquanto exigência para a compreensão da história das práticas pedagógicas realizadas no Grupo Escolar Ferreira Pinto, optamos por um recorte temporal compreendido entre 1946 e 1961. A escolha deste período inicial explica-se pelo ano da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529/46, que desencadeou significativas mudanças para o ensino primário brasileiro. A referida lei foi implantada dentre as reformas realizadas durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas. A reforma do ensino primário organizou este nível de ensino num curso de quatro anos, composto por mais um, o qual deveria preparar o aluno ao exame de admissão no final do ano letivo.

Do ponto de vista de Ghiraldelli Jr., (1991, p. 85),

Desde o Império, os governos não cuidavam de legislar sobre o ensino primário. Antes do Decreto de 1946, tal ensino estava sob os cuidados dos Estados e, portanto, sujeito às vicissitudes da falta de recursos da maioria dessas administrações. Com exceção da rede particular, nas mãos de ordens religiosas, o ensino primário estava em completo abandono na maioria dos Estados.

⁷ O conceito do termo historiografia será apresentado no tópico 1.3.

Vale destacar que a Lei nº 8.529, fora fator de decisão para a publicação da Lei Orgânica do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, pelo Decreto-lei nº 683, em 10 de fevereiro de 1947, no governo do General Orestes da Rocha Lima. A lei estadual de ensino primário, buscou acatar as normas estabelecidas pela legislação nacional. Por esta razão, faremos uso desse decreto estadual, no cruzamento com as narrativas orais dos sujeitos deste estudo.

Quanto ao limite final, ano de 1961, justifica-se pelo período em que foi introduzida no país a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, no governo de João Goulart. Tal lei propiciou a igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares (GHIRALDELLI JR., 1991). É relevante esclarecer que nosso olhar não recaí detidamente sobre a multiplicidade de aspectos relativos a primeira LDB, isto é, nossa intenção restringe-se apenas ao ano de sua publicação como balizamento temporal, designado para indicar o período final da pesquisa.

Ainda tecendo sobre o corte cronológico adotado, também nos apoiamos nas orientações de Souza e Faria Filho (2006), ao afirmarem que os estudos sobre os grupos escolares, deveriam transpassar as décadas de 1930 a 1960 do século XX, pois estas foram épocas marcadas pela expansão permanente desse tipo de escola⁸.

Voltando à atenção ao Grupo Escolar Ferreira Pinto, salientamos que desde a sua data de origem em 1911, professores e professoras que por ele passaram, destacaram-se pela dedicação demasiada ao ofício de ensinar, executando atividades das mais variadas em âmbito escolar e social. Esses professores, geralmente, tinham de superar cotidianamente impetuosas dificuldades em épocas de escassos materiais pedagógicos e de poucos salários, além das limitações socioeconômicas inerentes ao contexto vivido.

O historiador Valter de Brito Guerra (1995; 2000) ressalta alguns nomes que exerceram o magistério no referido estabelecimento nas décadas de 1940 e 1950, dentre eles, Moacir de Lucena, Maria de Lourdes Mota, Hilda Lopes, Antônia Filgueira e Maria do Carmo Maia. Segundo esse memorialista todos eles eram reconhecidos e valorizados socialmente, em função do trabalho sacerdócio e vocacional empreendido no *lócus* dessa instituição.

Portanto, foi pensando refletidamente sobre essas questões levantadas que um problema em forma de pergunta se fez brotar: **Como se desenvolveram as práticas**

⁸ A partir do Estado da Arte realizado e apresentado no tópico 1.3 constatamos que a maioria das produções referentes aos grupos escolares e demais instituições escolares norte-rio-grandenses, contemplavam em seus recortes temporais as décadas da Primeira República no Brasil.

pedagógicas dos professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto, em Apodi/RN, nos anos de 1946 a 1961?

No que se refere a noção definida sobre prática pedagógica, fundamentamo-nos na visão de Saviani (1995), uma vez que entende como um processo histórico que pressupõe a maneira como é organizado e realizado o ato pedagógico. Veiga (1992) também a articula a dimensão da prática social subsidiada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto mais amplo da prática social. De acordo com essa mesma autora, a prática pedagógica tem como finalidade “[...] a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana” (p. 17).

Na perspectiva de Veiga (1992) a prática pedagógica, enquanto atividade humana e prática, pode construir-se sob dois primas distintos: a prática repetitiva e a prática reflexiva. Na primeira situação há um rompimento da unidade teórica e prática, dificultando a incorporação do novo. Nesse terreno, a prática do professor é marcada pela mera reprodução de ações pré-estabelecidas pelos determinantes normativos. Quanto à prática reflexiva caracteriza-se pela forte relação teoria-prática, pela ação consciente e pelo desejo de promover mudanças, tendo como fio condutor a prática social.

Colaborando com Saviani (1995) e Veiga (1992), a pesquisadora Kramer (1993) infere a prática pedagógica como prática social, porém complexa e contraditória, estando sempre em movimento. A autora afirma ainda que “[...] nenhuma prática é neutra: ao contrário, ela está sempre fundamentada em alguns princípios [...] e se volta a certos objetivos, mesmo que não formulados explicitamente” (p. 23).

É com base nesses pressupostos teóricos que temos definido nosso posicionamento a respeito do sentido de prática pedagógica. Por isso, partimos da ideia de que a prática pedagógica apresenta uma dimensão histórica, social e política, constituída pela dinâmica de relações que envolve os sujeitos, conhecimentos, conteúdos, metodologias, planejamentos, espaço físico, valores, crenças e outras questões sociais. Assim, a prática pedagógica é mediada por um conjunto de influências advindas de contextos diversos de épocas diferentes, com o objetivo de contribuir para a transformação social e de oferecer instrumentos básicos para o exercício da cidadania.

Sendo assim, não há prática pedagógica vazia e sem intencionalidades. A prática de qualquer professor, mesmo de maneira inconsciente, implica uma concepção de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, de professor, aluno e escola. Esse modo de pensar e de operar o ato pedagógico, pode encontrar-se fundamentado nas tendências e correntes da

educação que perpassaram pela formação intelectual e profissional do docente, como ainda nas experiências escolares e de vida, produzidas com seu grupo social.

Partindo dessas explanações, discorridas acima, a investigação teve como objetivo central *analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto em Apodi/RN, nos anos de 1946 a 1961, a partir das narrativas de duas alunas que se tornaram professoras primárias*. Com base neste objetivo, tencionamos apreender elementos da cultura escolar dessa instituição, para posteriormente reproduzi-los no plano do conhecimento (SAVIANI, 2007). Em visto disso, as experiências rememoradas pelas professoras que também foram alunas, figuram “luzes” que clareiam na compreensão do percurso das práticas pedagógicas e da conjuntura social, em um dado período da história de Apodi.

No curso da pesquisa seguimos por sendas estreitas, as quais prescrevem nossos objetivos específicos, a saber:

- *Caracterizar o ensino primário no Rio Grande do Norte e em Apodi, nos anos de 1946 a 1961*. A relevância em assinalar o contexto social e histórico do ensino primário no Estado e em Apodi é reconhecida no estudo, por oportunizar a clarificação de informações essenciais à depreensão dos episódios educacionais que balizaram o período em evidência.
- *Conhecer fragmentos da história do Grupo Escolar Ferreira Pinto e seu significado social para a comunidade de Apodi, nos anos de 1946 a 1961*. A elaboração deste objetivo, explica-se por consentirmos a ideia de que não há como reconstruir o passado das práticas pedagógicas sem nos apropriarmos, pelo menos de uma parte, da historicidade da instituição que serviu de *lócus* para a sua execução. Ou seja, concebemos que o olhar sobre as práticas dos professores primários não deve se esgotar apenas sob os seus determinantes em sala de aula, mas também sobre a trajetória desse estabelecimento de ensino, que influi diretamente na explicitação da sua importância no contexto local.
- *Reconstruir as práticas pedagógicas dos professores primários que atuaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto em Apodi/RN, nos anos de 1946 a 1961, a partir das narrativas orais de duas alunas que também foram professoras primárias*. Defendemos a reconstrução histórica como um trabalho rigoroso de interpretação dos fatos pretéritos (LIMA e GATTI JR.,2008), que por vezes, aparecem implícitos ou nem aparecem no interior das fontes, cabendo ao pesquisador à complexa tarefa de desenrolá-los. Esse objetivo é fundamentalmente oportuno ao exercício da reconstituição da história que singulariza as práticas pedagógicas de antigos professores primários de Apodi. Em relação às narrativas

orais das duas ex-alunas que logo tornaram-se professoras primárias leigas, nelas encontramos a chave principal para o desdobramento da história que pretendemos.

Face às considerações precedentes, conduzidas pelas nossas intencionalidades, as quais a nosso ver, possibilitam um quadro emaranhado de conhecimentos indispensáveis à história da educação brasileira e potiguar, fazem-nos acreditar que a totalidade desta pesquisa oferece contributos expressivos ao universo acadêmico, uma vez que, há ainda, poucas produções que colaboram no registro histórico do fazer pedagógico de antigos professores primários do Rio Grande do Norte.

1.2 – Caminhos da pesquisa

Ao longo da caminhada investigativa, podemos perceber que toda e qualquer pesquisa científica requer rigorosidade e investimento do pesquisador, por constituir-se como um processo minucioso, árduo e complexo, que exige clareza/aprofundamento sobre o próprio objeto a ser investigado, pois a pesquisa somente se consolida a partir de problemáticas bem delimitadas (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2003).

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa possibilita a reunião do pensamento e da ação de uma pessoa ou grupo, no esforço de elaborar o conhecimento relacionado à realidade, que deverá oferecer novas evidências para a solução do problema delinear.

Comumente convivemos e nos deparamos com pesquisadores (em especial aqueles principiantes) envolvidos por uma gama de sentimentos - angústia, ansiedade, insegurança, entre outros - os quais se projetam logo no início da pesquisa, agregando-se à vida cotidiana do investigador, até o momento da produção final.

Isso pode ser justificado, em certos casos, pelos desafios inculcados ao ato investigativo, uma vez que compreende passos de construções e reconstruções, recuos e hesitações, asserções e incertezas, essencialmente relevantes na solidificação do processo de investigação. Além do mais, sabemos que “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando os métodos científicos” (MARCONI e LACATOS, 2008, p. 1), que requerem o exame crítico, analítico, interpretativo e reflexivo durante todo o itinerário do estudo.

Em outras palavras, o termo pesquisar circunscreve a possibilidade de conhecer algo até então desconhecido. No caso da pesquisa na História da Educação, especificamente, nas vertentes da História das Instituições Escolares e da Cultura Escolar, as investigações têm

contribuído a tornar uma dada realidade histórica antes ignorada, em conhecimento inteligível. Neste sentido, o obscuro passa a tornar-se claro, acessível e compreensível, a partir do instante que os fatos passados são desnudados e entrecruzados com os fenômenos do presente.

A pesquisa histórico-educacional trouxe uma proficuidade de contribuições ao âmbito acadêmico e da educação, à medida que “a maturidade da área foi se consolidando e importantes interpretações foram sendo construídas, permitindo um repensar continuado da realidade educacional passada e presente” (CARVALHO et al., 2011, p. 54).

No tocante ao avanço da investigação em História da Educação no Brasil, Carvalho *et al.* (2011, p.53) fazem uma breve e importante apresentação:

A área da História da Educação no Brasil toma corpo e vai firmar-se na década de 1980, por conta, entre outras coisas, do desenvolvimento da pós-graduação e das linhas de pesquisa no seu interior, da reflexão sobre a educação ocasionada pela atmosfera de abertura política e, em seguida, pelas perspectivas da redemocratização, do contato e incorporação de referencial teórico-metodológico oriundo da prática dos historiadores de ofício, pelas transformações da economia brasileira que demandavam novo papel para a educação no processo de formação da mão de obra, etc.

Levando em consideração os escritos acima, podemos assim dizer, que o processo de estabilidade da pesquisa histórico-educacional caminhou juntamente com a expansão dos cursos de pós-graduação e projetos de pesquisas nas universidades brasileiras. Além disso, sofreu influências dos diversos movimentos políticos, econômicos e sociais sucedidos nos anos de 1980 no país.

É importante frisar que na década subsequente, a investigação no campo da história da educação teve significativas vantagens por força da renovação historiográfica, diversificando seus instrumentos de trabalho e alargando seu leque temático, o qual tem se voltado à compreensão das instituições escolares (GATTI JR., 2001).

Gatti Jr. (2001, p. 134) reforça ao dizer que

Nas últimas décadas, a pesquisa histórica passou por um intenso processo de renovação teórico-metodológico, no qual vem sendo valorizada a utilização tanto dos aportes teóricos oriundos do campo da História quanto das evidências, sendo que estas não se limitam mais aos documentos escritos, mas abarcam fontes orais, iconográficas, etc.

Neste cenário, aparece a história renovada como força na apropriação dos procedimentos teórico-metodológicos, abrindo distintos e variados caminhos para o tratamento com as fontes. Dessa forma, condições mais favoráveis, são oferecidas aos historiadores da educação para o entendimento do processo dinâmico da escolarização no país.

Ao pensar sobre o papel do historiador no campo da História da Educação, Lima e Gatti Jr. (2008) apresentam-nos como reconstrutor da história, ao apropriar-se do objeto examinado para, posteriormente, realizar-se uma síntese interpretativa das dimensões da realidade escolar.

Após refletirmos sobre as inquietações iniciais da investigação e os aspectos peculiares da pesquisa em História da Educação, foi necessário fazermos escolhas e delimitações que melhor se adequassem aos nossos interesses e limites com as fontes. Partindo disso, é que decidimos pelo tipo de abordagem Qualitativa, visto que o problema enunciado - Como se desenvolveram as práticas pedagógicas dos professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto, em Apodi/RN, nos anos de 1946 a 1961? - parte de uma indagação qualitativa, o que pressupõe respostas qualitativas e/ou subjetivas.

Para Minayo (2007, p. 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com um universo [...] dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos.

De acordo com a autora mencionada, a natureza de pesquisa abordada, possibilita a aproximação e interação do pesquisador com a realidade do objeto investigado. Nessa vertente, os conhecimentos do dia a dia são, consideravelmente, elementos essenciais à interpretação das informações colhidas.

Compreendendo a complexidade de analisar as práticas pedagógicas de professores primários em Apodi, nos anos de 1946 a 1961, é que decidimos caminhar em buscas de rastros que pudessem oferecer-nos sinais representativos da realidade cotidiana, constituída no seio da sala de aula e da cultura escolar do Grupo Escolar Ferreira Pinto.

Dessa maneira, encetamos o trabalho de buscas por esses personagens da história do ensino público local, a partir de dois critérios básicos: ter lecionado no Grupo Escolar Ferreira

Pinto entre os anos de 1946 a 1961 e apresentar disponibilidade e vontade para narrar a história das práticas pedagógicas.

A procura pelos antigos mestres desse período, operou-se através das reminiscências escolares de vários ex-alunos do Grupo Escolar Ferreira Pinto, os quais nos forneceram informações relevantes, que nos ajudaram a prever os nomes que formavam o corpo docente nos anos analisados. No entanto, os informes dos ex-alunos nos revelaram que a maioria desses professores primários já não se encontravam vivos, lúcidos ou residindo no município.

O contato com ex-alunos primários da década de 1940 e 1950, fizeram-nos chegar a duas importantes professoras primárias apodienses, Maria do Socorro Magno e Maria Nocy Noronha. Elas assumiram o magistério nos anos de 1950 e nos asseguraram de desconhecer professores primários que tivessem prestado serviços nos anos de 1946 a 1961 e hoje se encontrassem vivos, lúcidos ou residindo/frequentando em Apodi, além delas duas. As professoras não se recuaram em citar nomes de professores e companheiros(as) falecidos(as), que assim como elas, contribuíram largamente na causa do ensino público primário de Apodi.

Diante disso, Maria do Socorro Magno e Maria Nocy Noronha, foram as únicas professoras primárias aptas que encontramos para narrar a história das práticas pedagógicas nesses anos definidos. A decisão consiste também, por elas terem sido alunas do ensino primário do Grupo Escolar Ferreira Pinto, nos anos finais da década de 1940 e posteriormente, em 1950, professoras primárias dessa mesma instituição.

É oportuno frisar que durante as buscas por professores primários, tomamos conhecimentos de um contingente de professores leigos que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto entre os anos de 1946 a 1961, constituído basicamente por mulheres. No que dizem respeito às características dessas duas personagens, relatamos brevemente na sequência:

- Maria do Socorro Magno, nasceu em 20 de agosto de 1932, na cidade de Apodi/RN. Seu pai, Eudócio Magno de Oliveira, foi agricultor e depois vereador no ano de 1951. Sua mãe, Maria Dantas da Silva Magno, dedicou-se às atividades do lar e ao trabalho como costureira. Essa professora teve quatro irmãos, sendo ela a primogênita. Concluiu o curso primário no Grupo Escolar Ferreira Pinto, aos 15 anos de idade, no ano de 1946. Em 1957, cursa o Ginásio na Escola Felinto Alves em Apodi. Iniciou suas atividades docentes como professora leiga, no ano de 1950, aos 18 anos de idade. A professora lecionou nas 2ª, 3ª e 4ª séries, e foi professora de Trabalhos Manuais. Na década de 1960, assumiu o cargo de Auxiliar de Direção, exercendo por 10 anos.

Nesse mesmo período, foi diretora por seis meses. Foi também Inspetora de alunos, logo após a transferência do grupo escolar, no ano de 1966, para o endereço onde permanece até os dias atuais. Aposentou-se aos 48 anos de idade, após 30 anos de exercício no magistério. Hoje, a professora encontra-se com 82 anos, casada, tem três filhos, sete netos e reside em Apodi.

- Quanto à segunda professora, Maria Nocy Noronha, nascida em 09 de janeiro de 1934, na cidade de Apodi, filha do casal Francisco de Assis Mota e Maria Gonzaga de Noronha Mota, fez o curso do ensino primário no Grupo Escolar Ferreira Pinto, concluindo aos 13 anos de idade, em 1947. Suas atividades docentes como professora leiga, começaram ainda jovem, aos 16 anos de idade, no ano de 1950. Dois anos depois, é nomeada oficialmente como professora primária dessa instituição. Nessa época, década de 1950, assume a Direção do grupo escolar, sendo professora e diretora ao mesmo tempo. Em 1956, casou-se com o Sr. Luiz Galdino, com quem teve uma prole de 12 filhos, 37 netos e 07 bisnetos. Em 1969, muda-se para Natal com a família, no intuito de oferecer uma formação intelectual mais qualificada aos seus filhos. Nessa cidade, atuou como professora no Instituto Presidente Kennedy e como Secretária Geral do Grupo Escolar Jorge Fernandes, atualmente “Escola Estadual Jorge Fernandes”. Aposentou-se em 1980, aos 46 anos de idade. Hoje, com 80 anos de idade, é viúva, reside em Natal e dedica-se a desenvolver trabalhos louváveis de caráter solidário, nessa mesma cidade. A professora aposentada é também, atualmente, membro da Academia de Letras da cidade de Apodi.

O trabalho de entrevistas com a professora Maria Nocy Noronha, materializou-se nos intervalos das confraternizações da entrevistada com sua família. Os horários das entrevistas, eram geralmente entre às 06:30 e 07h da manhã, na residência de sua filha Solange Noronha, que reside na zona urbana de Apodi. Com a professora Maria do Socorro Magno, as entrevistas aconteceram na sua casa na comunidade do Sítio Trapiá II, zona rural de Apodi, na presença de seu esposo que de vez em quando participava compartilhando memórias. Essa etapa da pesquisa, de entrevistas com as duas professoras, teve início em outubro de 2013 e finalizou em maio de 2014.

Portanto, para que se concretizasse a proposta exposta, seria necessário adotar uma metodologia que proporcionasse o acesso à reconstituição do passado das práticas pedagógicas dos professores primários e o entendimento das suas relações com o contexto

vivido na cidade de Apodi. Pensando assim, optamos em tomar a História Oral como caminho para a realização desta pesquisa. Para Alberti (2004, p. 29),

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um *projeto de pesquisa*, previamente definido. Assim antes mesmo de pensar na história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação.

A autora Alberti (2004), entende ainda que a História Oral proporciona o registro dos testemunhos e a imersão a história dentro da história e, dessa maneira torna-se possível o alargamento das possibilidades de interpretação do passado.

Assim, esse método de investigação nos permite conhecer experiências e compreender significados individuais e coletivos, por meio das lembranças e vozes de pessoas que participaram de determinados fatos. Essas vozes, muitas vezes, encontram-se silenciadas à espera de oportunidades que lhes concedam o gozo do narrar, informar, comunicar e contribuir no clarear dos significados dos acontecimentos vividos. Assim, a História Oral oferece espaço para a valorização das experiências de grupos marginalizados na sociedade vigente (SIMSON, 2003).

A escolha pela História Oral, também se explicita por creditarmos nas novas mensagens que ela pode nos revelar, por vezes, insuspeitadas no interior da história oficial. Além do que, os registros por meio da documentação nem sempre são suficientes para entendermos as questões subjetivas que se produzem por trás dos feitos sociais.

No discurso do método definido, é relevante aclarar que não tencionamos a constatação de uma realidade que já esteve em curso, isto é, se chegar a uma verdade pronta por intermédio das narrativas das entrevistadas, pois do ponto de vista de Alberti (2004, p. 158) “o relato que resulta da história oral já é a própria ‘história’”.

Além do mais, não concebemos as narrativas orais dos nossos sujeitos como representações reais do passado, mas como vestígios que nos ajudam a desvelar as experiências do vivido. Até porque, o tempo e as novas experiências podem alterar as lembranças do indivíduo (BOSI, 1994).

Nesta perspectiva, a História Oral, demanda atenção para uma série de elementos, como é o caso da memória. Assim, podemos evocar que a História Oral dialoga diretamente com a memória, tendo em vista que a memória não é sonho, mas trabalho como diz Bosi

(1994), que se constitui pelo ato de lembrar, recordar e reconstruir com imagens e ideias de hoje, as experiências individuais e coletivas do passado.

Somado a isto, enfatizamos que a opção pela fonte oral se fortalece pela carência de registros oficiais do Grupo Escolar Ferreira Pinto nos anos de 1946 a 1961. É pertinente enfatizar que durante a busca por fontes, além das orais, mas também documentais, entre outros registros, recorremos ao arquivo escolar do atual estabelecimento de ensino, Escola Estadual Ferreira Pinto, onde manuseamos vários registros documentais. Feito isso, intensas preocupações se manifestaram, quando constatamos a escassez de qualquer documento referente ao nosso marco cronológico⁹. A angústia foi robustecida ao identificarmos nas posturas, olhares e dizeres, a falta de valorização dos materiais antigos como recursos valiosos à reconstrução da história da educação e à conservação da memória da primeira instituição pública de ensino primário na cidade de Apodi.

Inevitavelmente, o episódio descrito nos incita a refletirmos sobre o que pensa Vidal (2007, p. 64):

Simetricamente, os investigadores em história da educação reiteram queixas acerca do descaso institucional para com os documentos antigos, para com o que é considerado pela escola, em geral, como *arquivo morto*, concebido no mais das vezes como um depósito da documentação que já perdeu validade legal e, portanto, não dispõe valor.

Nas ocasiões de buscas por fontes sobre o desenrolar das práticas pedagógicas e a história da instituição “Ferreira Pinto”, fomos surpreendidas com relatos de ex-funcionários, ao anunciarem o descarte dos registros de outras épocas por meio da prática da incineração. Conforme os informes, esse comportamento era bastante comum em algumas administrações da instituição escolar.

Miguel (2007, p. 31), referindo-se aos arquivos e documentos das instituições escolares por ele pesquisadas, afirma:

O estudo das instituições escolares por meio da documentação que registra suas histórias nem sempre está à disposição do pesquisador de forma organizada e em arquivos. Raramente encontramos disponíveis para consultas. Na maior parte das vezes, a coleta, seleção, recuperação, e finalmente organização das fontes demandam tempo.

⁹ No Arquivo Escolar pesquisado, os documentos preservados tratam-se de registros relativos aos anos escolares da década de 1970, até os tempos atuais.

Isso, certamente, dar forma a complexidade da pesquisa em História da Educação, constituindo-se como um dos maiores desafios para o historiador. Nesse caso, cabe a esse pesquisador esforço contínuo e compromisso com a verdade, para explicar uma realidade outrora, dentro das suas possibilidades investigativas.

Seguindo os passos metodológicos da pesquisa, utilizamos para as construções das narrativas orais, entrevistas temáticas. Segundo Alberti (2004, p.37), “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”. Para esta autora, apesar deste tipo de entrevista concentrar-se sobre o tema de pesquisa e/ou num dado momento da trajetória do/a entrevistado/a, não impede de o pesquisador contemplar outros aspectos da vida daquele narra.

Reconhecendo os desafios da História Oral e do materializar da entrevista temática, impostos ao pesquisador/historiador, nos amparamos novamente em Alberti (2004, p. 22) para entender que “a história oral não é solução para tudo; convém ter claro onde ela é útil e delimitar sobre o que se vale a pena perguntar”.

Sendo assim, elaboramos e reelaboramos um roteiro com várias perguntas que culminou na composição dos seguintes eixos norteadores: relevância social do Grupo Escolar Ferreira Pinto; formação no curso de ensino primário; acesso à docência; ideias sobre o ensinar, aprender e ser professora primária e as práticas pedagógicas em sala de aula. A organização estrutural por elementos temáticos cooperou de modo substantivo no fluir das lembranças, sem que se tornasse exaustivo para a entrevistadora e entrevistadas, e sem desperdício para com a utilização do tempo.

Podemos adiantar, que as entrevistas com as professoras primárias vislumbraram momentos de emoções e reencontros de si mesmas, à medida que nos narravam suas memórias, lembranças, crenças, valores, dificuldades e superações, construídas pelas influências do contexto local.

Levando em conta, as especificidades de nossas entrevistadas, visto que estas se inserem no quadro das mais **antigas professoras primárias aposentadas** da cidade de Apodi, o percurso das entrevistas realizou-se com o auxílio de fotografias de antepassados do município, sobretudo, da década de 1940 e 1950. A intenção consistia em facilitar e instigar o movimento da rememoração das professoras idosas, fato que nos aproximou dos estudos de Bosi (1994), acerca da memória de velhos. Sob esse viés, reconhecemos o idoso como um sujeito com “[...] uma espécie singular de obrigação social, que não pesa sobre os homens de outras idades: a obrigação de lembrar e lembrar bem” (BOSI, 1994, p. 63).

É importante destacar que o trabalho de escuta com as professoras idosas, prosseguiu de forma responsável e cautelosa, respeitando suas lembranças, esquecimentos, silêncios e o tempo que elas precisavam para construir suas memórias. As narrativas foram gravadas e transcritas para, em seguida, serem analisadas.

Ainda no percurso por outras fontes que servissem de apoio às fontes orais, visitamos à Biblioteca Municipal Valter Brito Guerra localizada em Apodi. Em seu acervo, encontramos obras memorialísticas de apodienses, que enfatizam os diversos contextos da conjuntura social desta cidade. Entre essas literaturas, ressaltamos *Apodi no Passado e no Presente* e *Apodi, Sua História*, de Valter Brito de Guerra (1995; 2000), que abrangem a história, a geografia, a sociedade, a cultura, bem como a educação e pessoas consideradas relevantes na história de Apodi.

Recorremos também ao manuseio de documentos provenientes do acervo da pesquisadora e professora Dr^a Maria Antônia Teixeira da Costa¹⁰. Os documentos consultados englobavam Leis, Decretos e Legislações referentes à educação primária no Estado do Rio Grande do Norte, no período em estudo.

Diante à precariedade de documentos oficiais que retratam diretamente sobre as práticas pedagógicas de antigos professores primários de Apodi e o próprio passado do Grupo Escolar Ferreira Pinto, podemos considerar que as fontes orais construídas nesta investigação, constituem-se em pistas valiosas que merecem o olhar crítico, para que essa história não se perca no tempo e no espaço.

Nesse processo de construção e análise, esclarecemos que nossa noção de fonte, baseia-se no pensamento de Saviani (2006, p. 29-30), por assim dizer:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que a reconstrução no plano do conhecimento, do objeto estudado. Assim as fontes históricas, não são fontes da história, ou seja, não é delas que brota, flui a história. Elas, enquanto registros, testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é delas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

Nessa perspectiva, a fonte é a ponte que liga o presente ao passado. Ela advém de realidades outrora, mas ao ser questionada, interpretada e reproduzida na esfera do tempo

¹⁰ A professora durante sua trajetória no doutoramento, passou aproximadamente três anos pesquisando documentos no Arquivo Público do Estado, organizando assim, seu próprio acervo.

presente, deixa de ter sentido apenas para o passado e torna-se testemunha suscetível de nos conceder conhecimentos sobre o passado.

Tencionando nos aproximar cada vez mais do nosso objeto de análise, optamos neste estudo pela dimensão da cultura escolar. De acordo com Julia (2001, p. 10), pode-se compreender por cultura escolar

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Acreditamos que ao historiar à realidade das práticas pedagógicas produzidas no interior do Grupo Escolar Ferreira Pinto, voltando a atenção à cultura escolar, há probabilidades de se realizar uma investigação mais geral acerca do cotidiano da sala de aula e da rotina dessa instituição. Embora, estejamos convictas de que “[...] um dos grandes desafios, postulados e ampliados pela historiografia dos grupos escolares, é o desvendamento da cultura escolar – a compreensão dos elementos que formam a organização escolar” (SOUZA e FARIA FILHO, 2006, p. 40).

Assim, o olhar sobre a cultura escolar, entrevem como condição favorável para o entendimento da dinâmica em que se deram as práticas pedagógicas no Grupo Escolar Ferreira Pinto. Esse conjunto de valores e práticas, é indiscutivelmente imperioso para identificarmos mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo, na escola pública elementar, bem como na própria organização dos saberes formais.

Para a análise das narrativas orais sobre a história das práticas pedagógicas dos professores primários apodienses, nos anos de 1946 a 1961, nos baseamos, principalmente nos estudos de Saviani (1995; 2008), que têm colaborado amplamente na explicação das principais concepções pedagógicas no Brasil, dentro de uma periodização singular, por ele formulada. Entre essas concepções, destaquemos a Pedagogia Tradicional, cuja sua hegemonia permaneceu no país, segundo o autor, até 1932, ano do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação. De acordo com Saviani (1995; 2008), o período de 1932 a 1947, é marcado pelo equilíbrio ideológico entre a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova. Essa última, finalmente, torna-se predominante entre os anos de 1947 a 1961.

Partindo disso, faremos uma correlação do que mostram as narrativas orais dos sujeitos deste estudo, com os pressupostos apresentados por Saviani(1995; 2008), recorrendo

quando necessário, à outras fontes bibliográficas, como por exemplo, Arroyo (1985) para compreendermos as características que constituem o professor leigo no Brasil; Braz (2006) que traz as particularidades das teorias profissionais da docência; Veiga (1992), que nos apresenta as duas dimensões da prática pedagógica: a repetitiva e a reflexiva; Costa (2003; 2009) para melhor entendermos o contexto histórico da escola pública e do ensino primário do Rio Grande do Norte, bem como a posição social que ocupava o mestre-escola potiguar.

Ainda nesse processo de análise, procuramos cruzar os relatos orais das ex-alunas e professoras, com os discursos oficiais da época, documentados na forma da Lei Orgânica do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, pelo Decreto-lei 683 de 10 de fevereiro de 1947, a qual seguiu rigorosamente as prescrições normativas da Lei Federal, 8.529/46.

Portanto, interessar-se pela história das práticas pedagógicas de professores primários de uma cidade interiorana do nordeste, através das vozes de duas ex-alunas e professoras remanescentes desse período (1946-1961), é reconhecer o valor da memória idosa e das experiências pedagógicas do professor leigo, para o contar da história do ensino apodiense e potiguar, às novas gerações.

1.3. Em busca da historiografia sobre os grupos escolares e as práticas pedagógicas de antigos professores primários do Rio Grande do Norte

No Brasil, desde a década de 1990, as pesquisas sobre instituições escolares vêm gradativamente ganhando autonomia e consolidando seu espaço nas investigações educacionais, sobretudo, no âmbito da História da Educação.

O objetivo deste tópico é apresentar resultados relativos a produção historiográfica, realizada desde 1981 até 2012, sobre as instituições escolares norte-rio-grandenses, dando ênfase, principalmente, aos estudos referentes aos grupos escolares, com foco nas práticas pedagógicas. Faz-se necessário esclarecer que nosso esforço reflete no balanço preliminar e parcial, visto que não traduz um levantamento completo de todas as produções escritas ao longo desses anos enunciados. Por isso, foi imprescindível fazer recortes e delimitações.

A escolha por essa delimitação temporal, trata-se por 1981 compreender o ano das primeiras defesas, nível Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), inaugurado em 1978. Quanto ao ano de 2012, deve-se pelo tempo que se iniciou esse levantamento. Além do mais, os poucos trabalhos encontrados sobre os grupos escolares e práticas pedagógicas com marcos

cronológicos próximos ou não ao nosso (1946-1961), fizeram-nos perceber a necessidade de ampliar a demarcação temporal deste Estado da Arte, como também abranger outras produções acerca da história das instituições escolares do RN.

Sendo assim, este balanço configura uma das etapas do percurso metodológico adotado ao longo da pesquisa, em função da necessidade em conhecer os focos temáticos mais frequentes na historiografia sobre os grupos escolares e outras instituições educativas, no espaço acadêmico. Além disso, à proximidade com as produções - sejam elas de longo ou curto prazo – serve para o uso como novas fontes bibliográficas.

Para a realização deste balanço, consultamos os acervos da Pós-graduação de duas relevantes universidades potiguaras: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Partindo desta triagem, primeiramente examinamos o Catálogo de Dissertações e Teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) entre 1981 a 2003, da UFRN; o Banco de Dados de dissertações e teses da referida universidade a partir do ano de 2004 até 2012; os currículos lattes das pesquisadoras em História da Educação da UFRN: Dra. Maria Arisnete Câmara Moraes, Dra. Marta Maria de Araújo e Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto¹¹; na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), consultamos os Arquivos da Secretaria da Faculdade de Educação (FE).

O nosso olhar se debruça ainda sobre os anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação, promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Estes eventos científicos vêm ocorrendo a cada dois anos. O primeiro Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) foi realizado no ano de 2000 e o mais recente - até o momento deste levantamento - em 2011, totalizando em seis congressos nacionais. A escolha pelos anais explica-se pela ideia de prestígio que o CBHE tem ocupado na socialização do conhecimento acerca da história das instituições escolares brasileiras.

Diante das produções, procuramos identificar, *a priori*, o tipo de instituição escolar estudada, como também os recortes temáticos, temporais e espaciais acolhidos pelos pesquisadores.

Para efeito da análise das referências escritas, realizamos leituras dos resumos das monografias, dissertações e teses, e também das comunicações inscritas nos Congressos

¹¹ Estas professoras lecionam na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e desenvolvem trabalhos na área da História da Educação, contribuindo na consolidação da historiografia das instituições escolares do nosso Estado. A escolha pelos currículos das professoras é decorrente das evidências encontradas no Banco de Dados da UFRN, uma vez que, as produções fornecidas não correspondiam à proporção de trabalhos realizados entre anos pretendidos (2004-2012).

Brasileiros de História da Educação, que totalizou em 27 produções. A busca pelos artigos fez-se por meio dos eixos temáticos, restringindo à atenção apenas sobre os títulos que abordassem as instituições escolares do Rio Grande do Norte. Ainda assim, para finalizar, decidimos por utilizar um quadro ilustrativo, na intenção de organizar e facilitar a compreensão dos resultados analisados.

No campo de investigação da História da Educação, as abordagens em torno das instituições escolares configuram-se pela multiplicidade de temáticas e objetos, bem como pelo trabalho complexo de desenrolar, reconstruir e interpretar no tempo e no espaço fenômenos que marcaram épocas e que, por vez, continuam imprimindo significados no interior da sociedade.

Para, Sanfelice (2007, p. 77) “[...] os caminhos para adentrar-se numa instituição são inúmeros. Há, como em edifícios, subterrâneos, alicerces, porões, portas, janelas, sótãos, telhados, chaminés... O desafio é entrar na instituição”.

As reflexões do autor acima nos levam a pensar, o conjunto de elementos que constitui a materialidade física e cultural das instituições de ensino no seu envolver histórico, como terreno fértil de análise, que nos permite ir ao encontro das indagações e da compreensão acerca das mudanças e permanências da instrução pública em nosso país. Neste sentido Buffa (2007) considera que os estudos sobre as instituições escolares contribuem para uma compreensão mais adequada da escolarização brasileira e para sua transformação.

Esta concepção explícita, possivelmente, as razões de interesses de muitos pesquisadores da área da História da Educação a enveredarem-se pela “realidade complexa” que produz e singulariza os movimentos das instituições escolares. No caso particular da produção acadêmica sobre os grupos escolares, Souza e Faria Filho (2006) atribuem o motivo de esforço dos historiadores em educação, a contribuição que os estudos oferecem para maiores esclarecimentos acerca do ensino primário brasileiro.

É preciso reconhecer a relevante contribuição que os estudos históricos sobre os grupos escolares têm trazido para a história do ensino primário e da escola pública no Brasil. De fato, a história desse nível de ensino foi por muito tempo secundarizada, especialmente se comparada à história das idéias pedagógicas ou mesmo à história dos ensinos secundário e superior (SOUZA e FARIA FILHO, 2006, p. 24).

Com base nesta asserção, concebemos que as investigações concernentes às escolas agrupadas, mais conhecidas por grupos escolares, ajudam a compreender não somente a

historicidade desta modalidade de escola primária, mas também a própria história do ensino primário público. É por esta razão, que esses estudiosos afirmam que “[...] a história dos grupos escolares se confunde com a história do ensino primário” (SOUZA e FARIA FILHO, 2006. p.25).

Desse modo, o fenômeno da historiografia dos grupos escolares vem crescendo acentuadamente nos últimos anos. Isso se explica, sobretudo, pelo movimento de renovação no campo da História da Educação (SOUZA e FARIA FILHO, 2006). A este respeito, Buffa (2007) esclarece que esta nova tendência, representa à ampliação das linhas de investigação, a diversidade de natureza teórico-metodológica e a utilização das mais variadas fontes de pesquisa.

É preciso assinalar que o termo historiografia aqui exposto, é concebido conforme a ideia exposta por Noronha (2007, p.167), “[...] como investigação e escrita da história”. A autora afirma que a historiografia das instituições escolares não se constitui em uma área nova de estudos na História da Educação. Mas o que é recente é a tentativa de escrever a história das instituições escolares rompendo com a mera descrição dos acontecimentos.

Construídas essas explicitações iniciais, as quais são substancialmente relevantes no sentido de proporcionar um entendimento mais adequado sobre os debates que giram em torno da história e historiografia das instituições escolares, passemos agora a apresentar resultados/reflexões a partir de um breve balanço das temáticas suscitadas nas produções dos Programas de Pós-graduação em Educação e Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE). Reforçamos, mais uma vez, que nossa atenção recai especialmente sobre os estudos atinentes aos grupos escolares, que utilizam como objeto de análise as práticas pedagógicas de professores primários.

Tomamos como ponto de partida, o Catálogo de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - o qual reúne os trabalhos acadêmicos do Programa, no período estendido de 1981 a 2003, cuja finalidade é facilitar e promover a contribuição na publicitação do conhecimento intelectual (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2003). Nesse documento constatamos um expressivo número de referências, que totalizou 325 produções, dividindo-se em 252 dissertações e 73 teses, defendidas no período anteriormente destacado.

Seguindo esse raciocínio, das 252 dissertações, 24 referiam-se às pesquisas em História da Educação, dentre as quais 03 reportavam-se as instituições escolares do Estado: Escola Normal de Natal (1908-1938); Colégio de Educandos Artífices (1858-1862); e Instituto Ary Parreiras (1945-1965). Com base nos dados fornecidos pelo Catálogo do

PPGEEd, percebemos uma proposta consensual no que diz respeito aos objetivos norteadores, os quais se direcionavam à reconstrução histórica das instituições educativas, dando ênfase principalmente ao processo de implantação e de funcionamento dos primeiros anos desses estabelecimentos de ensino.

Notamos também, uma disparidade em relação ao corte cronológico dos estudos, apresentando diferentes épocas que imprimem características peculiares à história da educação brasileira. O exame sobre o Catálogo do PPGEEd permitiu-nos entrever que nesse percurso de tempo entre 1981 e 2003, provavelmente, ainda não havia despertado no território acadêmico a preocupação que canalizasse para as discussões relativas aos grupos escolares e práticas pedagógicas de antigos professores primários do Estado.

Com relação as 72 teses defendidas nos anos de 1981 a 2003, 08 destinavam-se às pesquisas na área da História da Educação, porém não houve evidências atinentes à historicidade das instituições norte-rio-grandenses e do fazer pedagógico como objetos de análise.

Dando continuidade a realização deste balanço, seguimos para o exame das produções de 2004 a 2012. Diante de tal tarefa, utilizamos também como acervos os currículos lattes das pesquisadoras e professoras que atuam na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN): Dra. Maria Arisnete Câmara Moraes, Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto e Dra. Marta Maria de Araújo.

Das 08 referências identificadas nos currículos das professoras, as quais abarcavam a história das instituições escolares, 05 foram resultados dos estudos desenvolvidos no mestrado e 03 refletiam as teses de doutorado. Dentre o número de dissertações, 01 abordava o Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório, situado em Macau; 04 reportavam-se a reconstrução da história dos grupos escolares, elegendo como recorte espacial a cidade de Natal e os municípios de Senador Elói de Souza, Macau e Currais Novos. As 03 teses representavam o contexto da cidade de Natal, prestigiando as escolas que se configuram como marco na história da educação desta capital: Escola Pública de Aprendizizes Artífices (1909-1942), Escola Normal (1950-1965) e Escola Doméstica (1914-1945).

De acordo com os dados colhidos, percebemos que as produções sobre os grupos escolares na universidade enunciada são especialmente frutos das pesquisas no curso no Mestrado. O trabalho intitulado “Grupo Escolar Augusto Severo: vinte anos de formação (1908-1920)” realizado por Silva (2012), partiu das raízes dessa primeira instituição de gênero no Estado do Rio Grande do Norte, focalizando as práticas pedagógicas dos professores formados na Escola Normal de Natal. A ênfase desse trabalho nos levou a integrá-lo às nossas

referências, por creditarmos na sua contribuição à compreensão da gênese da escola graduada no estado potiguar.

A dissertação com o tema “Grupo Escolar Duque de Caxias Festas Escolares: a presença da professora Anália Maciel (1936 – 1946)”¹², do autor Teixeira Neto (2012) apresenta a reconstrução da historicidade desta instituição, oferecendo atenção especial as práticas exercidas da professora Anália Maciel¹³. É importante salientar que essas duas produções, até esse instante, foram às únicas disponibilizadas dentre as quais abordam à temática sobre os grupos escolares, pelo Banco de Dados da UFRN.

A produção intitulada “Grupo Escolar Duque de Caxias: uma celebração de múltiplos significados (1949 – 1962)” do pesquisador Maia (2012), que objetivou esclarecer como ocorria a realização das festas cívicas na instituição em destaque e suas influências nas relações políticas, sociais e culturais na cidade de Macau, também se preocupou em investigar o passado do Grupo Escolar Duque de Caxias.

A dissertação “Um olhar sobre o Ensino Primário: O Grupo Escolar capitão ‘Mor Galvão’ (1911 – 1927 - Currais Novos – RN)” da pesquisadora Morais (2006) retrata a instalação desse tipo de instituição primária relacionando-a a história do ensino primário do município de Currais Novos, nas primeiras décadas da República. A autora oferece informações acerca da organização do currículo da escola graduada e da Escola Isolada, e suas diferenças na forma de atendimento ao longo do tempo.

Através, do currículo lattes da pesquisadora Dra. Maria Arisnete Câmara Morais, evidenciamos ainda dois trabalhos em andamento orientados por esta professora, tendo como objeto de investigação o Grupo Escolar Frei Miguelinho da cidade de Natal e o Grupo Escolar Antônio de Souza de Parnamirim. Quanto aos anos de estudo, ambos referiam-se ao período da Primeira República.

Em relação aos dados levantados no Curso de Especialização em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que se encontra em vigor desde 1998, deparamo-nos com uma pluralidade de temas e objetos, atingindo um total de 232 produções monográficas, realizadas entre os anos de 1999 e 2012. Dentre este número significativo de estudos, evidenciamos 03 trabalhos defendidos em 2010 e 2011, que enveredam pelo itinerário das instituições escolares instaladas no interior do RN.

¹² Essa Dissertação foi publicada pelo Banco de Dados da UFRN sob o título *Anália Maciel: a educadora, a escola, a cidade*. Natal, UFRN, 2012.

¹³ No resumo da dissertação, não identificamos o tipo de prática estudada pelo autor.

A investigação relacionada à Escola Normal Primária de Mossoró na década de 1950, realizada por Silva (2008), tem como propósito conhecer o percurso formativo dos professores primários normalistas, bem como o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Tratando-se, da segunda produção que abordava o Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú de 1960 a 1961, cuja a autora é Freire (2010), identificamos como objetivo precípuo a análise dos valores e normas disseminados na educação para a mulher nesta instituição religiosa, por meio da prática educativa de uma das professoras que lecionou no referido estabelecimento de ensino.

O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, implantado na cidade de Assú, no ano de 1911, foi objeto de pesquisa da monografia de Silva (2010), sob o título “O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia - RN: modernização do ensino primário (1911-1930)”. No referido trabalho a autora teve como objetivo central a reconstrução da história desta instituição a partir do seu período de criação, estabelecendo uma articulação com as influências do discurso modernizador no ensino primário de Assú, nos primeiros anos da República.

Podemos observar que apesar do Curso de Especialização em Educação da UERN, ter emergido no final da década de 1990, contemplando um conjunto de 232 monografias produzidas ao longo desses 13 anos (1999-2012), as investigações em História da Educação, sobretudo, relacionadas às instituições de ensino em contexto local, surgem apenas em anos recentes (2010-2011).

Quanto ao exame dos trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), os quais vêm sendo fomentados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), deparamo-nos com publicações significativas oriundas das pesquisas desenvolvidas na Pós-graduação em Educação pela UFRN e UERN.

A SBHE, é segundo Saviani et al. (2011) resultado do movimento de discussão crítica e revisão historiográfica suscitada por pesquisadores e professores, que visavam uma maior proximidade entre os estudiosos em História da Educação de todas as regiões brasileiras. Assim, a SBHE criada em 2000, já realizou seis congressos nacionais. O primeiro realizado no Rio de Janeiro, teve como tema “Educação no Brasil: história e historiografia”¹⁴. No decorrer da exploração por produções relacionadas às instituições escolares norte-rio-grandenses, não identificamos nenhum trabalho entre os eixos temáticos.

¹⁴ I Congresso Brasileiro de História da Educação ocorreu entre o dia 06 e 09 de Novembro de 2000.

O segundo, em 2002, foi realizado na cidade de Natal/RN e apresentou como tema geral “História e Memória da Educação Brasileira”¹⁵. Dentre os artigos, encontramos 03 trabalhos inscritos, separados pelos seguintes eixos temáticos: *Relações de Gênero e Educação Brasileira* que contou com 46 comunicações; *História de culturas escolares e profissão docente no Brasil*, recebendo 102 trabalhos e *Intelectuais e memória da educação no Brasil*, que totalizou 83 artigos. Dos 03 trabalhos analisados, 01 abordava a História da Escola Normal de Natal (1908-1995), 01 sobre a história e cultura escolar de uma instituição católica denominada Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus (1942-1946), criada em Caicó, e 01 que focalizava a história da Escola Doméstica de Natal (1914-1945) desde a sua fundação.

Em 2004, aconteceu o terceiro CBHE na região Sul, em Curitiba/PR, cujo tema foi “Educação Escolar em Perspectiva Histórica”¹⁶. A observação sobre as publicações nos eixos de discussões constatou a ausência de trabalhos que abordassem a temática das instituições escolares potiguares.

O quarto congresso, ocorreu na cidade de Goiânia/GO, em 2006, intitulado “Os sujeitos da educação na História”.¹⁷ As produções evidenciadas apareceram inseridas apenas no eixo “*Cultura e Práticas Escolares*”, que contou com 69 trabalhos. Dentre este número encontramos apenas 02 produções em um recorte que privilegiava os anos da Primeira República no Brasil. A primeira enfatizava as escolas primárias, destinando uma atenção ao Grupo Escolar Augusto Severo de Natal e as práticas pedagógicas nele exercidas e a segunda, o foco aparecia novamente sobre o Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus de Caicó, tendo como foco de estudo o programa curricular desta instituição católica.

O quinto CBHE, ocorrido no ano de 2008, na cidade de Aracaju/SE, teve como tema cerne “O Ensino e a Pesquisa em História da Educação”¹⁸. Os artigos examinados estiveram distribuídos em três eixos de discussões: *Movimentos Sociais, Geração, Gênero e Etnia na História da Educação*, colhendo um total de 65 trabalhos, sendo que 01 estava voltado à implantação e às práticas educativas dos professores do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, em Assú (1911-1926) e mais 01 que objetivava a reconstrução da história do Colégio Atheneu Norte-Rio-Grandense, fundado em 1834; *História da Profissão Docente e das Instituições Escolares Formadoras* acolheu 79 artigos, dentre os quais 01 se reportava a reconstituição da história do Grupo Escolar Augusto Severo (1908-1920) e mais 01 a Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

¹⁵ II Congresso Brasileiro de História da Educação ocorreu entre o dia 03 e 06 de Novembro de 2002.

¹⁶ III Congresso Brasileiro de História da Educação ocorreu entre o dia 07 e 10 de Novembro de 2004.

¹⁷ IV Congresso Brasileiro de História da Educação ocorreu entre o dia 05 e 08 de Novembro de 2006.

¹⁸ V Congresso Brasileiro de História da Educação ocorreu entre o dia 09 e 12 de Novembro de 2008.

visando à reconstrução da história da formação dos professores formadores desta instituição de ensino superior (1969-2006); o eixo *Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares*, contemplou 86 produções, sendo que 01 buscava analisar a história da educação do Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório e de suas práticas educativas, no município de Macau (1950).

Em relação ao sexto e último CBHE, realizado em Vitória/ES, no ano de 2011, com o tema “Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação no Brasil”¹⁹, verificamos 03 artigos inscritos no eixo temático “*História das Instituições e Práticas Educativas*” contemplado por 82 artigos, sendo que 02 deles abordavam as práticas de professoras primárias do Grupo Escolar Augusto Severo (1908-1920) e do Grupo Escolar Desembargador Vicente de Lemos (1930-1940), e 01 enfatizava a história da Escola Normal de Natal (1908-1920)²⁰.

O levantamento dos anais permitiu-nos constatar que dos 05 trabalhos que ressaltavam a temática sobre os grupos escolares, 04 destacavam o processo de implantação destas instituições em um recorte temporal referente às primeiras décadas do regime republicano e apenas 01 enfatizam as práticas pedagógicas de uma professora primária potiguar nos anos de 1930 a 1940. Em relação às demais produções restantes (08) também se percebe uma maior inquietude com relação à restauração da história das instituições educativas.

Ao longo do levantamento das produções por meio dos anais (13 no total), identificamos certa preponderância de trabalhos inscritos de autores provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (11), que da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (02). Essa discrepância faz-nos pensar no espaço de tempo e amadurecimento que esta primeira exerce sobre o Programa de Pós-graduação em Educação e Grupos de Pesquisas. Quanto à segunda, é recente a instauração dos cursos de Pós-graduação em Educação em nível *lato sensu* (1998) e *strito sensu* (2011)²¹.

De um modo geral, os dados compilados através deste breve balanço, oferecem-nos elementos significativos para ilustrar - ainda que não se trate de um mapeamento exaustivo das produções - a presença dos recortes temáticos, temporais e espaciais nos estudos sobre as instituições escolares e onde eles se concentram.

¹⁹ VI Congresso Brasileiro de História da Educação ocorreu entre o dia 16 e 19 de Maio de 2011.

²⁰ Em relação ao próximo CBHE, sua realização acontecerá neste primeiro semestre de 2013, na cidade de Cuiabá/MT.

²¹ Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) *strito sensu* (Mestrado) foi inaugurado no ano de 2011.

A partir dos números e da leitura dos títulos e resumos das produções (27) pudemos observar, tal como aparece no quadro a seguir, que o foco de investigação recai principalmente sobre as instituições escolares as quais se configuram como as mais antigas do Estado (Escolas Normais; Grupos Escolares; Instituições Católicas; Instituições de ensino profissional; Instituição de ensino superior; Escola Doméstica; e Instituições de ensino básico).

Instituições Escolares	Total
Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório	02
Colégio Nossa Senhora das Vitórias	01
Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus	02
Colégio de Educandos Artífices	02
Colégio Atheneu Norte-Rio-Grandense	01
Escola Doméstica	02
Escolas Normais	05
Grupos Escolares	10
Instituição de Ensino Superior	01
Instituto Ary Parreiras	01
Total	27

Quadro 1 – Distribuição das produções por instituições escolares.
Fonte: Dados da autora.

A ilustração acima também permite perceber que as instituições escolares mais estudadas estão voltadas para os grupos escolares (10) e a Escola Normal (05). É importante ressaltar que a ênfase desses estudos, incidi sobre o Grupo Escolar Augusto Severo e a Escola Normal, ambos criados na cidade de Natal. Desse modo, podemos dizer que a delimitação das produções por recorte espacial abraça, sobretudo, a capital potiguar, uma vez que a maioria dos demais trabalhos confluiu para esse mesmo lugar.

No que tange as produções sobre os grupos escolares norte-rio-grandenses, apesar do seu número preponderante, notamos ainda uma parcela pequena dos estudos nos Programas de Pós-graduação em Educação e nos anais dos CBHE, tendo em vista a rede de expansão desses estabelecimentos de ensino pelo interior do Rio Grande do Norte.

Quanto ao tema central das pesquisas, os resultados revelam uma procura acentuada pela reconstrução da história das instituições selecionadas. Em alguns casos, estabelecendo o

entrecruzamento desta temática, com outras discussões relativas à formação de professores, práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas cívicas e a organização curricular.

Em relação aos recortes temporais evidenciados nos estudos examinados, prevalece à atenção sobre os anos que constituem o período da Primeira República. Conforme as pesquisas de Souza e Faria Filho (2006) à historiografia dos grupos escolares se concentra basicamente nas primeiras décadas da República. Isso se justifica devido o maior interesse dos estudiosos pelas origens, isto é, pelas implantações dessas instituições que emergiram no final do século XIX e início do século XX. Os referidos autores defendem a relevância desses estudos, no entanto alertam para a necessidade de extrapolar outros períodos históricos, que avancem as décadas subsequentes a de 1930.

Apesar das fontes metodológicas e outras categorias de análise, não terem sido consideradas no levantamento, tendo em vista a necessidade de delimitação, mas é oportuno sublinhar a diversidade de fontes utilizadas pelos autores, como por exemplo: legislação; decretos; mensagens de governo; jornais de época; fotografias; materiais didáticos; currículo e programas das disciplinas; narrativas de ex-professores, ex-alunos e demais membros da comunidade local. Como eixo de análise, a cultura escolar é evidentemente, a categoria mais prestigiada.

Portanto, ao longo desse Estado da Arte não nos deparamos com nenhuma produção que se preocupasse com a reconstituição da história das práticas pedagógicas de professores primários do Grupo Escolar Ferreira Pinto, e/ou algum trabalho que tivesse o desafio de reconstruir o passado dessa instituição, tão marcante na vida escolar de várias gerações de Apodi.

Para concluir, acrescentamos ainda que mesmo correndo o risco de cometer deslizes deixando para traz outras produções (não analisadas), mas o que construímos simboliza uma amostra significativa da historiografia dos grupos escolares e outras instituições escolares potiguares, que propicia uma sistematização prévia referente ao assunto. Além disso, é também nosso intuito contribuir para as futuras pesquisas dos historiadores em educação que tenham interesse, assim como nós, em se aprofundar neste universo temático.

2. CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO RIO GRANDE DO NORTE E APODI (1946-1961)

2.1. Introdução histórica da escola primária no Brasil: da Escola Tradicional à Escola Nova

A educação primária foi sendo construída lentamente ao longo da história da educação no Brasil, circunscrita pelo complexo movimento de disputas, reivindicações, tensões, rupturas e continuidades, entre o novo e o velho, o moderno e o arcaico, a inovação e o tradicional.

Nesse sentido, o processo de institucionalização da escola pública na infância perpassou por grandes desafios para se produzir um sistema educacional primário ou elementar que viesse satisfazer as necessidades impostas pelas mudanças sociais e demandas da população (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

Ao buscarmos conhecer o caminho percorrido pela escola pública primária em nosso país, nos deparamos com a constante presença da cultura escolar e dos métodos de ensino, denunciando comportamentos e representações da prática pedagógica empreendida de acordo com a realidade histórica em que ela estava inserida.

Neste sentido, objetivamos através destas linhas tecer discussões, ainda que sejam introdutórias, acerca do processo de escolarização pública primária do Brasil desde o século XIX, focando as práticas pedagógicas e a cultura escolar. Lembrando que entendemos por cultura escolar, “como conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos” (JULIA, 2001, p. 10). A razão pelo século XIX, como ponto de partida, justifica-se por ser considerado na história da educação brasileira, o século da consolidação da Pedagogia, dos métodos de ensino e do surgimento da escola pública primária propriamente dita. Finalizamos com apontamentos inerentes a pedagogia da Escola Nova, que predominou no país, conforme as pesquisa de Saviani (2005; 2008), entre 1947 e 1961.

A historiografia da educação brasileira, tem nos mostrado que a preocupação alusiva a maneira como estava organizada a escolarização primária desde o período colonial até o império, começou a aflorar a partir da segunda década do século XIX. Momento esse, em que os intelectuais intensificaram os debates envolvidos pela necessidade da construção de espaços escolares apropriados para abrigar à educação elementar, bem como a importância de se adotar um novo método pedagógico, denominado por método mútuo ou *método*

lancasteriano, em substituição ao método individual adotado pela sistematização das aulas régias do período pombalino (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

A circulação das proposições em torno do método de ensino mútuo, foi amplamente robusta no início do século XIX, principalmente após tornar-se oficial nas Escolas de Primeiras Letras do Império, por determinação da lei de 15 de outubro de 1827. Pois,

O método preconizado, utilizado largamente na Europa, possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até 1.000 alunos. Bastava, para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda dos alunos-monitores. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 22).

O modelo de ensino mútuo, em vigor até meados do século XIX nas escolas elementares do império, foi importado das experiências em países europeus, cuja característica principal era a atividade monitorial pelos alunos mais adiantados no processo escolar. Os alunos-monitores auxiliavam os professores em salas de aulas numerosas, ajudando aos alunos mais atrasados à assimilarem os conteúdos transmitidos pelos mestres.

Apesar dos alunos possuírem um papel relevante nesse método de ensino mútuo, a centralidade do processo de ensino permanecia na figura do professor. De acordo com Saviani (2005, p. 8) esse método pedagógico supõe “[...] regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão e bem amplo [...]”, ficando o professor em uma posição central para a supervisão dos monitores e demais alunos.

No que dizem respeito as questões disciplinares, Pinheiro (2002) destaca o uso frequente da palmatória como principal meio adotado para manter os alunos sob controle na escola pública de ensino mútuo.

Essa prática disciplinar, se inseria no contexto social e cultural, cuja economia estava baseada no regime escravocrata e cujos grupos sociais 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 (PINHEIRO, 2002, p. 82).

O hábito da palmatória permaneceu por várias décadas nas escolas primárias brasileiras. Este instrumento de controle e punição, simbolizava o poder da escola e a autoridade do professor, sobre a conduta dos alunos.

A experiência do ensino mútuo, efetuou-se no âmbito das Escolas Isoladas, período esse, chamado por Pinheiro (2002) *era das cadeiras isoladas*. Essa modalidade de escola elementar era instalada nas residências dos próprios professores, geralmente de aparência humilde e de condição precária para o fim da educação primária. Neste cenário, espaços, como salas de visitas, armazéns e alpendres das casas rurais, logo se transformavam em lugares de memória escolar. O funcionamento das Escolas Isoladas, também acontecia em outros prédios alugados pelos gestores da instrução pública (PINHEIRO, 2002).

No interior das Escolas Isoladas, os professores eram responsáveis pela ordenação da sua própria cultura escolar. Ou seja, eram os professores que organizavam as regras, os horários, os conteúdos, os espaços e a rotina da escola, em conformidade com o que lhe fosse conveniente, levando-se em conta os costumes locais (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

A realidade pedagógica e espacial da escola elementar pública, permanecia sendo tema de discussão ao longo do século XIX. Com o advento da República no Brasil, em 1889, houve várias reformas, atingindo todas as estruturas sociais, a fim de se construir uma civilização renovada, consoante às inspirações da modernidade, já corporificada nos países europeus e nos Estados Unidos.

Segundo Lima e Gatti Jr. (2008), o Positivismo de Augusto Comte, teve uma forte influência sobre os intelectuais brasileiros do movimento republicano. Os defensores dessa corrente que se preocupavam com a problemática da instrução pública, viam na educação à oportunidade de superar os problemas deixados pelos modelos tradicionais do regime monárquico. Para isso, fazia-se necessário implantar transformações radicais no sistema educacional.

Acreditava-se que para realmente garantir a consolidação destas tendências, era preciso negar o passado e lutar por ideais renovados. E um dos pontos mais cruciais seria justamente a defesa de uma escola oferecida gratuitamente, sobretudo para as massas populares e mantida pelo Estado. Além dos mais, obrigatoriamente, deveria ser laica, universal e centralizada. (LIMA e GATTI JR., 2008, p. 15).

O novo sistema primava por uma reorganização do sistema escolar, baseada nos princípios da modernidade, racionalidade científica e laicidade do ensino, cuja intenção expressara a tentativa de romper com o legado da escola imperial. Segundo Souza (1988, p. 27), “[...] um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social”. Compreendia-se que por meio da ampliação da instrução fosse possível a consolidação do governo e a construção de uma nova mentalidade nacional.

No balanço das reformas republicanas, também circulava a necessidade de novos espaços para abrigar a escola pública primária. A construção de novos prédios escolares, específicos à formação elementar, agregados aos modelos da Europa, indicaria uma ação eficiente da pedagogia moderna junto à criança e ao êxito do regime republicano.

Foi com esse espírito que em 1893, emergem os primeiros grupos escolares no país, na cidade de São Paulo, sendo inaugurado em 1894, visando a reunião das Escolas Isoladas mais próximas, em um único prédio (REIS FILHO, 1992). O agrupamento das escolas, viabilizaria tanto a fiscalização do governo sobre o funcionamento escolar, como também as próprias atividades didáticas realizadas pelos mestres-professores.

As experiências da escola graduada de São Paulo, de acordo com Souza (1998), remontam às chamadas Escolas Centrais, firmadas na Alemanha, Bélgica, Portugal e França no final do século XIX.

Não tardou, para que o modelo de formação primária paulista, se difundisse pelos estados brasileiros, ao longo dos anos da Primeira República, como mostra Vidal (2006): Rio de Janeiro, em 1897; Maranhão e do Paraná, em 1903; Minas Gerais, em 1906; Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e de Santa Catarina, em 1908; Mato Grosso, 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba, em 1916; e do Piauí, em 1922.

Como explicam Souza e Faria Filho (2006), os grupos escolares constituíram-se como uma nova modalidade de escola pública primária, com uma organização mais complexa, racional e moderna, tornando-se referência predominante de escola elementar no Brasil, até a data de sua extinção em 1971, através da Lei 5.692 de 11 de agosto.

Na trajetória histórica dos grupos escolares, esse modelo de instituição ideal, foi considerado nas primeiras décadas republicanas, como *escolas-monumento* (FARIA FILHO e VIDAL, 2000), ou verdadeiros *templos do saber* (SOUZA, 1998), em consequência da sua proposta moderna e exuberante arquitetura, como mostra a imagem a seguir. Os edifícios eram construídos em áreas centrais das grandes cidades, visando a propagação da imagem estável do regime republicano.



Imagem 01 – Grupo Escolar do Carmo, na cidade de São Paulo, inaugurado em 1894.

Fonte: http://www.ibamendes.com/2011/06/blog-post_6251.html

Exemplo fundamental de monumentalidade desses edifícios, aparece na implantação dos grupos escolares paulistas, entre eles, o Grupo Escolar do Carmo ilustrado acima, sendo um dos primeiros instaurados na cidade, servindo de inspirações educacionais para o restante do estado e demais regiões do país (SOUZA, 1998).

Essas instituições primárias de realidade essencialmente urbana, na sua maioria, eram construídas, de acordo com Reis Filho (1995), em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 escolas (classes, posteriormente chamadas). Nos grupos escolares existiam uma sala para uma biblioteca escolar; um museu escolar; sala de professores e administração; um diretor e tantos professores quantas fossem as escolas reunidas.

Ainda assim, no interior da escola seriada em circulação, a racionalidade e a uniformização perpassam os aspectos sociais, políticos e pedagógicos, dando forma à uma nova cultura escolar, marcada pela rígida divisão dos sexos (classes separadas para meninos e meninas); classificação dos alunos pelo nível de conhecimento e idade, que cimentou a noção de sala e série; controle do tempo, com a distribuição de horários; professores habilitados provenientes das Escolas Normais; diversidade de materiais didáticos; inspeção escolar; disciplina dos alunos; mobiliário escolar moderno; programas padronizados; inovação das disciplinas; inculcação de valores cívicos e patrióticos; formação para o exercício da cidadania; valorização dos preceitos higiênicos; emprego do ensino simultâneo, através do qual os alunos passariam a realizar as mesmas atividades a um só tempo; entre outros indicadores.

É nesse quadro de inovações educacionais no final do século XIX, que são cultivadas as primeiras sementes de uma pedagogia moderna no Brasil, incorporando um conjunto de princípios ligados ao desenvolvimento da infância, até então ignorado pelos pressupostos teóricos precedentes.

Na prerrogativa da pedagogia moderna, o método amplamente difundido foi o método intuitivo, também conhecido por *lição de coisas*, adotado nas escolas graduadas, em particular, nos grupos escolares, no intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino mútuo, característico da escola imperial.

Valdemarin (2004) ressalta, assim como Saviani (2004), que os educadores republicanos, concebiam à inovação da *lição de coisas*, como a garantia de obtenção de resultados positivos, diante às exigências sociais e econômicas. Ou seja, muitas esperanças foram depositadas no método moderno, reverenciado como recurso ideal à formação de um bom cidadão.

Para Valdemarin (2004), o método intuitivo, consistia num conjunto de procedimentos metódicos, formulados para orientar e inovar a prática pedagógica de professores da escola elementar republicana, fazendo da educação dos sentidos seu principal objetivo.

Partindo desse viés as práticas pedagógicas nesse período da história da escola primária, deveriam estar reguladas sob uma concepção pedagógica de que a aprendizagem da criança se desenvolveria a partir da educação pelas *coisas* e pelas *experiências*.

As lições de coisas têm por objetivo educar os sentidos para a obtenção do conhecimento, de modo que passe da intuição dos sentidos para a intuição intelectual fazendo uso de objetivos comuns, conhecidos pelas crianças que frequentam a escola, a fim de levá-las a ter deles uma compreensão formal, lançando mão também de outros objetos criados especificamente para o ensino, os objetos didáticos (VALDEMARIN, 2004, p. 173).

Nesse momento de evolução da escola pública, os grupos escolares foram sendo inundados por todo um conjunto inovador de materiais-pedagógicos, tais como, globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros didáticos, gravuras, quadros negros, caixas para ensinar cores e formas, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis, etc. (VALDEMARIN, 2004; FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

Os objetos eram lidos como suporte pedagógico e os sentidos como recursos que possibilitariam a produção de ideias (VALDEMARIN, 2004). Diante da observação ao objeto concreto, o aluno exercitaria os sentidos e produziria conhecimentos. Nessa perspectiva

didática, a prática do professor deveria acontecer recorrendo ao processo da ilustração dos objetos, pelo qual o aluno aprendia as palavras e os seus significados. Assim sendo, os alunos eram estimulados à observar e a desenvolver a curiosidade pelos fenômenos estudados, por meio do contato com às imagens.

É digno de nota que, enquanto nas escolas de ensino mútuo, o processo do como ensinar restringia-se “[...] à leitura, escrita, contos e doutrinas religiosas” (REIS FILHO, 1995, p. 132) através da memorização, na tendência vigente a preocupação buscava centralizar-se numa educação ligada à vida da criança.

Essa proposição teórica de ensino inovador, preocupado com o desempenho da criança na sala de aula, estivera firmada nos princípios educacionais elaborados por Heinrich Pestalozzi, divulgados pelos seus seguidores no transcorrer do século XIX, contribuindo substancialmente na sistematização pedagógica das escolas públicas brasileiras.

A pedagogia do método intuitivo de caráter moderno e inovador para a época, entra em crise à medida que é questionada pelos idealizadores do movimento da Escola Nova na década de 1920. Esse movimento foi formado por renomados educadores, representados por Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anízio Teixeira, que concebiam a tendência em curso na Primeira República, como uma pedagogia tradicional, tendo em vista os seus fundamentos e a forma de organização da ação educativa (SAVIANI, 2005; 2008).

Em 1932, dois anos após o estabelecimento da República Nova ou *Segunda República* no Brasil, o movimento da Escola Nova ganha plena visibilidade, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SAVIANI, 2005). Este movimento tencionava uma renovação educacional, superando o modelo predominante do ensino tradicional na Primeira República, pois defendia-se que essa forma de ensino, não evidenciava eficácia frente às novas transformações modernas na vida econômica e política, as quais exigiam o incremento da escola pública e a renovação das práticas pedagógicas. Assim, os ecos desse movimento repercutiram tanto na causa da Escola Nova, como da escola pública, baseados nos preceitos da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, que viessem no sentido da democratização do ensino (SAVIANI, 2004).

Os princípios do escolanovismo no Brasil, estiveram fundamentados em uma nova concepção de infância e aprendizagem, inspirada nas ciências do comportamento (Biologia, Sociologia e principalmente a Psicologia) e influenciada pelas ideias pedagógicas do americano John Dewey, principal inspirador do educador Anízio Teixeira.

Comparado à escola tradicional, na qual a teoria determinava à prática, cuja importância tendia-se sobre *como ensinar*, tendo o professor na centralidade do processo de

ensino e o aluno no plano da imobilidade, passividade e receptividade; no ideário da Escola Nova a prática predomina sobre a teoria, à atenção pouca no campo do *como aprender*, da aprendizagem espontânea e do respeito às diferenças individuais, levando-se em conta as condições de vida social e cultural do educando, o qual ganha espaço central no sistema de ensino, por meio de sua participação dinâmica e ativa (SAVIANI, 2005; VALDEMARIN, 2004).

Enquanto no método de ensino intuitivo, tinha como ponto de partida para a produção do conhecimento, a observação dos objetos e das coisas por intermédio dos sentidos, no escolanovismo o objeto desloca-se para a *experiência* (VALDEMARIN, 2004). Assim, a escola deve promover o saber pela experiência do aluno, criando situações para o pensamento reflexivo e a capacidade de estabelecer relações entre fatos, seres e objetos, através de métodos ativos que preparassem para a vida.

Embora o movimento do escolanovismo tenha encarado energéticas resistências pelos defensores da escola tradicional, representada pelos católicos, contudo “[...] a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna” (SAVIANI, 2005, p. 14), hegemonia esta, que coincide com o término da Ditadura Vargasista do Estado Novo (1937-1945).

A doutrina ideológica da Escola Nova se fez presente na legislação que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, através do Decreto-lei nº 8.529 de 2 janeiro de 1946, decretada após o fim do Estado Novo. As leis orgânicas do ensino²², ficaram popularmente conhecidas por *Reforma Capanema*, projetadas na gestão do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Na Lei do Ensino Primário nº 8.529/46, mencionava o ensino primário gratuito e obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a dez anos (Art. 39 e 41). Também estavam presentes princípios que norteariam à ação pedagógica na escola primária, condizentes às prescrições da Escola Nova:

O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios:

²² As leis orgânicas de ensino foram implantadas entre 1942 e 1946 durante o Estado Novo, em forma de Decretos-leis que versam sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942; Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 1943; Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946; Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946 e Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946 (GHIRALDELLI JR., 1991).

- a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver-se o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual, e coletivo; e
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana (BRASIL, 1946, p. 3, Cap. IV, Art. 10).

A referida lei, organizou o ensino primário em dois cursos sucessivos: o elementar de quatro anos e o complementar de mais um ano, que seria para preparar o aluno ao exame de admissão como etapa ao ginásio. No corpo da legislação, também aparece o ensino primário supletivo de dois anos, destinado aos adolescentes e adultos, que não tivessem acesso à escolarização na infância.

Quanto aos estabelecimentos de educação primária, segundo o Art. 24, as escolas se organizavam conforme o número de acomodação de turmas, assim resumido: Escola Isolada, organizada com uma só turma e um só professor; Escola Reunida, aquela de duas a quatro turmas, com número de professores proporcional; Grupo Escolar, quando contemplar acima de cinco turmas, com número igual ou superior de professores; e a última, Escola Supletiva, para o ensino supletivo.

Pelos desígnios acima adotados pela Lei 8.529/46, há de se perceber que os grupos escolares aparecem como lugar hegemônico à instrução pública primária, quando considerada à amplitude do número de ofertas de turmas e conseqüentemente de alunos e professores, o que pressupõe maiores investimentos financeiros. Além do mais, nas Escolas Isoladas e Escolas Reunidas, podiam somente oferecer o curso elementar.

Por outro lado, não podemos deixar de acentuar que mesmo com a disseminação vigorosa dos grupos escolares, unidades de ensino como Escolas Isoladas e Escolas Reunidas continuaram contribuindo na formação de várias gerações brasileiras, apesar do abandono nefasto por parte do Estado²³.

Continuando o debate relativo as influências escolanovistas na Legislação do ensino primário, destaca-se à introdução de novas disciplinas como Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, a Educação para a Saúde e ao Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto

²³ Com o surgimento dos grupos escolares em várias regiões brasileiras, as Escolas Isoladas ficaram esquecidas e abandonadas pelo governo republicano, permanecendo as mesmas com “carência de tudo”, segundo as palavras de Souza (1998).

Orfeônico e Educação Física. Estas disciplinas, foram acrescentadas ao currículo do ensino primário da escola tradicional, já contemplado pelos conteúdos de Leitura e Linguagem Oral e Escrita; iniciação à Matemática, Geografia e História.

O espírito ideológico da Pedagogia Nova, marca presença também na Constituição de 1946 que veio a substituir a de 1937, enunciando tempos de democratização no Brasil, após o clima da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A Carta de 1946, promulgava à educação como direito de todos, podendo ser realizada no lar e na escola, sob os princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana (Art. 166). No tocante à obrigatoriedade e gratuidade, permaneceram restritas ao ensino primário.

Conforme a Constituição de 1946, caberia à União fixar as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º). Diante de tal incumbência, em 1947, o Ministro da Educação e Saúde do Governo de Gaspar Dutra (1946-1951), Clemente Mariani, constituíra uma comissão de educadores de várias tendências, para a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre os colaboradores, identificavam-se os escolanovistas como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anízio Teixeira e Almeida Júnior, como também católicos tradicionalistas como o Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (GHIRALDELLI JR., 1991).

Após, esta importante etapa, os esforços pela aprovação do referido projeto não foram poupados perante os contratemplos que se erguiam no desenrolar da política educacional e das lutas político-administrativas dos governos populistas. No contexto dessa época, em 1948, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

[...] foi remetido ao Congresso Nacional e arquivado em 1949, graças aos esforços do deputado Gustavo Capanema (PSD), ex-ministro da Educação. Dois anos depois, em 1951, foi tentado o desarquivamento do projeto, mas o Senado informou que o trabalho havia se extraviado. Diante disso a Comissão de Educação e Cultura do Congresso partiu para os trabalhos de reconstituição do projeto (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 112).

Foi na esteira dessas hesitações, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constituída para reorganizar à estrutura educacional do país, herdada pelo Estado Novo, tramitou por treze anos (1948-1961) no Congresso Nacional, até ser finalmente sancionada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart (1961-1964).

A primeira LDB brasileira, que ficou conhecida como Lei nº 4.024/61, não instituirá mudanças tão expressivas quanto aos princípios que orientariam à educação, pois esta

continuará sendo direito de todos, gratuita e obrigatória para o ensino primário. A Lei nº 4.024/61, também admite à educação em estabelecimento de ensino e no lar (Art. 2º), definindo à obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade da criança.

No período que vai de 1946 à 1961, o país perpassou por um ciclo de relativas mudanças sociais, que oportunizaram à atuação de forças democráticas²⁴ - embora com limites -, bem como o apogeu da política populista gerida pelos governantes desse tempo histórico. Os políticos populistas²⁵ buscavam apoio nos diversos setores da sociedade que estava em pleno processo de urbanização e modernização, utilizando-se de discursos embebidos pela comoção, harmonia e promessas de oportunidades de ascensão social (FAUSTO, 2009).

No campo econômico, tomava corpo o processo de industrialização iniciado no governo do Estado Novo, abandonando à tradição econômica de base agrária na estrutura social. Ao longo da década de 1950, implantaram-se várias indústrias de base, como a siderurgia, petroquímica, energia, transportes, etc. Houve também a fundação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952; da Petrobrás, em 1953; da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959 e de Brasília como nova capital, em 1960. Nesta época de significativo empreendedorismo, estava em pauta à ideologia do nacionalismo desenvolvimentista presente no Manifesto dos Pioneiros de 1932, que abriu as portas do país para o capital estrangeiro (GHIRALDELLI JR., 1991). Por outro lado, a expansão acelerada da economia acarretou a inflação no país, afetando principalmente as camadas populares.

Diante a fase crescente da industrialização, no pensamento dos educadores liberais da pedagogia nova, era inevitável a implantação de uma escola renovada edificada por métodos ativos e científicos como instrumentos basilares à prática educativa.

Destaca Ghiraldelli Jr. (1991), que nessa plataforma política, mais precisamente no Programa de Metas²⁶ do presidente Juscelino Kubitschek, a educação ficou sob os desígnios do plano do desenvolvimento, ou seja, a escola pública passou a deter o compromisso de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, deixando à universidade para os jovens provenientes das classes sociais mais privilegiadas. Enquanto isso, no ensino primário,

²⁴ Nesse período, os presidentes que integraram o quadro da República Democrática no Brasil, são eles: Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho (1954-1956); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964) (GHIRALDELLI JR, 1991).

²⁵ O populismo expressou um movimento político, nascido na década de 1930 no governo de Getúlio Vargas e encerrou-se no ano de 1964, quando as forças militares passaram controlar o regime político no país (FAUSTO, 2009).

²⁶ A administração de Juscelino Kubitschek (1956-1961), assentou-se em seu Plano de Metas, prometendo cinquenta anos de desenvolvimento em cinco anos.

identificavam-se elevados índices de repetência, evasão escolar e contratação de professores leigos.

Em suma, apesar dos ponderosos avanços no âmbito socioeconômico desse período, o sistema educacional público continuou a mercê de um ensino elitista e paupérrimo, permitindo que metade da população permanecesse sem os preceitos básicos da educação, portanto, “analfabetos”. Assim, a realidade então vivida nessa ambiência, não correspondia àquela projetada pela Escola Nova.

Cabe dizer também, que a predominância da tendência do escolanovismo na década de 1940 e 1950, não representou o apagamento dos preceitos tradicionais nos espaços escolarizados, o que nos induz à afirmar que o movimento do ensino tradicional manteve-se forte em várias localidades brasileiras, sobretudo, nas escolas situadas em regiões menos favorecidas.

Os debates educacionais amparados no transcurso da escola tradicional à escola renovadora, nos provocam a conceber que esta segunda tentou fazer dessa primeira uma transformação e adaptação à nova conjuntura política e social que se instalava no país.

Por isso, a leitura panorâmica da educação primária, é essencialmente relevante na construção de noções sobre a *escola pública primária que foi* em nosso país, direcionando-nos ao entendimento alusivo a incorporação de suas reformas educacionais, dos paradigmas pedagógicos, administração, organização, funcionamento, influências dos contextos econômicos e sociais, métodos de ensino, valores, normas, etc.

Por outro lado, a inteiração desses episódios, contribuem largamente para a compreensão do legado deixado por esses modelos de ensino público à comunidade escolar, pois seus valores podem ser facilmente encontrados na cultura escolar que temos hoje.

Ao apresentarmos essa discussão, aqui brevemente enunciada, podemos concluir que a escola pública brasileira desde seu começo, esteve (e ainda está) no polo dos debates políticos, alçada como problema central da sociedade e, ao mesmo tempo, de solução para os males do país, tendo que se adequar e responder aos múltiplos interesses e exigências sociais.

2.2 - O ensino primário do Rio Grande do Norte no plano político-educacional

Como já enfatizado anteriormente, no Brasil, as décadas de 1940 e 1950 foram marcadas por expressivas movimentações na esfera política, econômica, social e educacional. Encerrada a ditadura do Estado Novo, em 1945, seguida pela tentativa de redemocratização no país, a população volta às urnas nesse mesmo ano e elege o marechal Gaspar Dutra do PSD como novo presidente, governando de 1946 a 1950. Até o ano de 1964, o país vivenciou o fenômeno do populismo²⁷, modelo político que se baseava na ascensão de uma política harmônica entre o poder e as classes sociais, vinculada à estrutura capitalista.

Em meio à essa nova conjuntura política, o processo de concentração econômica do país pautava-se sobre o setor industrial, aliado a um desenvolvimento de urbanização. Observando a questão numa visão mais local, é importante destacar que a estrutura econômica do Rio Grande do Norte permanecia condicionada à produção agrícola tradicional, mesmo após os incentivos propostos pela SUDENE (MARIZ E SUASSUNA, 2001).

No que se refere a organização social potiguar, a população rural predominava, constituindo-se em torno dos 73,8% na década de 1950 e caracterizava-se “[...] por um baixo nível de vida em relação aos demais extratos da sociedade, o que resulta numa situação de marginalização [...]” (MARIZ E SUASSUNA, 2001, p. 99).

No contexto da educação nacional, na década de 1940, relevantes mudanças foram empreendidas em forma de Leis Orgânicas de caráter elitista e conservador que definiriam o itinerário do ensino brasileiro. Na década de 1950, destacam-se os movimentos pedagógicos em prol da implantação dos métodos científicos na escola pública, consoantes ao pensamento do escolanovista Anízio Teixeira.

No Estado do Rio Grande do Norte, houve também empreendimentos significativos no âmbito educacional, derivados das transformações sociais ocorridas no cenário nacional. Entre as execuções assistidas durante as administrações políticas no final da década de 1940 no estado, evidencia-se a Lei Orgânica do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, expedida através do Decreto-lei 683 em 10 de fevereiro de 1947, ajustada às diretrizes da Lei Federal do ensino primário (Decreto-lei nº 8.529/46). E no final da década de 1950, destaca-se a aprovação da Lei nº 2.171, de 06 de dezembro de 1957, criada para organizar e fixar as bases da educação elementar e da formação do magistério primário. É partindo dessa perspectiva,

²⁷ Segundo Mariz e Suassuna (2001), o plano político com características do populismo aparece no Estado do Rio Grande do Norte especialmente nos anos de 1960.

que objetivamos nesta discussão caracterizar o ensino primário do Rio Grande do Norte, nos anos de 1946 a 1961, com base nessas duas leis estaduais, bem como nas realizações em termo de educação elementar dos governos que integram a periodização de 1946 a 1961.

Antes de versarmos sobre a lei que organizou a educação primária local, no ano de 1947, situaremos os acontecimentos educacionais especificados em alguns decretos consultados provindos do acervo da prof^a Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa, relativos a administração do governador Ubaldo Bezerra de Melo.

Em 13 de fevereiro de 1946, assume o governo do Estado o pernambucano usineiro Ubaldo Bezerra de Melo, exercendo atividade até 15 de janeiro de 1947. Em um curto tempo de gestão, o governador cria cerca de noventa e cinco Escolas Isoladas, em diversas cidades do interior: Acarí, Angicos, Apodi, Caraúbas, Florânia, Goianinha, Martins, Macau, Luiz Gomes, Patu, Pau dos Ferros, etc. Na sua administração, foram transformadas em “Grupo Escolar Aurea Barros”, as Escolas Reunidas situadas no bairro Tirol de Natal e fundada a Escola de Corte, Costura, Prendas Domésticas e Datilografia, dirigida por servidor estadual, também na capital. Em 6 de setembro de 1946, são fundados mais oito Grupos Escolares em Natal, nas localidades da Cidade Alta, Rocas, Tirol, Alecrim, Quintas, Praia do Meio, Ponta Negra e Redinha²⁸.

Do ponto de vista de Mariz e Suassuna (2001, p. 73), em relação ao mandato do governador citado, “o maior destaque de sua administração foi o cálculo da receita, considerado o mais elevado até então, o que demonstrava o crescimento econômico do Estado. Saneou as contas públicas procurando equilibrar a receita e a despesa”.

No ano seguinte, em 15 de janeiro de 1947, o interventor General Orestes da Rocha Lima assume o governo, sendo o último interventor²⁹ designado para governar nosso Estado, o qual permaneceu até 31 de julho do mesmo ano (MARIZ E SUASSUNA, 2001).

No tocante a sua principal realização em termo de educação, destacamos a publicação da Lei Orgânica do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, a partir do Decreto-lei n° 683, de 10 de fevereiro de 1947, a qual buscou adequar-se as normas definidas pelo Decreto-lei Federal n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

De acordo com a lei estadual, o ensino primário apresenta as seguintes finalidades: proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao

²⁸ Dados provenientes dos documentos do acervo da pesquisadora Maria Antônia Teixeira da Costa, pesquisados no Arquivo Público do Estado.

²⁹ Após deposição do Presidente Getúlio Vargas (1945), o Rio Grande do Norte foi governado por três interventores até a campanha eleitoral para o cargo de governador: Miguel Seabra Fagundes (1945 a 1946), Ubaldo Bezerra de Melo (1946 a 1947) e Orestes da Rocha Lima (1947 a 1947). (MARIZ E SUASSUNA, 2001).

exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a fortaleça, com base no espírito e fraternidade humana; oferecer de modo especial, as crianças de sete anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade, e elevar o nível dos conhecimentos uteis à vida na família, à defesa da saúde e a iniciação do trabalho.

Assim como a Lei nº 8.529, a lei estadual nº 683, estabelece no Capítulo II, Art. 3º que o ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. Observamos ainda que o ensino primário envolve duas categorias: o ensino primário fundamental destinado às crianças de sete a doze anos e o ensino primário supletivo atribuído aos adolescentes e adultos.

O ensino primário potiguar, com base nas orientações da Lei nº 683/47, mantinha articulação com outras modalidades de ensino, como cursos de artesanato e de aprendizagem industrial-agrícola no ensino de nível elementar. Enquanto o ensino primário complementar, estava vinculado aos cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

Quanto a estrutura curricular do curso elementar, correspondente a quatro anos de estudos, abrange os seguintes conteúdos e atividades educativas, conforme o Capítulo I, Art. 7º: Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos Gerais aplicados a vida social, a educação para a saúde e ao trabalho; Desenho e Trabalhos Manuais; Canto orfeônico e Educação física.

A respeito da organização curricular do curso primário complementar, de um ano de estudo, apresenta os grupos de disciplinas e atividades pedagógicas, da seguinte forma: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil e noções de Geografia Geral e História da América; Ciências Naturais e Higiene; Conhecimentos das atividades econômicas da região; Desenho; Trabalhos Manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; Canto orfeônico e Educação Física.

Nos anos finais da década de 1940 e início dos anos de 1950, a educação primária norte-rio-grandense, estivera consubstanciada nos princípios da gratuidade e da obrigatoriedade. O ensino primário teria ainda que se basear em ideais que oportunizassem ao educando o desenvolvimento de modo sistemático e graduado, conforme os interesses naturais da infância, adotando as atividades dos próprios alunos, como ferramenta para o trabalho didático. Nesse conjunto de incumbências, o ensino primário deveria também se apoiar nas realidades do ambiente em que estivesse inserido; desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; revelar as tendências e aptidões dos

alunos, e inspirar-se, em todas as situações, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana (Lei estadual nº 683/47).

Em atenção a referência acima, é conveniente observar certa vinculação dos princípios do ensino primário, com a ideologia da Escola Nova, bastante aceita nessa época, uma vez que valorizava uma educação que levasse em conta os interesses e as particularidades dos alunos, bem como a produção do saber pela experiência prática. A responsabilidade do ensino primário sustentava-se também na proposta em formar indivíduos para o convívio harmônico no meio social.

A avaliação da aprendizagem do aluno primário, de acordo com o Capítulo III, Art. 20, deixa evidente seu caráter quantitativo e classificatório, ao determinar que o aproveitamento dos alunos por meio de exercícios e exames deverá ser avaliado em notas reguladas de zero a cem. Recomenda-se ainda a utilização de critérios e processos que garantem a objetividade na verificação do rendimento escolar.

Assim, podemos entrever, se por um lado o ensino primário fundamentava-se em princípios consoantes às ideias renovadas, por outro se respaldava em valores de tendências tradicionais, por prestigiar uma forma de avaliação que se importa apenas com a atribuição de notas, exames e um produto final.

Ao observarmos os tipos de escolas primárias referidas na legislação estadual, encontramos menções às Escolas Isoladas (de uma só turma, entregue a um só docente), Escolas Reunidas (de duas ou quatro turmas, número correspondente de professores), Grupos Escolares (de cinco ou mais turmas, número igual ou superior de professores) e Escolas Supletivas (de ensino supletivo, qualquer que seja número de turmas, alunos e professores). Estas unidades educativas deveriam ser mantidas pelo poder público ou privado.

Partindo disso, acreditamos que os estabelecimentos acima citados, eram os principais espaços de ensino básico existentes no território potiguar. De fato, na pesquisa aos documentos conservados pelo Arquivo Público Estadual, evidenciamos, quase no total, registros à criação, transferência e transformação, das Escolas Isoladas³⁰, Escolas Reunidas, Grupos Escolares e Escolas Supletivas.

Com base nas pesquisas de Costa (2009), entre as décadas de 1930 e 1960, esses modelos de escolas distribuídos pelo interior potiguar, imprimiam uma intensa precariedade

³⁰ As Escolas Isoladas, eram estabelecimentos essencialmente rurais. Em consulta aos Decretos de criações dessa modalidade de escola elementar, constatamos que todas elas foram instaladas na ambiência rural, sobretudo, no interior do Estado. As Escolas Reunidas, comumente, instalavam-se nos bairros mais periféricos das cidades, enquanto os Grupos Escolares em centros urbanos.

vivida em seu íntimo escolar, no que diz respeito às condições das estruturas físicas e pedagógicas. A autora descreve que a falta de mobiliário apropriado, materiais didáticos, água, higiene adequada e a superlotação das salas de aula, fazia parte da rotina de trabalho das professoras primárias, por ela entrevistadas.

Segundo o Decreto-lei nº 683, Art. 29, o magistério primário só poderia ser exercido por brasileiros maiores de dezoito anos, em condições favoráveis de saúde física e mental, e que tivessem uma formação conveniente à função docente. Quanto à situação de professores leigos, não identificamos nenhuma referência na lei mencionada.

Por esse tempo, passado o período da administração dos interventores, realizou-se eleição para o cargo de Governador do Estado em 19 de janeiro de 1947. No entanto, o candidato eleito, José Augusto Varela médico natural do município de Macau, somente toma posse no dia 1º de agosto do mesmo ano, governando até 31 de janeiro de 1951 (MARIZ E SUASSUNA, 2001). Segundo Mariz e Suassuna (2001), a gestão do citado governador, ficou marcada na história da política local pela sua seriedade, honestidade e cuidado para com as finanças públicas do Estado.

Entre as realizações no âmbito educacional do seu governo, destacamos efetivações que por meio de leis decretaram: criação de três cadeiras primárias no Grupo Escolar “30 de Setembro” em Mossoró, e onze nos grupos escolares da capital: Grupo Escolar Augusto Severo; Grupo Escolar Frei Miguelino; Grupo Escolar João Tibúrcio; Grupo Escolar Alberto Torres e Grupo Escolar Áurea Barros³¹.

Em 1949, as ações do governador repousaram-se sobre as seguintes criações: Faculdade de Direito de Natal; Escola Prática de Agricultura em Macaíba e do Museu e Arquivo Público do Estado; Curso Normal Regional junto às Escolas Normais de Natal e Mossoró; Estatuto do Magistério Público e o serviço de Ensino Supletivo destinado à alfabetização de adolescentes. Também decretou a extinção de 13 cargos da carreira de professor primário e adultos, e à aprovação do regulamento da Faculdade de Direito de Natal (COSTA, 2009).

Ainda no mesmo ano, o governador José Augusto Varela, eleva a categoria de Grupo Escolar pela Lei n.º 206 de 7 de dezembro de 1949, às Escolas Reunidas de Pendências, Fernando Pedrosa, São João do Sabugi, Jardim de Piranhas, São Rafael, Ipanguassú, São José de Campestre, Pedro Avelino, Portalegre, Barcelona, Almino Afonso, Umarizal e Afonso

³¹ Dados provenientes dos documentos do acervo da pesquisadora Maria Antônia Teixeira da Costa, pesquisados no Arquivo Público do Estado.

Bezerra. De acordo com esse decreto, os Grupos Escolares instalados deveriam conservar os nomes adotados anteriormente nas respectivas Escolas Reunidas.

A iniciativa do governador em ampliar a rede escolar pública, focada na instalação de Grupos Escolares, criando treze de uma só vez, nos chama à atenção, uma vez que nas administrações formadas entre 1946 e 1961, não constatamos número superior a esse enfatizado. A postura do político José Augusto Varela, nos conduzem a relacioná-la às demandas que se assentavam por estabelecimentos escolares no interior do RN, tendo em vista a crescente criação de municípios nesses anos.

Mariz e Suassuna (2001) destacam que até 1940, existiam quarenta e dois municípios no RN, sendo criados mais sete nessa mesma época, inclusive São João do Sabugi, Jardim de Piranhas, São Rafael e Ianguassú, já citados anteriormente. No percurso desses anos, relatam os autores que houve uma multiplicação no surgimento de municípios, chegando a cento e cinquenta e um (151) nos anos de 1960.

Em 31 de janeiro de 1951, é empossado no governo do estado o mossoroense Jerônimo Dix-sept Rosado Maia, tendo sua administração interrompida no dia 12 de julho de 1951, em decorrência de um trágico acidente aéreo que lhe tirou a vida (TRINDADE, 2010). Após tal fatalidade, o governo estadual fica no comando provisório do vice-governador, Sylvio Pizza Petroza, que administrou de 16 de julho de 1951 à 31 de janeiro de 1956, considerado por Trindade (2010, p. 237) um “[...] líder habilidoso, sereno e acomodaticio, predicados que lhe permitiram governar” sob um clima de serenidade.

Em seu mandato ocorrem várias realizações, entre as quais destacamos àquelas que nos foram concedidas pelos Decretos e Leis consultados: transferência de várias escolas isoladas pelo interior do Estado; extinção de cargos do magistério público; baixa instruções de concursos para provimentos de cargos públicos; estabelece padrão e constitui quadro de professoras do magistério; criação de escolas isoladas no município de Currais Novos; atribuição de nomes à várias escolas; dispensa de serviço aos estudantes funcionários públicos, no período de provas; criação dos Cursos de Regente do Ensino Primário com a duração de quatro anos; instituição do Ensino Regional nos Grupos Escolares nos municípios, que não contemplem os Cursos Normais Regionais.

No primeiro ano de mandato, Sylvio Pizza Petroza transforma em Grupos Escolares, pela Lei n.º 464 de 27 de novembro de 1951, às Escolas Reunidas do Bairro de Lagoa Seca da cidade de Natal, da Vila Governador Dix-sept Rosado, município de Mossoró e da Vila de São Vicente, município de Florânia. Na referida lei, é estabelecido que os Grupos Escolares criados, mantenham os nomes adotados pelas Escolas Reunidas.

É importante sublinhar, que nos anos de 1940 e 1950, as escolas primárias do RN perpassavam por constantes mudanças hierárquicas que redefiniam sua posição social, ou seja, de Escolas Isoladas à Escola Reunida, de Escola Reunida a Grupo Escolar. Neste sentido, o mais elevado posto da escola pública primária, era ocupado pelo Grupo Escolar³².

No ano de 1955, Dinarte de Medeiros Mariz, nascido em Serra Negra do Norte/RN, elegeu-se governador do Estado, tomando posse em 31 de janeiro de 1956, assumindo o cargo até 1959. Segundo Vieira (2005, p. 45), o governador eleito “enquanto exerceu seu mandato, deu ênfase especial à educação. Nas suas falas afirmava que um país só é de fato independente através da educação do seu povo”.

Na dimensão educacional, sua administração foi responsável pela fundação da Universidade do Rio Grande do Norte (URN), posteriormente federalizada, além das criações dos Institutos de Educação de Caicó e de Mossoró, atualmente denominados Centro Educacional José Augusto e do Centro Educacional Jerônimo Rosado, respectivamente (VIEIRA, 2005).

No governo de Dinarte Mariz, o médico Tarcísio de Vasconcelos Maia assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. Durante sua gestão, o Secretário requeria ao professor Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e defensor do ideário escolanovista, apoio para a efetivação da renovação do ensino norte-rio-grandense.

Atendendo a solicitação do Secretário, Anísio Teixeira encaminhou ao Rio Grande do Norte, em 1957, a professora gaúcha Lia Campos, com a missão de coordenar um curso de aperfeiçoamento oferecido as professoras primárias. Com relação ao deslocamento da professora à terras potiguares, Vieira (2005, p. 50) anuncia:

[...] Lia Campos veio a Natal e permaneceu aqui por aproximadamente um mês. Nesse mês, ela fez uma sondagem da situação da educação do Estado através do contato com professores. Assim a professora objetivou, no *I Curso de Aperfeiçoamento para Professores do Rio Grande do Norte*, juntamente com professoras Maria do Carmo Vieira e Lucilda Jordão, ambas representantes da Secretaria de Educação de Pernambuco, a ampliação dos conhecimentos didáticos dos componentes do magistério primário norte-rio-grandense.

Face aos resultados satisfatórios da atuação da professora, o Secretário de Educação, Tarcísio Maia, resolveu desenvolver um segundo curso ainda no mesmo ano, para atender as

³² Dados provenientes dos documentos consultados.

professoras do interior, ficando Mossoró como cidade sede. Assim, Lia Campos retorna ao RN, para coordenar mais um curso de aperfeiçoamento, preocupando-se com as atividades básicas do currículo da escola primária (VIEIRA, 2005).

Os cursos de capacitação da professora Lia Campos, estiveram guiados pelas proposições da Escola Nova, pois “[...] em uma entrevista ao jornal *A República*, de 01 de fevereiro de 1957, [...] mostrou compromisso em difundir os preceitos de renovação das práticas educacionais e métodos de ensino pensados por Anísio Teixeira” (VIEIRA, 2005, p. 52).

Convém ilustrar que nos idos de 1950, a educação no contexto brasileiro geral assistia ao esforço pela reconstrução pedagógica do magistério público, o qual tencionava a renovação do ato pedagógico do professor e da escola em bases científicas, segundo os preceitos de uma pedagogia moderna e democrática.

Para tanto, essa política de renovação do ensino contemplavam os objetivos do programa de reformas desenvolvido pelo Inep, sob a orientação técnico-pedagógica do professor Anísio Teixeira. A esse respeito, Araújo (2000, p. 5) nos ajuda na compreensão de que

Dada a abrangência do programa de reformas empreendido pelo Inep, combinado, ao mesmo tempo, com as reformas estaduais de ensino, instituiu-se o programa de Missão Pedagógica, presumindo a presença de especialista do próprio Inep, ou por ele indicados, para acompanhar as reformas estaduais de ensino e, como parte delas, a assistência ao magistério primário e normal, que compreendia operações como treinamento continuado desses professores, incluindo o conhecimento de novos métodos de ensino e sua aplicação no ato de ensinar.

É no íntimo desse panorama de renovação pedagógica que emerge no Rio Grande do Norte, a Reforma de Ensino, aprovada no dia 06 de dezembro de 1957 na forma da Lei 2.171, cuja finalidade consistia em organizar e fixar as bases da educação elementar e da formação do magistério primário do Estado (RIO GRANDE DO NORTE, 1957).

A Lei nº 2.171 institui que a educação elementar obedecerá quatro categorias de cursos: pré-primária para crianças de menos de sete anos; primária, com duração de quatro anos; complementar, com duração de dois anos e supletiva para adolescentes e adultos.

A lei acima estabelece ainda, os critérios de articulação dos cursos da educação elementar; o regime de promoção do ensino primário; os estabelecimentos escolares mantidos pelos poderes públicos; a responsabilidade do governo e órgãos pela formação dos

professores; critérios para a seleção de pessoas ao magistério e a escolha de diretores dos Grupos Escolares; a situação de professores não diplomados, entre outras disposições.

Em síntese, a Lei nº 2.171 empreendida na administração de Dinarte Mariz (1956-1960), distintamente daquela expedida no governo de Oreste da Rocha Lima (1947), Lei 683, tinha como alvo principal a renovação da didática como estratégia eficiente, partindo da modernização dos métodos de ensino e do aperfeiçoamento do professor primário, para reduzir a deficiência da educação elementar.

Ainda tratando-se das execuções de Dinarte Mariz, em prol da educação primária, Vieira (2005, p. 62) põe em evidência, a construção de seis Grupos Escolares no ano de 1959,

[...] distribuídos no interior do Estado, através de convênios entre Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Governo do Estado. Essas obras foram levadas a efeito nos municípios de Currais Novos, Afonso Bezerra, José da Penha, São Miguel, Luiz Gomes, Canguaretama e Alexandria.

De acordo com a informação concedida pela citação acima, bem como àquelas levantadas por meio dos decretos procedentes do acervo da pesquisadora Maria Antônia Teixeira da Costa, catalogamos a implantação de trinta e um Grupos Escolares entre os anos de 1946 a 1961. Em relação ao percentual desses estabelecimentos em funcionamento nesse período, não obtivemos a resposta desejada. Contudo, o trabalho de mestrado da pesquisadora Moreira (2005), nos apresenta que até o ano de extinção desses modelos de ensino no país (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971), existiam cerca de quarenta e cinco Grupos Escolares espalhados pelo RN.

A respeito da estruturação física e do acervo pedagógico desses estabelecimentos, não nos deparamos com maiores explicitações. Todavia, as crônicas publicadas pelo educador Mário Tavares de Oliveira Cavalcanti³³, nos anos de 1950, no Jornal Diário de Natal, nos ajudam a prever a realidade escolar existente nessas unidades de ensino, quando história que não havia “[...] material escolar dentro da maioria dos Grupos Escolares. Não há caderno, nem lápis, quanto mais material indispensável para desenvolver planos de ensino e tentar modernizar nossos métodos de ensino” (CAVALCANTI, 2002, p. 78). A crítica do professor alusiva a modernização dos métodos, decorre das metas oriundas da Reforma de Ensino dos anos de 1950.

³³ As crônicas publicadas pelo professor potiguar, deram forma a seguinte obra: A tragédia do mestre-escola. 2º ed. Fundação Vingh-Um Rosado: [s.n.], v. 1321, nov. 2002 (Coleção Mossoroense).

Costa (2009) contribui ao enfatizar a carência da escola primária potiguar entre as décadas de 1930 e 1960, no tocante a falta de materiais didáticos e de carteiras, à mobília precária e as estruturas físicas desapropriadas das Escolas Isoladas e Escolas Reunidas, bem como a modéstia dos Grupos Escolares em que ensinavam as professoras primárias, formadas pelas Escolas Normais de Natal e Mossoró.

Diante dessas descrições, acentuamos que os estabelecimentos de ensino primário do RN eram, portanto, escolas pobres e sem o mínimo de conforto.

Outro aspecto importante relativo ao ensino público primário norte-rio-grandense nesses anos, trata-se dos poucos salários pagos aos professores, sendo tema constante de críticas do professor Mário Tavares de Oliveira Cavalcanti. Para ele, o professor primário “[...] apesar de exercer uma missão nobilíssima, é pessimamente remunerado. É obrigado a viver decentemente, embora percebendo um salário miserável [...]. Seu viver é uma tragédia contínua e silenciosa” (CAVALCANTI, 2002, p. 67).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo professor, ao longo da sua trajetória no magistério primário, vale ressaltar “[...] a dedicação, o compromisso e a responsabilidade com o seu trabalho; a atenção ao aluno, a justeza nas atitudes; a auto-valorização da profissão; exigências, rigor, e controle sobre o seu próprio trabalho”, considerados por Costa (2003, p. 113), enquanto lições deixadas pelas mulheres professoras, que se encontraram em torno da causa da educação primária do RN.

Portanto, ao tecer sobre a história do ensino primário potiguar nos anos de 1946 a 1961, apontamos a presença marcante das leis estaduais, Lei nº 683 e Lei nº 2.171, que organizaram a estrutura da educação elementar sob os desígnios conservadores e modernos, respectivamente. Ambas as leis, estiveram sedimentadas sobre as influências da pedagogia escolanovista.

Nessa conjuntura de acontecimentos, notamos a preocupação dos governantes na ampliação da rede pública por meio de instalações de novas escolas e a transformação de outras, na capital e no interior, a fim de amenizar as necessidades objetivas da educação local.

À guisa de conclusão, inferimos que a itinerância do ensino primário do RN, encontra-se fortemente vinculada às marcas da precariedade da escola pública e à trajetória do próprio magistério, a qual se movimenta no interior dessa primeira, revestida pelo trabalho de vocação e sacrifício do abnegado professor primário.

2.3 – Grupo Escolar Ferreira Pinto e o seu significado social

Para configurar aspectos que contemplam o sentido e o significado social do Grupo Escolar Ferreira Pinto para a população de Apodi, no período de 1946 a 1961, parece-nos importante voltar à atenção ao contexto que favoreceu o surgimento dessa instituição primária, como espaço de saberes formalizados. Por isso, é nosso objetivo apresentar fragmentos da história dessa instituição e finalizarmos com dados que traduzam sua importância social, dentro do recorte temporal apresentado.

No Rio Grande do Norte, foi fundado na cidade de Natal, no bairro da Ribeira, o primeiro Grupo Escolar, denominado por “Augusto Severo”, pelo decreto nº 174 de 5 de março de 1908, criado nos moldes das instituições graduadas de São Paulo (SILVA, 2010). Os estudos de Souza (1998), explicitam que a escola primária paulista assumiu uma finalidade cívica, moral e instrumental. Uma escola renovada nos métodos e conciliada com os avanços do final do século XIX.

O primeiro grupo escolar norte-rio-grandense, “Augusto Severo”, foi construído no contexto representado pela tentativa de promover a modernização da capital, expressando, simultaneamente, um esforço para superar o atraso derivado pelas Escolas Isoladas. Entre a sua criação e a do primeiro grupo escolar no Brasil (1983), existe um período temporal de 15 anos.

Em vista a uma propagação do ideal republicano, a construção do Grupo Escolar Augusto Severo, destacou-se “[...] pela sua privilegiada localização simbólica e educativa, pela arquitetura moderna, ícone do mundo civilizado e pelas finalidades sociais e cívicas da escola pública republicana” (MOREIRA, 2005, p. 108).

A instalação do Grupo Escolar Augusto Severo, imprimiu como uma das primeiras disposições da Reforma do Ensino Primário do Estado, projetada pelo professor Francisco Pinto de Abreu, durante o governo de Antônio José de Melo e Sousa (1907-1908). Para Araújo e Moreira (2006), a Reforma do Ensino Primário tencionava a adaptação da educação pública às novas condições sociais e interesses do ideário republicano.

Em fins de 1907, eleito para um segundo mandato de governador, Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913), ratificou as medidas legislativas estabelecidas pela administração antecedente. Nesta ocasião, o então governador, Albuquerque Maranhão, iniciara a expansão de uma rede de Grupos Escolares pelo interior da Federação, tendo o Grupo Escolar Augusto Severo como Escola Modelo de instrução elementar, por ordem do

decreto nº 198, de 10 de maio de 1909. Esse estabelecimento tornou-se também espaço de aplicação de experiências pedagógicas dos alunos formados pela Escola Normal de Natal (RIO GRANDE DO NORTE, 1909).

Nesse prisma de renovação, o diretor-geral da Instrução Pública, professor Francisco Pinto de Abreu, é compreendido por Araújo e Moreira (2006, p. 199), como responsável ilustre pela Reforma do Ensino Primário no Estado.

O pensamento ilustrado de Francisco Pinto de Abreu, ateve-se, outrossim, à defesa veemente da educação renovada a ser efetivada pela institucionalização de uma rede de grupos escolares, em virtude de permitir à criança o exercício da aquisição ativa da cultura letrada e a descoberta de suas vocações individuais.

A Reforma do Ensino potiguar, interviu por uma educação ampla e profícua, ao sabor da pedagogia moderna, calorosamente disseminada pelos intelectuais republicanos no final do século XIX e início do século XX, no Brasil.

A difusão de uma rede de grupos escolares pelas cidades e vilas, no decorrer da administração de Alberto Maranhão (1908-1913), abarcou os maiores núcleos populacionais ou mais influentes politicamente do Estado. Assim, a criação desses estabelecimentos seguiu a seguinte ordem cronológica: cidade de Mossoró (1908); cidade de Caicó (1909); cidade de Acari (1909); vila de Caraúbas (1909); cidade de Martins (1909); vila de Serra Negra (1909); cidade de São José (1909); vila de Goianinha (1910); vila de Pedro Velho (1910); vila de Papari, hoje Nísia Floresta (1910); vila de Pau dos Ferros (1910); vila de Arês (1911); cidade de Assu (1911); cidade de Macaíba (1911); vila de Currais Novos (1911); cidade de Apodi (1911); vila de Angicos (1911); vila de Nova Cruz (1912); vila de Luiz Gomes (1912); vila de São Gonçalo (1912); cidade de Ceará-Mirim (1912); na capital de Natal, o segundo grupo escolar (1912) e na cidade de Canguaretama (1913). (MOREIRA, 2005).

Os vinte e quatro grupos escolares criados por vários atos administrativos, ministraram a instrução primária por métodos modernos (método intuitivo ou *lição das coisas*), consoantes as propostas pedagógicas de Pestalozzi e Froebel (SILVA, 2010). Vale lembrar que no bojo desses acontecimentos, o grupo escolar era visto como um signo de modernização e sua distribuição colaboraria no combate ao analfabetismo.

Do ponto de vista de Moreira (2005, p. 109), “estes estabelecimentos representaram um avanço para a educação primária do Estado, pelo expressivo número de unidades, em relação a todo o período de vigência deste modelo de escola pública primária brasileira”.

Conforme a organização cronológica das origens das edificações escolares, podemos dizer que a disseminação dos grupos escolares pelo território potiguar, a qual se atentou as condições políticas e econômicas do local, posicionou o Grupo Escolar Ferreira Pinto da cidade de Apodi, numa classificação de décimo sétimo (17°).

Apenas para ilustrar, vale ressaltar que nesse período, o poder central das forças políticas do município de Apodi, estava sob controle das oligarquias representadas pela tradicional Família Pinto. Fato que permitiu aos seus descendentes demonstrarem, no âmbito político e social, seu prestígio e poder no cenário municipal e estadual, por longas décadas.

Foi precisamente nesse contexto que surgiu o Grupo Escolar Ferreira Pinto, em 1911 na cidade de Apodi, por prescrição do decreto nº 257 de 25 de novembro, vindo à contribuir no atendimento das necessidades impostas pelas mudanças que circulavam na sociedade potiguar e apodiense. Teve como objetivo basilar a formação intelectual da infância e de novos cidadãos, “compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo” (RIO GRANDE DO NORTE, 1911). É importante observar que entre a criação do Grupo Escolar Ferreira Pinto e o primeiro do Estado, há um espaço de tempo, transcrito em 3 anos.

A data escolhida para a inauguração do Grupo Escolar Ferreira Pinto, foi de 10 de janeiro de 1912. Inicialmente, a instituição primária fora instalada em um prédio adaptado para a finalidade da instrução elementar.



Imagem 02 – Fachada do Grupo Escolar Ferreira Pinto, após sua inauguração em 1912.
Fonte: Acervo de George Veras.

O edifício no qual foi acomodado o Grupo Escolar Ferreira Pinto (Imagem 02), tratava-se de um casarão, de aparência modesta, situado em área central na cidade, ocupando

uma expressiva extensão de pavimento. O casarão enfrentou várias reformas ao longo dos anos e atualmente é o lugar onde foi edificada “A Casa de Cultura Popular Valter de Brito Guerra”.

Como se pode perceber na imagem 02, o prédio inaugurado em 1912 é demarcado pela regularidade das portas e janelas de dimensão ampla e elevada, o que facilitava a circulação do vento e o acesso a luminosidade natural.

Apesar da sua arquitetura singela do Grupo Escolar Ferreira Pinto (se relacionada a monumentalidade do primeiro grupo escolar instalado no RN), antevemos que estabelecimento de ensino preocupou-se em atender algumas prerrogativas da política higienista, bastante evidente nos discursos sobre a educação popular no país, no final do século XIX e início do século XX.

Outro aspecto manifestante na imagem 02, vislumbra-se no detalhe da separação do sexo (valor intrínseco à época), dividindo a massa de alunos em dois grupos, representados de um lado por meninos (à esquerda) e de outro por meninas (à direita). Além do mais, a ordenação dos personagens na ilustração parece desenhar, a indicação precisa de espaços para cada ator envolvido, ficando professora e diretor (que era também professor) em posição central, o que ajuda à simbolizar seus papéis na estrutura hierárquica e burocrática dessa instituição.

De um modo mais geral, Souza (1998) relata que, na perspectiva organicista desse momento histórico, o diretor de um grupo escolar assumia um papel crucial, considerado o cabeça para a organização da escola graduada. Por isso, seria digno de destaque na vida da instituição.

Entre as diversas e distintas mensagens que a imagem 02 pode nos revelar, destaquemos ainda a uniformização nas vestimentas dos alunos e alunas, bem como a postura corporal, exprimindo normas e valores transferidos na época.

Os vestígios da realidade pretérita dessa instituição, de certo modo, refletem peculiaridades do seu tempo, do seu espaço e da sua cultura escolar, servindo de esboço para legitimar as mudanças ocorridas em suas dimensões internas, durante seu processo de existência.

A respeito da inauguração do Grupo Escolar Ferreira Pinto, esta foi pensada para ser uma esplêndida festa cívica, bem como para celebrar as inovações socioeducacionais que se instalavam no Apodi. Conforme Valter de Brito Guerra (1995), o desenvolvimento da instrução primária nesse núcleo populacional, mantivera estagnada por períodos duradouros

(desde a época colonial no Brasil), tendo-se notícia da instalação apenas de duas escolas primárias durante o império, a primeira criada em 1827 e a segunda no ano de 1855.

A festa de inauguração esteve abrilhantada pela presença do Dr. José Augusto Bezerra de Medeiros, representando o governador do Estado, o juiz de Direito da Comarca de Apodi, Ortulano de Abreu, e dos Coronéis João de Brito Ferreira Pinto, Deputado Estadual e João Jázimo Pinto, coronel da cidade de Apodi.

Temos informações de que o primeiro nome a compor a relação do corpo docente do Grupo Escolar Ferreira Pinto, foi o professor Lourenço Gurgel de Oliveira³⁴, lecionando suas atividades educativas de 1912 a 1919. Valter de Brito Guerra (1995, p. 100) conta que o referido professor “era um mestre de valor excepcional, pelos elevados conhecimentos que tinha, das matérias que ministrava aos alunos”. O seu nome foi indicado para o cargo de primeiro diretor desse estabelecimento.

Em anos posteriores, o Grupo Escolar Ferreira Pinto mudou-se para um prédio próprio localizado na Rua João Pessoa. No início da década de 1940, a instituição de ensino é transferida para um novo edifício, na Rua Padre João da Cunha, dotado de requisitos considerados apropriados para a formação básica da criança.

A denominação “Ferreira Pinto”, prestava um tributo ao chefe político natural de Apodi, Coronel Antônio Ferreira Pinto. Sobre a vida política desse sertanejo nordestino, o escritor Valter Brito Guerra (1995, p. 87), enaltece com os seguintes fragmentos:

A vida pública, do Cel. Ferreira Pinto pode ser apontada como paradigma de lealdade partidária, cuja constante e convergência era representada por sua disciplina de chefe da comunidade, de homem de princípios e de sertanejo forte, irretirável nas atitudes, de cidadão que tinha um patrimônio moral a defender, do político orientado pelo comportamento partidário dos velhos tempos da Primeira República.

O Cel. Ferreira Pinto, como era conhecido desde o tempo da monarquia, gozava de grande prestígio social, em virtude dos seus serviços prestados à população potiguar e apodiense. Esse líder político, assumiu importantes cargos públicos, como o de Delegado de Polícia; Presidente das Comissões de Socorros Públicos na calamitosa seca de 1877 a 1879; Tenente da Guarda Nacional; Coronel na cidade de Apodi e Deputado Estadual, compondo o Partido Republicano do governador Pedro Velho (MANOEL JÁCOME DE LIMA, 2012).

³⁴ Lourenço Gurgel de Oliveira, foi o primeiro professor e diretor do Grupo Escolar Ferreira Pinto. É o mesmo que aparece na imagem 02, no centro entre os alunos e ao lado da professora.



Imagem 03: Cel. Antônio Ferreira Pinto.
Fonte: Acervo de Renilson Freitas.

As atitudes do Cel. Ferreira Pinto, influíram não apenas na esfera política, mas também nos mais variados segmentos sociais da época, erguendo-se como símbolo de referência para a população adulta e da infância. A esse respeito, Manoel Jácome de Lima³⁵ (2012, p. 138) declara que

O interesse que sempre tomou pelo desenvolvimento e progresso do município, o seu espírito calmo e apaziguador, o modo justiceiro com que agia quando procurava resolver contendas entre seus munícipes, a maneira afável e acolhedora com que tratava a todos, sem distinção de classes e cor partidária, fizeram-no chefe político da sua terra.

O republicano Ferreira Pinto, faleceu em Apodi em 1909, aos 71 anos de idade, deixando uma descendência numerosa de 13 filhos vivos e 51 netos. Como reconhecimento da magnitude de seus trabalhos e para que sua memória fosse preservada, o governador Alberto Maranhão denomina “Grupo Escolar Ferreira Pinto”, em sua homenagem.

É oportuno pontuar, que esses dados biográficos do patrono da instituição “Ferreira Pinto”, a qual foi (e continua sendo) responsável pela formação básica de várias gerações e que até hoje permanece viva no imaginário de uma parte da sociedade apodiense, são imperiosos para o acesso à sua história.

³⁵ O professor Manoel Jácome de Lima, natural do município de Alexandria/RN, preocupado em preservar a história dos renomados patronos dos principais grupos escolares do Rio Grande do Norte, decidiu por publicar por volta de 1956, uma série de artigos no Jornal de Natal sobre a vida dessas figuras homenageadas. Em 2012, o advogado George Veras, grande apreciador desse trabalho, reúne os vários artigos em um só volume, publicado pelo título “*Patronos Escolares: dados biográficos dos patronos antigos de antigos grupos escolares do Rio Grande do Norte*”.

Pensando semelhante é que, em 1942, Câmara Cascudo faz um importante apelo no jornal *A República*, aos diretores dos Grupos Escolares, das Escolas Reunidas e Escolas Isoladas, para o registro biográfico daqueles que deixaram seus nomes para as fachadas de diversas instituições educacionais do Rio Grande do Norte.

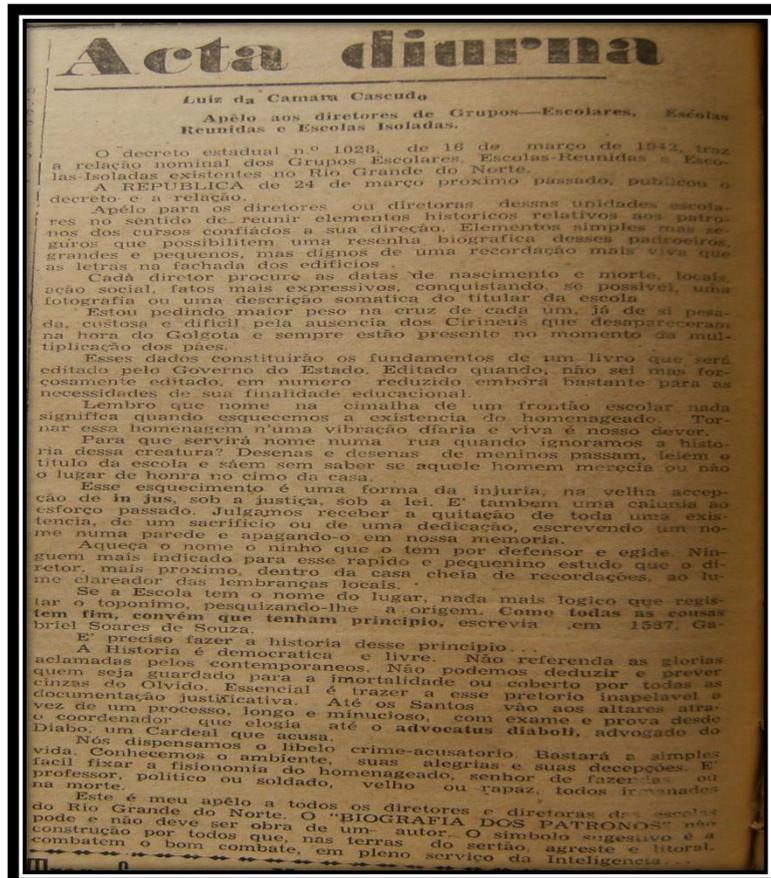


Imagem 04: Artigo de Câmara Cascudo publicado no jornal *A República* em 1942.

Fonte: Acervo de George Veras.

O clamor do escritor potiguar na imprensa do Estado, ilustra a preocupação para que a história dessas figuras representantes da elite política e/ou educacional potiguar, não caia no esquecimento e transforme-se em conhecimento histórico para as novas gerações. Destacamos a seguir recorte desse chamado:

Apelo para os diretores e diretoras dessas unidades escolares no sentido de reunir elementos históricos relativos aos patronos dos cursos confiados a sua direção. Elementos simples, mas seguros que possibilitem um resenha biográfica desses padroeiros grandes e pequenos, mas dignos de uma recordação mais viva que as letras na fachada dos edifícios (CÂMARA CASCUDO, 1942).

Retornando ao debate sobre o Grupo Escolar Ferreira Pinto, no ano de 1942, este estabelecimento foi transferido para um novo prédio, no centro da cidade, onde funciona hoje a Escola Estadual Gerson Lopes. Era um espaço bastante representativo por agregar as moradias de famílias, as lojas comerciais, as principais ruas e a Igreja Matriz.



Imagem 05– Fachada do prédio que ocupou o Grupo Escolar Ferreira Pinto, de 1942 até o ano de 1966.

Fonte: Acervo de Renilson Freitas.

No ano de 1966, nesse mesmo edifício passou a funcionar o Ginásio Estadual “Professor Antônio Dantas”. Enquanto isso, o Grupo Escolar Ferreira Pinto foi transportado para outro imóvel, construído especificamente para o fim da educação formal, na Rua Sete de Setembro, servindo de sede até hoje à “Escola Estadual Ferreira Pinto”.

Nesse edifício, registrado na imagem 05, as professoras Maria do Socorro Magno e Maria Nocy Noronha, foram alunas e professoras primárias nos anos de 1940 e 1950, nessa ordem. Elas lembram que o “Ferreira Pinto”, apresentava grande escassez de materiais didáticos, carência no mobiliário e ausência dos serviços de água encanada. Nessa instituição funcionavam a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Seus funcionários, eram representados pela presença do professor e professora, da diretora e da merendeira que também assumia a função de porteira. Tal como indicam as professoras primárias, o grupo escolar tinha uma estrutura física simples, porém confortável para os padrões da época.

As ex-alunas/professoras acrescentam que o espaço da instituição estava dividido por duas amplas salas de aulas, bem ventiladas, uma à direita e outra à esquerda, separadas por uma sala de recepção. Havia também, dois banheiros, uma sala de depósito e um enorme

salão. As professoras lembram que nos tempos de alunas, no salão funcionava a 5ª série. Quando professoras, o salão passara a ser subdividido por tabiques, transformando-se em duas salas. As salas de aulas eram bastante vastas, no entanto desproporcionadas para o número pequeno de fileiras de carteiras e alunos.

Nas narrativas das professoras primárias, era no grande salão que aconteciam os ensaios dos alunos para os desfiles patrióticos, em comemoração ao dia 7 de setembro. Os rituais dos desfiles patrióticos, inculcados desde a gênese dos grupos escolares no país,

[...] são vistos como uma forma de imprimir sentimentos cívicos, principalmente pelo fato de as autoridades de ensino responsáveis pela sua organização compreenderem essas celebrações como co-participantes da organização de sentido de comunidade escolar diante a vida social. (BENCOSTTA, 2006, p. 313).

Os desfiles escolares despertavam euforia entre alunos e comunidade do Grupo Escolar Ferreira Pinto. A professora Maria do Socorro, diz que comumente os alunos ficavam ansiosos à espera do dia 7 de setembro, pois tratava-se de um momento especial celebrado somente uma vez por ano.

A ansiedade dos alunos era muito grande. Eles desfilavam com a farda da escola. As meninas com a saia azul, blusinha e meia branca, e sapatinho preto. As professoras ficavam à frente, conduzindo sua turma. Quando chegamos em frente ao grupo escolar, era o momento de hastear a Bandeira do Brasil e de cantar o Hino Nacional. (MARIA DO SOCORRO MAGNO).

Os desfiles das crianças, acompanhadas por suas professoras, denunciavam a preocupação da instituição em inculcar consciência patriótica nos futuros cidadãos apodienses. Esses acontecimentos, foram oportunos para causar sentimentos de orgulho e admiração da população em geral que assistia das calçadas, fazendo assim, parte da festa, produzindo esperanças e memórias coletivas.

É certo que atualmente essas práticas cívicas já não provocam o mesmo envolvimento e entusiasmo entre comunidade estudantil e civil, como antes, pois seu prestígio social foi visivelmente dissipando-se com o tempo, sendo substituído por novas feições que aliciam “[...] aos alunos a não sentirem interesse em participar desses tipos de festas escolares”, como declara Maria do Socorro.

Nas festividades culturais do “Ferreira Pinto”, também estiveram em cena as comemorações dos festejos juninos. A partir das falas das depoentes, Maria do Socorro e Neco Noronha, tomamos conhecimento de que o salão dessa instituição, serviu de cenário por muitos anos para a tradição de quadrilhas, com direito a degustação de muita comida típica. As quadrilhas eram compostas tanto pela população infantil da própria instituição, como por jovens e adultos da cidade.

Neste contexto de festividades escolares, soma-se as ocasiões solenes organizadas no período de conclusão do curso do ensino primário. A professora primária Neco Noronha, recorda que a colação de grau dos alunos “era um momento bonito, alegre, de orgulho para os pais e os filhos, prestigiado também pelas autoridades”. Desse modo, esses eventos foram responsáveis pela transmissão de emoções coletivas e experiências sociais.

Essas manifestações pomposas, reforçam as observações da autora Costa (2009, p. 36) ao considerar que no Rio Grande do Norte, a escola pública primária “[...] era uma escola festiva, alegre [...]”, que permitia o estreitamento de laços entre alunos, professores e comunidade local.

O Grupo Escolar Ferreira Pinto, além de ter sido ambiente oferecido a organização dos saberes formais e celebrações patrióticas e da tradição, serviu de terreno nos anos de 1940 até o final da década de 1950³⁶, para as realizações de eventos públicos mais importantes da cidade. Para Neco Noronha,

O “Ferreira Pinto” nesses anos era uma escola de muito valor para o povo de Apodi. Todas as festas importantes que tinham na cidade, como por exemplo o carnaval e outros eventos, eram realizados no Grupo Escolar. Porque na cidade não existia outro lugar melhor que o salão da escola. Era um salão muito grande...

A professora Neco Noronha foi diretora do Grupo Escolar Ferreira Pinto nos anos finais de 1950 e início de 1960. Na ocupação desse cargo, a professora primária relata sobre sua responsabilidade em autorizar a realização de tais eventos no interior dessa instituição educativa, por tutela do poder público municipal.

No tocante aos festejos carnavalescos em Apodi, como anuncia o historiador Valter de Brito Guerra (2000, p. 193), surgiram com mais força a partir dos anos de 1950 e que “inicialmente, as promoções do carnaval constavam apenas de bailes em casas de famílias

³⁶ No ano de 1957, é construída a Associação Cultural e Esportiva Apodiense (ACDA), onde passou a funcionar o Clube Recreativo, novo espaço que abrigou os bailes de carnaval e demais festejos privados do município.

(particulares)”. A professora Maria do Socorro afirma que nesse período, “Apodi era uma cidade muito pequena. O salão do Grupo Escolar era o mais ideal naquele tempo”.

Necy Noronha descreve que nos dias de carnaval, no período da tarde, eram organizados os desfiles que aconteciam nas ruas e à noite os bailes no salão do Grupo Escolar Ferreira Pinto. Em relação ao gênero musical da festa, este era composto por muito frevo e marchinhas.

As entrevistadas recordam que neste cenário, luz elétrica traduzia-se em um sonho distante para a população apodiense, que já demonstrava posição de contentamento com o benefício do gerador de energia a lenha, utilizado até às 21h, para iluminar as noites escuras da cidade. “Quando chegava às 9h da noite, ficava tudo escuro na cidade. Nas noites dos bailes, iria até às 10h. Isso porque as pessoas que participavam pagava a Raimundo da Luz, que trabalhava na caldeira, a passar mais uma hora”, comenta Maria do Socorro.

A professora Necy Noronha revela que embora assumisse as funções de diretora e professora primária do Grupo Escolar Ferreira Pinto, na década de 1950, nunca pudera participar de qualquer evento carnavalesco no salão desse estabelecimento.

Mesmo trabalhando na instituição raramente participei de alguma festa. O carnaval, por exemplo, eu nunca fui, pois meu marido não permitia. Dizia que era não festa para uma mulher casada. Nunca em minha vida dancei um baile de carnaval, porque nunca desobedeci ao meu marido e nem ao meu pai [...] Muitas mulheres nesse tempo, não participavam desse tipo de festa, nem nas ruas e nem no salão (MARIA NECY NORONHA).

A professora Maria do Socorro Magno, confirma a narrativa da sua conterrânea e parceira de profissão, revelando que “não era todo pai ou marido que deixava suas filhas e esposas irem ao carnaval. Até porque a igreja reprovava esse tipo de festa. Quem brincava carnaval, o padre não dava cinza. Mas eu ia para o carnaval e ficava sem tomar cinza”.

Os relatos das professoras, desvelam os valores do respeito e da obediência das esposas e dos filhos em uma época que se prezavam veemente os princípios morais, concebidos como a base das relações harmônicas na família. Ao fazer correlação entre o passado e o presente sobre o comportamento social das famílias apodienses, corroboramos com Valter de Brito Guerra (2000, p. 180) quando anuncia que houve

Mudanças bastante acentuadas. Sobre o comportamento da família; em si, encontramos sensíveis diferenças no que diz respeito aos processos de obediência, de religião e da moral. Com relação aos pais, por exemplo, o hábito do filho pedir a bênção, atualmente é coisa quase desconhecida, principalmente quando os jovens se aproximam da maioridade.

De fato, nos anos analisados, Apodi tivera uma população privilegiada em relação a proporção quantitativa de religiosos. Conforme as narrativas das professoras Maria Socorro e Neco Noronha, as festas dos padroeiros da cidade (São João Batista e Nossa Senhora da Conceição) reuniam uma multidão de fiéis idosos, adultos, jovens e crianças, visto que os preceitos da religião eram transmitidos desde a infância. A programação das solenidades religiosas agregavam as grandes procissões que circulavam por várias ruas de areia³⁷ até à Matriz. Em seguida, dava-se início a Bênção do Santo Sacramento.

Assim conta Maria do Socorro que a igreja ficava superlotada e o festejo “encerrava-se com as festas dançantes no salão que começavam às 8h da noite. Naquela época as músicas que tocavam não eram de forró, como hoje. Eram músicas de samba, valsa e bolero com passos muito bonitos”. Maria do Socorro, assim como a professora Neco Noronha, declara que as festas eram pagas e restritas a uma pequena quantidade de pessoas, ficando excluída a maior parte da população. Face a essa realidade “as pessoas mais pobres da cidade não participavam. E quando frequentavam era para assistir a colação de grau dos alunos”, declara Maria do Socorro.

Nessa época, a maioria das famílias apodienses sobrevivia apenas da agricultura e uma minoria do comércio. A economia do município era baseada predominantemente na produção agrícola, a qual adotava procedimentos primitivos, sendo bastante comum o uso de tração animal (capinadeira). O plantio do algodão liderava no campo e era considerado pelos sertanejos como “salvação, sustentáculo e esperança para o pequeno e médio plantador” (VALTER DE BRITO GUERRA, 2000, p. 142), por resistir os grandes prejuízos da seca da região³⁸.

Novamente sobre a conjuntura social, no ano de 1953, foi construída entre a fachada do Grupo Escolar Ferreira Pinto e da Igreja Matriz, a praça “Getúlio Vargas”, na gestão do prefeito Dr. José da Silveira Pinto. A construção da praça, fora bem representada no contexto da época, pela significativa edificação do Coreto, utilizado para as apresentações políticas e culturais do município.

³⁷ Nessa época a cidade ainda não possuía ruas pavimentadas.

³⁸ As décadas de 1940 e 1950, demarcam período de grandes secas no município, ocasionando fortes prejuízos para o cultivo agrícola e dos rebanhos (VALTER DE BRITO GUERRA, 2000).



Imagem 06 – Coreto da Praça Getúlio Vargas, década de 1950.
Fonte: Acervo de Renilson Freitas.

Era nesse espaço, conhecido pelo nome de “jardim” pela gente dessa geração, que aconteciam as festividades públicas mais movimentadas da cidade, como por exemplo, os comícios em campanhas eleitorais e apresentações da banda de música, após as novenas na Matriz. Para a professora Maria do Socorro, “o jardim era o encontro de todo mundo. Era lá onde encontrávamos os namorados. Mas era um namoro diferente, apenas com olhares. Dalí saíram muitos casamentos”. A professora Necy Noronha também relembra os passeios com amigas e familiares em volta do coreto, ao som da musicalidade popular. Na década de 1970, o coreto foi demolido, deixando, tão somente, as lembranças das suas representações no imaginário da sociedade.

À guisa de conclusão, compreendemos que nos anos analisados, o Grupo Escolar Ferreira Pinto, era uma unidade de ensino largamente (re)conhecida por toda população infantil e civil de Apodi. Seu nome chegara aos lugares mais longínquos da zona rural e da região oeste-potiguar. Assim contam as professoras entrevistadas que naquele tempo, qualquer criança desejava estudar no “Ferreira Pinto” e qualquer professora primária de lecionar. Isso porque ser professora desse grupo escolar “era ser valorizada, respeitada e reconhecida em qualquer lugar que frequentasse”, afirma Maria do Socorro.

É significativo registrar que o Grupo Escolar Ferreira Pinto, configurou-se até a década de 1970 como única escola pública primária na esfera urbana, atendendo uma

quantidade pequena de crianças em idade escolar. Enquanto o número de Escolas Isoladas espalhava-se pela zona rural³⁹, ainda que fosse de maneira morosa.

Essa realidade mostra tênues evoluções no passado da instrução primária do município. Por outro lado, ajuda a justificar a razão da concentração de olhares públicos, com prestígio, orgulho e emoção sobre o Grupo Escolar Ferreira Pinto e suas práticas.

Portanto, o “Ferreira Pinto”, desde sua origem, foi uma instituição de ampla relevância para o contexto da cidade, que se ateve ao longo do seu itinerário inculcar valores morais, cívicos e tradicionais aos seus estudantes, transmitidos pelos modos de expressão das suas práticas. Assim, somos levadas a dizer que esses valores foram imprescindíveis na produção de uma identidade escolar.

Esses momentos captados da história da instituição, foram satisfatórios para compreendermos que se por um lado o Grupo Escolar Ferreira Pinto, na década de 1940 e 1950, representou um espaço apropriado para a finalidade da instrução primária, por outro, constituiu-se em estabelecimento de entretenimento para as necessidades da população privilegiada.

Ao fecharmos esse tópico, podemos ressaltar que o passado do Grupo Escolar Ferreira Pinto exprime um conjunto de significados e sentidos peculiares, relacionados a um determinado tempo histórico que ficou marcado na memória da cidade de Apodi.

³⁹ Dados provenientes dos documentos do acervo da pesquisadora Maria Antônia Teixeira da Costa.

3. RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO GRUPO ESCOLAR FERREIRA PINTO

3.1. Formação no ensino primário

Neste capítulo, assumimos o desafio de reconstruir o percurso das práticas pedagógicas dos professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto, nos anos de 1946 a 1961, na cidade de Apodi. Para tanto, entrevistamos duas professoras que foram alunas do ensino primário nessa instituição na década de 1940 e, posteriormente, professoras primárias nos idos de 1950.

Partindo desse objetivo, propomo-nos, neste item, a partir da História Oral, trazer à tona as experiências mais marcantes vividas pelas professoras na infância, enquanto alunas no curso de ensino primário. Acreditamos que através das narrativas de experiências escolares, nos fins dos anos de 1940, podemos encontrar relevantes vestígios orais que subsidiem no desvelamento das práticas pedagógicas e de seus mestres, desse período.

Na construção deste tópico (e dos próximos), cuja tessitura foi tramada pelas vozes das ex-alunas/professoras primárias, Maria do Socorro Magno e Maria Nocy Noronha, sujeitos desta pesquisa, nem sempre as entrevistadas conseguiram lembrar nomes de todos os professores que tiveram, nem de toda a sequência ordenada ou cronológica em que se deram as suas experiências escolares e profissionais. Mas, isso pouco nos preocupa. De fato, o que importa, é o que elas conservaram e retiraram dessas experiências individuais e sociais, arquitetadas em torno da cultura escolar do Grupo Escolar Ferreira Pinto, que possam contribuir na reconstrução da história das práticas pedagógicas, nos anos analisados.

Esta etapa de análise e reconstituição histórica do fazer pedagógico, nos fins de 1940, é desenvolvido através de questões norteadoras que aparecem de forma fecunda na construção das narrativas das ex-alunas/professoras, ao revelarem suas lembranças escolares mais significantes, são elas: quem eram os professores primários? O que lembra deles? Como se dava a relação professor-aluno? Qual a metodologia de ensino usada? Que tipo de avaliação era adotada? Em que modelo de concepção de educação essas práticas pedagógicas estavam baseadas?

A ex-aluna/professora entrevistada, Maria do Socorro Magno nos conta que iniciou suas vivências escolares por volta dos 7 anos, numa escola particular que funcionava na residência da professora Joana Ester Soares. Recorda que nesses momentos iniciais da sua

escolarização, a professora “Joaninha de Benvinda”, como era conhecida na cidade, era uma professora rígida e autoritária, que punia os seus alunos através do uso da palmatória, do joelho em cima do milho, da repressão oral, entre outros meios de correções.

A ex-aluna/professora Maria Neco Noronha, também teve suas primeiras vivências escolares na escola da professora Doralice Alves de Oliveira, chamada por “Dorinha de Terta”. A professora ministrava aulas particulares na sala da sua própria casa. Seus serviços prestados ao ensino, eram pagos pelos pais de alunos.

Conforme as narrativas das professoras, comumente os pais entregavam seus filhos às professoras particulares, antes de frequentarem o grupo escolar, para iniciarem a alfabetização. Essa primeira fase da instrução primária permitia aos alunos desarnarem. “Era assim mesmo que se chamava, desarnar”, diz a professora Maria do Socorro. A expressão “desarnar”, na definição do grupo social onde as professoras estavam inseridas, tinha o sentido de aprender as primeiras letras, de forma que o aluno já ingressaria no ensino primário alfabetizado.

As escolas particulares, mencionadas pelas professoras, eram espaços improvisados, geralmente situados nas casas de professoras que faziam parte da comunidade e se destacavam pelo domínio da escrita, da leitura e dos cálculos elementares, além das qualidades morais. As professoras exprimem também que nesse cenário socioeducacional, apenas uma minoria da juventude estudantil, conseguia ingressar no Grupo Escolar Ferreira Pinto, ficando na memória da maioria, somente as experiências de ensino particular.

Face ao exposto, não podemos deixar de registrar que as casas das professoras, ditas escolas particulares, ocuparam por longo tempo, terrenos de destaque na dinamicidade histórica do ensino de Apodi, funcionando como luz da instrução rudimentar para crianças e mocidade.

A professora Maria do Socorro Magno nos relata que em 1942 matriculou-se, aos 10 anos de idade, na 1ª série primária do Grupo Escolar Ferreira Pinto, já alfabetizada. Dos seus professores do curso primário, ela recorda da professora Nízia Guerra da 1ª série (*in memoriam*), Antônia Filgueira da 2ª série (*in memoriam*), João Batista Dantas da 3ª série (*in memoriam*) e de Moacir de Lucena, professor da 4ª e 5ª série. Dos nomes lembrados, segundo a professora, apenas Antônia Filgueira e Moacir de Lucena eram professores diplomados pela Escola Normal de Mossoró, sendo os outros dois, professores leigos.

As lembranças da professora Maria Neco Noronha, acerca do ensino primário, incide basicamente sobre as experiências constituídas com sua madrinha e professora Valdemira Lopes (*in memoriam*), também professora leiga. Na construção de suas narrativas, a

professora afirma, que ingressou no “Ferreira Pinto”, aos 12 anos de idade, na 3ª série, com o domínio da escrita, leitura e noções de matemática.

É significativo observar, que ao longo das narrativas apresentadas neste texto, as lembranças da professora Nocy Noronha relativas aos seus mestres primários, refletem apenas sobre as situações construídas no convívio com a professora Valdemira Lopes. Essa particularidade da sua memória, conduz-nos a pensar que a professora rememorada conseguiu deixar marcas significativas nesta etapa da sua infância. Quanto aos demais, por quais ela passou e não mencionou, não nos dispomos a desvendar os motivos, porém, constituímos a noção de que eles possam integrar o elenco das lembranças mais abafadas, ou senão, das esquecidas pela memória.

Para entendermos esse trabalho da memória (BOSI, 1994), dos nossos sujeitos, buscamos em Simson (2003), conceber a função seletiva da memória humana, que consiste em preservar como lembrança aquilo que considera mais importante das experiências vivenciadas e descartar aquelas que julgam menos relevantes. “Assim somos obrigados a selecionar, para serem mantidas em nossa memória, aquelas informações que possuem significados para nossas futuras tomadas de decisões” (SIMSON, 2003, p. 15). Neste sentido, as lembranças, os esquecimentos e os silêncios fazem parte da vida da memória.

Voltando nossa atenção às vozes das professoras, registramos que em seu tempo de alunas no “Ferreira Pinto”, a clientela de estudantes era significativamente pequena, constituída por jovens entre 7 e 16 anos de idade, filhos de comerciantes, autoridades, professores, servidores públicos e alguns agricultores. Nesse período, existiam poucas salas de aulas e, conseqüentemente, poucos professores.

Quanto à organização docente, lembram as professoras, que predominavam os professores leigos, considerados tão competentes quanto os professores formados pela Escola Normal. Na versão de Maria do Socorro “não havia diferenças, tanto os professores leigos, como os diplomados eram professores muito sabidos, inteligentes que ensinavam muito bem”.

A esse respeito, Arroyo (1985, p. 48), mostra que na organização do trabalho docente, os professores eram classificados em titulados e não-titulados ou “[...] em normalistas e não-normalistas, depois denominados leigos”. Nesta perspectiva, o professor leigo era caracterizado pelos discursos oficiais da educação como aquele que não detinha uma formação especializada para o magistério primário. Embora, revelasse no exercício do seu trabalho, habilidades e competências cultivadas, necessárias ao processo da instrução e do ensino público.

Entre os professores citados pela professora Maria do Socorro, “Seu Moacir de Lucena⁴⁰” foi o nome mais enfatizado, revelando uma identidade profissional missionária desse mestre, configurada pelo alto nível de intelectualidade, competências e condutas autoritárias e morais. Sobre isso, a ex-aluna e professora Maria do Socorro destaca:

Moacir de Lucena era um professor diplomado. Era assim que se chamava com as pessoas formadas. Ele era muito sabido, muito civilizado, muito exigente e esforçado. Ninguém sabia mais que ele... Ele morava numa casa ao lado do grupo escolar e quando a gente passava em frente, estava ele de porta aberta com os cadernos dos alunos. Ele vivia para o ensino, tinha muito amor e vocação. Parecia que não sabia fazer outra coisa.

A percepção da professora em relação ao seu mestre, Moacir de Lucena, corrobora com o pensamento do memorialista apodiense, Valter de Brito Guerra. Em seu livro, “Apodi, sua História” o historiador profere reconhecimento às virtudes desse mestre.

Outro nome, surgido por volta de 1940, para prestar serviços no mesmo estabelecimento, foi do professor Moacir de Lucena. Este deixou o seu nome na memória de quantos acompanharam de perto o seu trabalho como dirigente e professor do Ferreira Pinto, pela sua dedicação, pontualidade e espírito de patriotismo, no cumprimento dos seus deveres. Possuidor de invejável inteligência e de vastos conhecimentos literários, Moacir de Lucena prestou à juventude estudiosa de Apodi, os mais assinalados benefícios. (VALTER DE BRITO GUERRA, 2000, p. 84).

Liacir dos Santos Lucena⁴¹, filho primogênito e ex-aluno desse velho mestre, ao escrever um artigo sobre o itinerário pessoal e profissional do professor Moacir de Lucena, na Revista Oeste, edição de março de 2012, assegura que o referido professor primário, seu pai,

⁴⁰ Moacir de Lucena, natural da cidade de Martins/RN, formou-se na Escola Normal de Mossoró em 1933. O professor primário, de origem humilde, abraçou a causa do ensino público, levando a alfabetização e o conhecimento pelo interior e capital do Rio Grande do Norte. Além de Apodi, Moacir de Lucena deixou seu legado educacional em outras cidades potiguares, entre elas, Augusto Severo, Porta Alegre, Caraúbas, Almino Afonso, Martins, Alexandria, Mossoró, Papari (atual Nísia Floreta), Natal, etc. Em 1956, formou-se em Direito pela Faculdade de Maceió. Depois de duas décadas servindo à educação local, decidiu prestar concurso para Juiz de Direito do Estado. Como juiz atuou nas comarcas de Augusto Severo, Mossoró, São Rafael, Macaíba, São José de Mipibu, Monte Alegre e Parnamirim. Aposentado, dedicou-se à atividade de escrever poemas, sonetos, versos, poesias, crônicas e também casos pitorescos e reminiscências. Publicou cinco livros, conhecidos pelos títulos: *Lixívia e Rimas a Êsmo, Prosa e Poesia* (1979); *Jitirana* (1989); *Últimos Desvaneios* (1996); *Teopompo, Prosa, Algo Mais* (2000) e *Estro, Prosa e Poesia* (2005). Atualmente, Moacir de Lucena tem 102 anos de idade, reside em Natal com sua família e encontra-se com problemas de baixa visão, audição e alzheimer. (Fonte: Revista Oeste, 2012).

⁴¹ PhD em Física pela Universidade de Boston. Professor Emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Membro da Ordem Nacional do Mérito Científico.

personificou o espírito da Escola Normal de Mossoró. Para Liacir dos Santos Lucena (2012, p. 27), “Moacir de Lucena abraçou fortemente o ideário impregnado de cidadania, de patriotismo e de amor à Educação, daquela instituição e fez todo esforço para colocá-lo em prática”.

Nas narrativas escolares da ex-aluna e professora Neco Noronha, suas reminiscências voltam-se especialmente para sua madrinha e professora Valdemira Lopes⁴²: “Lembro que não estudei com Seu João Batista e nem com Seu Moacir de Lucena. Só lembro de madrinha Valdemira Lopes. Ah! Ela ensinava muito bem. Explicava tudo direitinho. Fazia tudo que podia para o aluno aprender”.

Nas versões apresentadas, os professores rememorados assumiram um delineamento de um professor(a) abnegado(a), por enfrentar cotidianamente o árduo ofício do magistério com muita seriedade, responsabilidade, compromisso, amor e vocação. A dedicação elogiável desses mestres primários e de outros, em Apodi, fizeram deles autoridades do povo, com permissão socialmente declarada para intervir nas decisões públicas e práticas sociais. Por isso, entendemos aqui que esses personagens, sacrificados em seu ofício, tiveram (e continuam tendo) uma grande influência na edificação da história da profissão docente e do ensino público de Apodi, bem como na marcha da cultura desse lugar. “Eles eram pessoas muito influentes. Tinham um modo de viver, muito correto. Não faziam nada que pudesse chamar a atenção de alguém, de modo negativo. Eles eram exemplos. Eram autoridades em nossas vidas”, relata emocionada a ex-aluna/professora Maria do Socorro.

Quanto à relação professor-aluno, ficaram nítidas, ao longo desse refazer da história das práticas pedagógicas, as barreiras que impossibilitavam uma interação mais íntima entre o mestre e seu aluno. No convívio social da sala de aula, aluno não questionava, não interagia, não expressava opiniões. Sentado em silêncio em sua carteira de dois lugares, o aluno tinha o papel apenas de obedecer e memorizar. Enquanto o professor, de editar regras e transmitir o que ele defendesse como verdade.

Neco Noronha ao comentar acerca da imagem registrada na sua memória pela professora Valdemira Lopes, começa a lembrar “que ela sempre soube manter o controle da sala de aula, para isso bastava falar sério e assim o aluno se sentia reprimido”. Fica claro nesse fragmento, estratégias de disciplinamento apoiadas no discurso verbal e, concomitantemente, regidas pelos elementos do autoritarismo.

⁴² A respeito da vida pessoal e profissional dessa professora, não obtivemos maiores informações. Apenas que ela mudou-se com sua família, na década de 1950 para a cidade de Natal.

Nas memórias de aluna de Maria do Socorro, Seu Moacir de Lucena, era um mestre muito rude e autoritário, que intervia com força pela ordem do ambiente. Seu perfil profissional, impunha medo e respeito pelos alunos. Assim ela diz:

Ele era muito autoritário e meio bruto. Ele gritava “seu ignorante”, quando o aluno não sabia ou errasse. Aluno não conversava na sua aula, não se levantava, a não ser que fosse para ir ao banheiro. Mas tinha que ir até a mesa dele e pedir. Aluno naquele tempo tinha muito medo do professor. Mas isso era bom, porque todo mundo aprendia.

As descrições que as professoras fazem acerca dos seus mestres primários, descortinam uma época em que a docência continuava centralizada na figura do professor e no sistema de ensino autoritário, desenhado por uma relação pedagógica hierárquica e de profunda disciplina. Esses valores incorporados nas práticas pedagógicas desses professores, levam-nos a estabelecer vínculos com os estudos de Saviani (2008), quando esclarecem que no Brasil, século XIX, o método de ensino de Lancaster, difundido pelas Escolas de Primeiras Letras, não admitia a conversa entre alunos na sala de aula, pois “esta, era considerada um ato de indisciplina, já que no entendimento de Lancaster não era possível falar e aprender ao mesmo tempo” (SAVIANI, 2008, p. 128). Desse modo, percebemos então, heranças de princípios lancasteriano inseridos nas práticas de professores primários que estiveram em Apodi, nos anos de 1940.

Através das narrativas orais, tomamos conhecimento que nos momentos de desobediência, geralmente, os procedimentos de punição adotados, eram exigir que o aluno ficasse de pé ao lado da mesa do(a) professor(a), ou senão, em frente ao canto de parede, de costas para a turma. A suspensão por dois ou três dias do aluno, era também uma prática recorrente de correção moral, utilizada pelos professores.

As ex-alunas/professoras nos explicam que naquele tempo professores eram rígidos, porque tinham o apoio da família em situações de qualquer tipo de desordem causada pelos alunos. Em ocasiões como essas, Maria do Socorro bem relembra que “não existia isso de pai ou mãe, irem até a escola tomar satisfação com professores, porque castigou seu filho. Ao contrário, o pai dizia olhando para o filho, quando chegar em casa a gente acerta”.

Entretanto, maneiras autoritárias e rudes perfilhadas na dinâmica e vivências da sala de aula pelos professores primários, não fizeram dessas personalidades, pessoas menos atraentes aos olhos da juventude discente, em especial, das ex-alunas/professoras

entrevistadas. Elas aprenderam, dentro daquele contexto, a cultivar os modos de agir de seus professores, reconhecendo-os como valores, lições e méritos de um bom mestre.

Nesse itinerário pelas memórias, as depoentes enfatizam também a elegância nas vestimentas de seus professores, denominados por elas e comunidade de “mestres”. Enquanto os homens se trajavam de paletó, as mulheres usavam vestidos ou saias sempre abaixo do joelho, marcando sua inteireza moral. Para os alunos, a farda padrão com blusa branca, saia azul pregueada, sapatos e meias brancas para as meninas e camisa branca e bermuda azul para os meninos, fazia-se obrigatório apenas nos desfiles de 7 de setembro.

No tocante à organização da sala de aula, as professoras comentam sobre a simplicidade e dimensão do espaço físico, ordenado por umas cinco fileiras de seis a sete carteiras, ficando meninas de um lado e meninos do outro. Assim, Maria do Socorro fala:

As salas de aula eram grandes para poucos alunos e só tinham uma mesa para o professor, um quadro negro e as carteiras dos alunos com canto para dois. Sendo os meninos separados das meninas. As carteiras, ainda me lembro, eram com uma mesinha que tinha uma gavetinha para colocar os lápis e ao meio uma aberturinha redonda para colocar o tinteiro. Os bancos eram pregados na mesinha e tinha o encosto.

Conforme nos narra Maria do Socorro, a rotina das suas aulas, comumente, iniciavam-se com orações, como o “pai nosso, salve rainha e ave maria”. Os hábitos religiosos, eram frequentes nas práticas pedagógicas das professoras mais devotas, como por exemplo a professora Antônia Filgueira, sendo desconsiderados nas atividades cotidianas do Seu Moacir de Lucena, pois bem relembra ela que “Seu Moacir não era um homem religioso”. Depois disso, o mestre dava ordem para os alunos sentarem, em suas cadeiras de dois lugares. Em seguida, a chamada do aluno, para então, dá início a aula de leitura, caligrafia ou ditado, na disciplina de Português. Esse primeiro tempo encerrava-se quando a sineta tocava, às 08:30, horário estabelecido para o recreio.

No retorno à sala de aula, professores solicitavam a recitação de poesias pelos alunos que deveriam fazer sempre gesticulando. Essa atividade rendia uma nota ao aluno que se dispusesse a realizá-la. Maria Socorro diz nunca ter recitado poesias na sua infância escolar, em decorrência da sua timidez: “eu nunca recitei, porque era inibida, muito acanhada”. Quanto Nedy Noronha, afirma ter sido esses um dos melhores momentos escolares, visto que era quando ela mais se destacava no grupo da sala de aula, por cada poesia declamada: “adorava recitar poesias. Eu gostava, porque todos me admiravam”.

A professora Necy Noronha conta que as disciplinas ministradas na época, além de Português, tinha Aritmética, Geografia, História e Conhecimentos Gerais. Em relação aos conteúdos, eram privilegiados aqueles referentes à área de Português e Aritmética, tendo em vista que naquele contexto “[...] o mais importante era aprender a ler, escrever e tirar conta”, diz a professora.

Sua companheira Maria do Socorro, destaca que na 4ª e 5ª série,

Tinha o dia só para conjugar os verbos. Aprendíamos a conjugar os verbos em todos os tempos, presente, pretérito perfeito, futuro do presente, futuro do pretérito... Dizia o professor: hoje nós vamos aprender o verbo fazer, “eu faço, tu fazes, ele faz, nós fazemos, voz fazeis, eles fazem”. Então a gente aprendia... depois íamos para o tempo no futuro, “eu farei, tu farás, ele fará, nós faremos, voz fareis, eles farão”. Tinha que estudar muito em casa. A gente decorava para no dia seguinte conjugar os verbos diante do professor [...] se errasse, tinha que estudar de novo até aprender.

As aulas de conjugação de verbos, também ficaram na memória da professora Necy Noronha, assim como aquelas ministradas na disciplina de Geografia, cujos conteúdos se voltavam ao estudo dos estados brasileiros e suas respectivas capitais, sublinhando suas particularidades econômicas. Os conteúdos geográficos também contemplavam a fixação dos nomes de países, seguidos pelas denominações de suas capitais, como podemos observar na narrativa a seguir dessa professora:

Os conteúdos eram tudo decorado, ainda hoje eu sei: Amazonas, capital Manaus; Belém, capital Pará; Maranhão, capital São Luiz; Piauí, capital Teresina; Ceará, capital Fortaleza; Pernambuco, capital Recife; Rio Grande do Norte, capital Natal; Paraíba, capital João Pessoa; Alagoas, capital Maceió; Bahia, capital Salvador; Sergipe, capital Aracaju; Espírito Santo, capital Vitória e ia até o final. Todo mundo sabia os nomes dos Estados e capitais. E ainda o que tinha em cada estado: a borracha no Amazonas; a madeira no Pará; o babaçu no Maranhão; a carnaúba no Ceará; cera no Piauí; no Rio Grande a salina; o algodão na Paraíba; cacau na Bahia; café em São Paulo; gado no Mato Grosso... A gente decorava até as capitais dos países da Europa: Itália, capital Roma; França, capital Paris... Eu sabia muito porque a gente tinha que decorar, porque tinha a prova escrita e a prova oral nesse tempo (MARIA NECY NORONHA).

O exercício da memorização, é novamente descrito pelas ex-alunas/professoras, quando se referem as aula de Aritmética, em que se adotava o recurso da tabuada como principal técnica para a fixação dos cálculos estudados. Assim conta Maria do Socorro:

A matemática era também decorada. A gente decorava a tabuada. Foi muito bom, porque aprendi até hoje. Faço qualquer conta na cabeça, usando só o lápis. O professor perguntava um por um: 5×8 ? Aquele que errasse, tinha que decorar para trazer no dia seguinte. Os alunos respondiam da cadeira, o professor ia perguntando e apontando para o aluno [...] Tinha que saber a tabuada, para poder responder as contas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Hoje, os alunos não aprendem como os alunos de antes, porque só usam a calculadora do celular, do computador... Eles não pensam, a calculadora pensa por eles [...]. Acho que as escolas de hoje, nem ensinam mais a tabuada. Os alunos agora fazem tudo no computador.

A professora exprime a partir de sua narrativa acima, que o ensino público perdera a sua eficiência, deixando grandes lacunas na aprendizagem dos educandos, que por sua vez são geradas pelo avanço das novas tecnologias e por falta de incentivos da própria escola. Necy Noronha compartilha dessa concepção, ao declarar que os estabelecimentos atuais de ensino, adotaram métodos pedagógicos inovadores que discriminam o uso da tabuada, bem como a atividade da memorização, em detrimento de outros. Para ela, essa mudança nas estratégias do ensino, tem contribuído para produzir constrangimentos nos jovens que não se apropriam da matemática básica, na idade certa da escolarização.

Ao relembrar dos momentos de aluna, constituídos através dos trâmites da memorização pela tabuada, para os exames de matemática, Necy Noronha expressa o seguinte:

[...] gostava de Matemática demais. Quando tinha uma prova, eu não queria saber de nada, só de estudar, ficava na minha cabeça: $9 \times 1 = 9$; $9 \times 2 = 18$; $9 \times 3 = 27$; $9 \times 4 = 36$; $9 \times 5 = 45$; $9 \times 6 = 54$; $9 \times 7 = 63$; $9 \times 8 = 72$; $9 \times 9 = 81$; $9 \times 10 = 90$. Eu estudava a tabuada várias vezes, para decorar e fazer uma boa prova. Mas isso foi importante, porque ficou tudo na minha cabeça até hoje. Meus netos me perguntam: *vovó 8×8* ? Eu digo: *meu filho 64*. Eles dizem admirados: *vixe! vovó sabe logo*.

As situações de aprendizagem descritas, que dão forma a um ensino legitimamente conteudista, ficaram marcadas na trajetória escolar tanto de Maria do Socorro, como de Necy Noronha, formando um conjunto de reminiscências, que elas conservam e partilham orgulhosamente no seu meio social atual. Em meio a essas lembranças, podemos perceber ainda, o valor e estima por elas atribuídos a esse modelo de ensino de essência tradicional.

Na dinamicidade das aulas, ambas as professoras, recordam coletivamente que as atividades didáticas, resumiam-se em cópias no caderno, feitas pelo quadro-de-giz ou ditadas pelos professores, pois, segundo elas, não existiam outras alternativas pedagógicas que

colaborassem na inovação das relações com os conteúdos. “Só havia o quadro e o giz. Por isso tínhamos de copiar tudo que o professor ou professora copiasse no quadro”, lembra Maria do Socorro.

Para a professora citada acima, a cópia era um exercício cansativo, mas não motivo de queixa para ela e seus colegas, visto que os alunos reconheciam a importância da atividade na sua formação primária. No modo de ver da professora Maria do Socorro, a cópia também tinha seus pontos positivos, “porque todo aluno tinha a letra muito bonita, parecendo uma letra desenhada”.

Assim, Nedy Noronha argumenta também que o trabalho da cópia, fazia-se tão expressivo nas interações em sala de aula, que normalmente os professores submetiam os alunos a escreverem uma mesma frase até preencher todas as linhas da folha de seus cadernos. Contudo, os alunos não podiam opor-se à atividade estabelecida, apenas obedecer. Em situação contrária, seriam tomados como indisciplinados e, conseqüentemente, punidos.

Nesse contexto do ensino apodiense, o livro didático, era uma mostra de privilégio para aqueles que integravam uma situação econômica mais confortável, já que os livros eram comprados e trazidos da cidade de Mossoró/RN. “Não era toda família que podia comprar um livro, por isso era comum, emprestar o livro ao colega, ou a mãe comprar um livro já usado”, afirma a professora Nedy Noronha.

A respeito dos procedimentos de avaliação, as professoras nos relatam que se definiam em bom, ótimo e ruim. E as vezes péssimo ou sofrível. Enquanto na 5ª série, atribuíam-se notas ao desempenho do aluno. Vejamos o que diz Maria do Socorro:

No quinto ano⁴³ já tinha notas. No final do ano as notas eram somadas e divididas. A nota máxima acho que era 10. Tinha aqueles que ficavam reprovados e tinha que repetir o ano. Era muito choro porque tinha perdido o ano... Nunca fui reprovada. E a gente tinha essa vaidade, ninguém queria ser reprovado, perder o ano.

A narrativa acima, conduz-nos a compreensão de que a avaliação do rendimento dos alunos utilizada pelos professores primários, atendia aos requisitos prescritos no Art. 20, da Lei Orgânica do Ensino Primário do Rio Grande Norte, 683/47, já expressados no capítulo anterior⁴⁴. Vimos que na referida lei, a avaliação do aproveitamento dos alunos deveria dar-se

⁴³ Segundo a professora Maria do Socorro Magno, em seu tempo de aluna, a expressão usada para referir-se as séries escolares era “ano”. No entanto optamos pela expressão “série” utilizada pela Lei Federal do Ensino Primário 8.529/46 e também na Lei Estadual do Ensino Primário 683/47.

⁴⁴ Tópico 2.2.

por meio de exercícios e exames, atribuindo notas reguladas de zero a cem. A lei pregava um modelo de avaliação essencialmente quantitativa, colocando a aprendizagem do aluno num sistema de classificação.

De acordo com Necy Noronha, sua professora Valdemira Lopes, avaliava os conhecimentos dos seus alunos especificando os exames escritos e orais, em bom, ótimo e sofrível. Ela nos conta que o termo ótimo, equivalia às notas de 8, 9 e 10. Bom, restringia-se às notas de 6 e 7, e sofrível representava os resultados mais baixos, os quais poderiam levar a reprovação do aluno, no final do ano letivo. Necy Noronha, diz nunca ter tirado notas baixas ou ter sido reprovada, porque sempre se dedicou. Estudava tardes e noites, sobre a luz do lampião, no intuito de obter bom êxito nos exames.

Se por um lado, a reminiscência da professora enquanto aluna, representa a postura de uma boa aluna na época do ensino primário, por outro, ressalta a força simbólica de uma cultura escolar construída na base do terror da reprovação.

A professora Necy Noronha considera, assim como sua colega Maria do Socorro, que naquele período, o sistema de avaliação adotado pelos seus professores, prezava por regras, normas e princípios rigorosos, aprovando somente os alunos que apresentassem melhores resultados. Sendo que, parte deles tinha o desafio de conciliar a vida escolar com a vida no trabalho. “Tinha alunos que trabalhavam com o pai no comércio, outros carregando água, outros na agricultura...”, diz Maria do Socorro. Face a essa conjuntura, muitos alunos eram reprovados, enquanto outros se evadiam do âmbito da educação elementar.

Desse modo, percebemos nas práticas pedagógicas dos velhos mestres, das professoras entrevistadas, particularidades do modelo de avaliação tradicional, que considera a constatação de resultados finais, servindo para a promoção, ou não, dos alunos de uma série para outra. A pesquisadora Hoffmann (2005) na busca pela desmistificação da avaliação classificatória, em prol de uma avaliação mediadora, denuncia seu caráter seletivo, que põe o erro do aluno como propulsor de ação e motivo de discriminação. Para essa autora, a avaliação classificatória, coloca em risco a desarmonia do ambiente da sala de aula, por produzir o espírito de competição.

As professoras relatam outras singularidades das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus mestres, atinentes a mobilização dos princípios cívicos e patrióticos transmitidos em sala de aula. Maria do Socorro narra que,

Todas as quintas-feiras, antes de iniciar a aula, hasteava-se a Bandeira nacional, em frente ao grupo e saímos marchando e cantando o Hino da Bandeira em direção a sala. Você conhece o hino? O Hino era esse: “Salve lindo pendão da esperança! Salve símbolo augusto da paz! Tua nobre presença à lembrança. A grandeza da Pátria nos traz. Recebe o afeto que se encerra em nosso peito juvenil...” Antes eu sabia todo. Hoje já esqueci algumas partes.

O hasteamento da Bandeira, a marcha e a canção do Hino nacional, faziam a abertura da aula das quintas-feiras, contribuindo na formação de cidadãos apreciadores do movimento cívico e patriótico do país e do estado potiguar. Esse zelo pelas práticas cívicas, é também desvelado através dos desfiles de 7 de setembro, como já explanados no capítulo antecedente⁴⁵. Eventos cívicos que se transformaram em tradição no Grupo Escolar Ferreira Pinto e motivo de orgulho para aqueles que participavam. Observamos agora o depoimento de Nedy Noronha:

Eu desfilava toda importante no 7 de setembro. Levava a Bandeira do Brasil todo tempo marchando. E declamava poesias: “O Brasil é muito grande, terra maior nunca vi; começa no norte e vai terminar no sul do Brasil; dentro dele cabe tudo: rios, vidas e animais; florestas, vilas, cidades e riquezas colossais”.

Outras lembranças acumuladas do ensino primário, são referentes aos passeios escolares. As professoras relembram que cada professor(a) organizava individualmente suas turmas em dias diferentes. Os passeios escolares aconteciam na cidade ou em sítios mais próximos, como por exemplo, sítio “Cruz das Almas”, hoje bairro da cidade. No espaço urbano, as aulas eram realizadas ao ar livre, debaixo de uma árvore chamada “Timbaúba”, onde atualmente se encontra instalado o Estádio de Futebol de Apodi. Maria do Socorro descreve que no terreno, havia a Timbaúba, muito mato rasteiro e umas cinco casas de taipas, para onde, geralmente, os alunos destinavam-se a pedir um copo d’água.

Nos sítios, a acolhida fazia-se nas proximidades dos rios ou lagoas, propiciando o contato direto dos alunos com a natureza. “Nos passeios escolares também tinham os piqueniques. Eram momentos de distração e de muita alegria para nós alunos, porque era uma aula diferente”, conta Maria do Socorro. A mesma professora cita que ao longo da caminhada, os alunos saíam alegremente pelas ruas, cantando em alta voz, a música “Passeio Escolar”. E assim ela cantarola, como se revivesse as mesmas emoções

⁴⁵ Tópico 2.3.

Oh, como é útil o passeio... Como foi bela esta invenção.
 Que certamente agora veio trazer-nos mais ilustração.
 Ouvindo o canto cheio de encanto; os passarinhos sempre
 voando; sentindo olores das lindas flores, vamos alegre caminhando.

O passeio tem um bom proveito na educação;
 Diga sem preconceito se tem ou não, o nosso olhar feliz se perde nessa
 beleza de encantar. A natureza é um templo verde, aonde os mestres
 vão pregar; Ouvindo o canto, cheio de encanto, os passarinhos sempre
 voando sentindo olores, das lindas flores, vamos alegre caminhando.
 (MARIA DO SOCORRO MAGNO)

Necy Noronha, acompanha as lembranças da sua colega, acrescentando que além dessa cantiga, outras faziam parte do conjunto musical durante o percurso dos passeios escolares, os quais eram organizados isoladamente pelos próprios professores do Grupo Escolar Ferreira Pinto.

De uma forma mais genérica, depreendemos por meio das narrativas orais das entrevistadas, que o ensino primário apodiense, no final da década de 1940, representara uma cultura escolar de prestígio público, por levar-se em conta as pessoas do seu corpo docente, bem como por configurar o nível de formação mais elevado da cidade. Além do mais, seu acesso era restrito a uma pequena parcela da população de jovens e crianças. Assim, aquele que chegasse a obter o diploma do ensino primário, era digno de admiração e respeito social, tornando-se apto, do ponto de vista local, à atuar em qualquer campo profissional oferecido pelo município. Esta afirmação é instituída de valoração na fala da professora Maria do Socorro: “O certificado do ensino primário tinha muito valor. É tanto que se colocava num quadro na parede. Ter o ensino primário era mesmo que ser Doutor”.

No que dizem respeito às práticas pedagógicas, estas estiveram baseadas diretamente numa concepção de ensino tradicional, marcadas pela forte presença do autoritarismo; dos métodos de memorização; da avaliação classificatória; da repetição das ações pedagógicas; da distância entre professor e aluno; da transmissão verbal dos conteúdos e do respeito vigoroso dos alunos para com o mestre primário. Nesse conjunto de práticas, constatamos também a apreciação das práticas cívicas, ancoradas no sentimento de patriotismo, transmitido à geração estudantil que passou pelos bancos escolares do “Ferreira Pinto”, nos fins dos anos de 1940.

Assim, a reconstituição do percurso vivido na formação do curso de ensino primário, através das narrativas orais das ex-alunas e depois professoras primárias, oferecem-nos pistas especiais/singulares não apenas na reconstrução histórica das práticas pedagógicas de seus velhos mestres, mas também na identificação de situações de aprendizagens que influíram nos

seus modos de pensar e fazer as suas próprias práticas pedagógicas. É o que veremos nos itens a seguir.

3.2. Acesso ao magistério e ideias sobre o ensinar, aprender e o ser professora primária

Após analisarmos as práticas pedagógicas de professores primários, nos anos finais de 1940, a partir das narrativas de experiências significantes vividas pelas ex-alunas, Maria do Socorro Magno e Maria Nedy Noronha, realizamos agora, uma breve demonstração acerca da conjuntura de influências que possibilitou seus acessos ao magistério público. Nesse mesmo item, também nos propomos a apresentar ideias manifestadas pelas professoras relativas ao ato de ensinar, aprender e ser professora do ensino primário nos anos de 1950 a 1961, em Apodi.

Segundo Maria do Socorro, nessa época em Apodi, o diploma do ensino primário completo, tinha um valor tão insigne que em 1950, três anos depois de conclusão, ela é convidada e nomeada professora primária da 1ª série, do Grupo Escolar Ferreira Pinto.

A professora nos afirma que ingressou no magistério aos 18 anos de idade e seu acesso deu-se, por meio de indicação pelo seu tio Cústódio Dantas da Silva, membro político do Partido da UDN, que tinha vínculos de amizade com o político Dinarte Mariz, governador do Estado de 1957 a 1960. Ela afirma também não ter recebido do Estado ou município, instruções especializadas para o exercício no magistério.

Maria Socorro diz que seu ingresso na docência não se tratou exatamente de uma escolha profissional, mas de oportunidade e sobrevivência. Reforça que naquele tempo em Apodi, anos de 1950, famílias humildes não tinham o direito de escolher a profissão dos seus filhos, sendo o magistério a principal opção e a mais deslumbrante para o sexo feminino. Assim ela explica:

Me tornei professora pelas circunstâncias. Fui indicada pelo meu tio que era muito amigo do político Dinarte Mariz. Acho que ele arranhou esse emprego para mim, porque eu era a sobrinha mais velha e meus pais eram pobres. Então, passei a ajudar eles a criar meus irmãos, com o pouco que ganhava como professora. Além disso, não existia outros empregos na cidade. Não existia outra opção de trabalho. As profissões eram de costureira, agricultoras... [...] só as famílias muito ricas que mandavam seus filhos para

estudarem em Mossoró ou Natal. O magistério era a profissão mais importante e bonita para uma moça. No meu tempo só tinha mulheres.

Embora, o magistério não fosse um sonho profissional, a professora argumenta que não demorou para que ela se sentisse vocacionada pelo ofício de ensinar: “Depois, comecei a gostar e vi que tinha vocação, porque eu era muito competente”. A razão disso, segundo ela, estava nas relações afetivas e de respeito mútuo construído com os alunos e pais. Além do mais, a professora contava com o apoio incondicional dos seus pais. Assim ela diz: “Meus pais sempre me apoiaram muito, porque ter uma filha professora era motivo de muito orgulho”.

No caso da professora Neco Noronha, diz ela que iniciou suas atividades docentes ainda adolescente, aos 16 anos de idade, no ano de 1950. Ela comenta que começou na 1ª série, substituindo sua madrinha e professora Valdemira Lopes. Lembra que além da indicação da sua professora, contou com o amparo do ex-prefeito da cidade, Orígenes Monte (1940-1944), grande amigo da sua família.

Neco Noronha passou dois anos lecionando através de contrato provisório, por força da sua menoridade. Em 1952, ela é nomeada oficialmente pelo Estado como professora primária do Grupo Escolar Ferreira Pinto, tendo o curso de ensino primário como nível de formação maior. Assim como ocorreu com a professora Maria do Socorro, Neco Noronha anuncia não ter recebido formação técnica ao exercício docente.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, para a Lei 683 do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, expedida em 1947, em seu Art. 29 “o magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei”. No entanto, a afirmação da professora Neco Noronha, nos revela um ingresso ao magistério em idade menor que a estabelecida em lei, somado à ausência de qualquer formação especializada e aprovação por meio de concurso. Esses feitos, mostram marcas contraditórias entre realidade vivida e discursos oficiais difundidos nessa época.

O afastamento das professoras leigas entrevistadas de qualquer conhecimento especializado para o magistério primário, perdurou até a década de 1960. Enquanto isso, elas foram referendando-se nos modelos de experiências pessoais, construídos nas suas práticas sociais.

Ao indagarmos a professora Neco Noronha porque escolheu o magistério como profissão, ela afirma ter escolhido por uma questão de vocação:

Foi uma escolha. Eu tinha vocação, porque eu gostava muito de ensinar. Fiz tudo que podia pelos meus alunos. Pode perguntar a todos que ensinei como eu era. Desde criança que eu já pensava em ser professora. Eu tinha uma poesia que dizia assim: “Lá em casa tinha muita gente, mais gente que talheres; e formamos 6 homens e três mulheres; minha segunda irmãzinha vai se formar para dentista...” Eu dizia os nomes das profissões de cada um. “Um vai ser aviador e outro delegado. Só assim eu lhe respondo quando chegar a minha vez, eu quero ser professora para ensinar a vocês”.

Observamos que o termo vocação, surge nas narrativas da professora Maria do Socorro e novamente nos relatos acima da professora Necy Noronha, correlacionado à ideia de gostar, competência, preferência, doação e predisposição para o magistério. Para essa última professora, é apontado como algo incorporado desde à infância, enquanto para Maria do Socorro, algo construído ao longo da sua prática profissional, nas relações com os alunos e pais.

Em relação a falta de formação técnica para as professoras, sujeitos desta pesquisa, recorremos a Braz (2006, p. 88) para compreender que se existe um *lócus* de formação para o professor leigo “[...] esse *lócus* está representado pelo próprio espaço da sala de aula, pelas atividades de ensino que o professor enfrenta no dia-a-dia, pelo fazer que o qualifica como tal, porque aprendeu praticando”. Nesse mesmo viés Arroyo (1985), põe em evidência que os saberes e habilidades pedagógicas do professor leigo, nascem no interior do processo de trabalho que ele exerce.

Desse modo, é o fazer que qualifica o professor leigo, que por sua vez torna-se um mestre hábil no seu ofício e na sua escola. Esse fazer qualificado, constitui-se orientado por princípios formativos baseados nas virtudes de dedicação, vocação, amor, abnegação, honradez, missão e zelo pelo magistério (ARROYO, 1985; BRAZ, 2006). Nesse contexto da profissão docente, todos esses dotes eram/são indispensáveis e, concomitantemente, determinantes na consagração das habilidades e astúcias do professor leigo, pelo grupo social do qual ele faz parte.

Seguindo esse raciocínio, buscamos saber com as professoras leigas entrevistadas que ideias elas tinham sobre o ensinar no ensino primário público e o aprender como expressão da aprendizagem do aluno, na década de 1950. Vejamos o pensamento da professora Maria do Socorro sobre o ensinar:

Fazer o aluno aprender a ler, escrever e tirar conta. A gente falava assim “tirar conta”. Então a gente já estava contribuindo. A gente não pensava tão

alto, não. De um dia eles saírem para estudar fora, ter uma grande profissão. Porque era tudo tão difícil. Só iam as pessoas muito, muito ricas. Quando as crianças aprendiam a ler, escrever e contar, os pais já ficavam satisfeitos. Era como se tivesse um ensino muito elevado. Mas também o estudo naquele tempo era muito profundo. O aluno escrevia, lia e falava muito bem.

A narrativa da professora, evoca a leitura, escrita e cálculos elementares, como prioridades no processo de ensino e aprendizagem nesses anos. Assim, encontramos sinais da pedagogia tradicional do século XIX no Brasil, disseminada pelas Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, cujo método de ensino difundido era o método mútuo ou lancasteriano. Essa menção, está presente no capítulo anterior⁴⁶, esclarecendo que a instrução pública dessas escolas imperiais, estivera calcada nos processos de aquisição da leitura, escrita, noções de aritmética e da moral religiosa (SAVIANI, 2008). Embora, relembra Braz (2006) que esse modelo de ensino já tivesse sido declarado como princípio básico no período das “aulas régias”, definindo-se como uma função da docência leiga no país.

Ainda assim, conseguimos perceber na narrativa da professora, posições articuladas à difícil realidade econômica vivida na época, marcada pela definição de ocupação de espaços e gerada pelas diferenças econômicas e sociais da população. Sua ideia, conduz-nos também a conceber que a instrução elementar em Apodi fora abraçada pelos pais de alunos mais desfavorecidos, como um privilégio e digna de reconhecimento pela sua qualidade de ensino oferecida.

A professora Maria do Socorro continua seu posicionamento acerca do ensinar afirmando o seguinte: “ao ensinar a gente estava oferecendo um passo muito grande na vida daquelas pessoas. Muitas crianças viam de famílias pobres, que não tinham nem direito de frequentar o grupo escolar”. Partindo da sua fala, inferimos a responsabilidade do professor primário em iluminar na formação da mentalidade e da personalidade dos seus discípulos, em um contexto nítido de grande pobreza e desigualdade social.

Na sequência, indagamos a professora Maria do Socorro, em que momento ela considerava que o aluno havia aprendido. A professora responde o seguinte:

Quando ele conseguia fazer tudo certinho e que tirava notas boas. A gente corrigia os cadernos, quando tinha mais “C” de certo do que “E” de errado, então a gente considerava que a aluno estava bem. Era também decorar. Aquele que decorava a tabuada é porque tinha aprendido. E realmente tinha mesmo. Porque depois que se decora uma coisa, não sai mais da sua cabeça.

⁴⁶ Tópico 2.1.

História do Brasil, tinha que decorar: Quem descobriu o Brasil? Em que ano?

O pensamento da professora sobre o aprender revela que o avanço na aprendizagem do aluno estivera vinculado ao número de acertos, apresentados por ele em forma de reprodução, por meio da memória. Neste entendimento, quanto mais se memoriza, mais se acerta, quanto mais se acerta, mais se aprende. Braz (2006) ao tentar explicitar as teorias profissionais da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca que na docência leiga, a concepção que se tem de aluno, de fato, é de sujeito que aprende através dos processos de memorização. Esse princípio, está fortemente cingido às referências do ensino tradicional.

Para Necy Noronha, quando lecionava no ensino primário na década de 1950, ensinar era:

Respeitar e exigir respeito dos alunos. Era tratar todos com igualdade. Podia ser o aluno mais pobre, mas deveria ser tratado igual a um filho do prefeito. Lembro que os professores do ginásio diziam isso. Eles explicavam tudo isso. [...] desde criança que eu procuro tratar todo mundo por igual.

A princípio a professora deixa transparecer uma concepção de ensino voltada ao cultivo da disciplina e da moral do aluno, típico do modelo da educação tradicional. Conforme Braz (2006) na docência leiga o professor tem como função semear no aluno a moral e a disciplina para a integração social. Assim, se propôs a professora Necy Noronha.

Em seguida, a mesma professora apresenta outro ponto de vista que sinaliza para uma postura de aversão a prática de discriminação, baseada nas diferenças econômicas. Esse princípio que valoriza o tratamento em igualdade e rejeita o ato de preconceito, é reverenciado pela Escola Nova, como imprescindível nas relações subjetivas em sala de aula, por garantir um ambiente mais agradável para todos os envolvidos.

Continuando a tecer comentários sobre o ensinar, a professora Necy Noronha acrescenta ainda:

Tudo que aprendi com meus professores, ficou gravado na minha cabeça e me ajudou quando passei a dar aulas. Valdermira, era uma mulher muito ativa, sabida, e eu como tinha muito interesse, aprendi muito com ela. Eu ensinava, assim como havia aprendido, mas não de modo tão arcaico, porque já era outro tempo. Tinha que mudar o método. Minha vontade era que todo mundo aprendesse, pois era assim que eu me sentia realizada.

Na fala precedente a essa acima, podemos observar a presença de valores formados ao longo da infância e fortalecidos no convívio com os professores no curso do ginásio, que se confirmam nessa segunda. É patente no discurso da professora que a influência dos saberes e qualidades deixadas pelos seus professores, em especial, pela professora Valdemira, serviram de base para o desenvolvimento de suas ações e tomadas de decisões no exercício da docência.

Apesar da professora narrar ter ensinado conforme o que aprendeu, em contrapartida, demonstra ter tido a preocupação em adaptar os saberes adquiridos à realidade da sua sala de aula. Ela revela intenções que veiculam a adoção de novos métodos de ensino, distintos daqueles aplicados pelos seus professores, os quais foram considerados por ela inapropriados para o contexto em que estava situada. Nely Noronha conclui seu pensamento revelando seus anseios por resultados satisfatórios no processo de aprendizagem dos alunos, como mecanismo de (auto)reconhecimento das suas próprias competências profissionais.

No que diz respeito à ideia sobre o aprender do aluno, a professora diz que aprender em seu tempo de professora, “era ter interesse nas explicações. Prestar atenção, para depois que perguntasse, o aluno soubesse responder”. E reforça: “Se ele respondesse certo eu sabia que ele tinha aprendido. Se errasse eu sabia que era porque não prestou atenção”.

Novamente, percebemos a relação do pensamento da professora com os processos de disciplinamento rigoroso, que por sua vez ajudaria a assegurar à atenção do aluno aos conteúdos comunicados. Assim como para Maria do Socorro, “aprender” para Nely Noronha, era fixar na memória o que foi dito e estudado, para depois retransmitir corretamente em situações requeridas. Na sua fala, podemos perceber ainda que enquanto o “acerto” é compreendido como representação da apropriação de conhecimento pelo aluno, o “erro” é visto como reflexos de atos indisciplinados.

Questionamos também as professoras, o que significava ser professora primária nos anos de 1950 em Apodi. Inicialmente, suas narrativas explicitaram que não era toda pessoa que poderia tornar-se professora primária naquele período, mesmo que titulada pela Escola Normal, pois o acesso ao magistério dependia das interferências políticas e de critérios morais, conferidos socialmente. Vejamos o relato da professora Maria do Socorro:

Naquele tempo, quem mandava era o chefe político, não tinha isso de concurso não. Não tinha também isso de ser diplomada. A leiga ficava e a diplomada saía. Porque só ficava, quem os políticos queriam. E para ser professora, tinha que ser exemplo para o povo. Não podia fumar, beber...

Não podia ser mãe solteira ou separada. [...] Tinha que saber se relacionar bem com as pessoas, ter uma boa reputação na cidade, ser de boa família, porque o professor primário era um mestre. As pessoas chamavam assim: mestre. Mestre, do grupo escolar. Nesse tempo também só havia professoras e não professores.

Com base nessa narrativa, compreendemos que para ser professora do ensino primário em Apodi, era preciso em primeiro caso de alguém que a indicasse e no segundo, de um perfil ideal de mestre, que pudesse ser usado como referência para toda a comunidade. É importante destacar que nesse mesmo período, de acordo com as professoras, no Grupo Escolar Ferreira Pinto, o magistério era exercido somente por mulheres, de maioria leiga.

Ao retratar o perfil do professor leigo, Arroyo (1985), mostra que de fato, por muitos anos na história da docência, permanecera em cena muito mais a apreciação das suas virtudes do que mesmo das suas competências profissionais. Por isso, o professor primário leigo tinha que apresentar moralidade e dedicação de chefe de família, mãe, viúva e cidadão, uma vez que a vaga entregue a ele exigia uma figura total de mestre.

Neste sentido, o modelo ideal de professor da educação elementar em Apodi estivera tão entrelaçado aos valores morais preservados pelo seu povo, que ser professora para Maria do Socorro,

Era ser bem vista na sociedade. Era ser muito respeitada e valorizada. Era dar exemplo para as crianças e as pessoas. [...] Era ter muita responsabilidade. Naquele tempo a gente trabalhava muito. Era tudo muito difícil. Na escola não tinha praticamente nada... Os alunos demoravam a aprender e ainda tínhamos que levar todo dia os seus cadernos para casa e corrigir um por um. Eu saía com aquele monte de caderno nos braços.

Verificamos na citação acima, traços da imagem do ser professora primária, carregada de um profuso valor face ao contexto social e cultural daquela época. Notamos ainda, um trabalho docente feito de sacrifício e abnegação, com um compromisso social sublime, que faziam as professoras sentirem-se na obrigação de dar respostas morais aos alunos, pais e sociedade.

Perguntamos também a professora Nocy Noronha, o que era ser professora primária nos anos de 1950. Segundo ela,

Era ser respeitada e dar respeito. Era também ter boas relações com todas as pessoas. Eu era amiga de todo mundo na escola e na cidade. Todos gostavam

muito de mim. Onde eu chegasse, era sempre tratada com muito respeito. Até hoje sou respeitada. [...] naquele tempo, era ser também inteligente e ter muita força de vontade para fazer o aluno aprender. Para mim a escola estava sempre em primeiro lugar. Poderia está fazendo alguma coisa em casa, mas se precisasse de mim, eu estaria lá.

O sentido atribuído no fragmento acima ao ser professora, externa uma imagem honrada, sustentada no respeito mútuo construído numa relação estreita entre a vida da professora e comunidade. Neco Noronha, também assinala a presença de elementos intelectuais, relevantes à identidade do ser professora, os quais deveriam vir acompanhados pela dedicação e disponibilidade em servir a qualquer instante que se fizesse necessário.

Sendo assim, a ideia de prestígio social apontada nos depoimentos das professoras, atestam os resultados de pesquisas mostrados por Costa (2003), sobre a imagem pública dos professores primários do Rio Grande do Norte, propagadas pelo jornal “A República”⁴⁷, nos anos de 1950 a 1960. A autora apresenta em seus estudos que a mídia veiculava uma imagem de professor(a) prestigiosa, com uma nobre missão civilizatória e digna do respeito público. Nas matérias publicadas, Costa (2003) evidencia a denominação de mestre-escola ao professor(a) primário(a), que tinha o papel de sacerdócio, bem como o de instruir, educar, orientar e corrigir.

Toda essa conjuntura social, foi influente para que as professoras entrevistadas seguissem sua carreira no magistério com muita dedicação, afeição, assiduidade e honradez, virtudes estas, que segundo elas, foram decisivas para sua consagração no magistério, enquanto professoras leigas. Essa legitimação do professor não titulado, é mencionada por Arroyo (1985, p. 33), como “[...] uma espécie de titulação conferida socialmente”, por meio da vinculação profissional entre mestre, pais, alunos e comunidade total.

No início da década de 1960 (nos anos de 1961, 1963 e 1965), as professoras entrevistadas experienciam novas situações em sua carreira no magistério, no intuito de ampliar seus saberes e fazeres pedagógicos. Assim, Maria do Socorro nos narra que em 1961, passou a viajar semanalmente para a cidade de Mossoró, juntamente com outras companheiras de profissão, para participar de cursos de Treinamento de Professores Leigos do Ensino Primário, promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Maria do Socorro comenta que

⁴⁷ A autora analisou as notas publicadas, nos anos indicados, pelos jornais conservados no Arquivo Público Estadual e no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

Eram cursos de treinamento. Era uma professora para cada disciplina. Tinha Geografia, Matemática, Português e outras disciplinas. Elas ensinavam como a gente deveria ensinar. A gente tinha que fazer na sala demonstração de uma aula, como se estivesse ensinando os alunos, sabe? As vezes mandavam trabalho para fazermos em casa. O curso aperfeiçoava bastante. Ensinava conteúdos novos [...] O curso tinha a primeira e segunda etapa.

A professora relembra que o curso estivera organizado por etapas, realizando-se em momentos distintos e no período de férias dos professores. Segundo a professora, os cursos se propunham a ensinar *como se deve ensinar* e conseguiam reunir vários professores leigos da região. As ministrantes, eram em sua maioria professoras que vinham da cidade de Natal.

Maria do Socorro casou-se em 1960 e revive através das suas lembranças, as dificuldades enfrentadas para conciliar a vida profissional, de esposa, dona de casa e a maternidade. Durante esse percurso, a professora conta que partia para Mossoró nas segundas-feiras e retornava à sua residência apenas nas sextas-feiras, carregando consigo seu filho primogênito, ainda de colo. Sua hospedagem na cidade de Mossoró acontecia na casa de um parente.

Interrogamos a Maria do Socorro se as experiências do curso, fomentaram mudanças em seu modo de pensar sobre o ensinar, aprender e ser professora, bem como nas suas práticas pedagógicas. Ela nos relata que apesar do curso de treinamento ter sido rico nas descobertas de novos saberes docentes, suas ideias e práticas não sofreram alterações, pois a precariedade nas condições de trabalho permanecia a mesma.

Para Neco Noronha, o curso de treinamento foi uma experiência bastante profícua, por lhe oferecer suporte na transmissão de novos conteúdos e conhecimentos, aos seus alunos. No trajeto de Apodi a Mossoró, a professora rememora suas idas e retornos diários, devido os dois filhos pequenos e esposo, que ficavam à sua espera em casa.

Quando indagamos o que ela destacaria como dificuldades desse tempo, a professora assegura o seguinte: “Não tive muitas dificuldades. Sempre deu tudo muito certo. Fiz tudo com muito prazer”. Ela também nos narra, que se esforçou para levar para a sua sala de aula, qualquer novidade em termo de conhecimento e atividades práticas oferecidas pelos cursos. Em relação ao seu pensamento sobre o ensinar, aprender e ser professora, esse continuou inalterado.

É importante ressaltar aqui, que além das atividades docentes exercidas no Grupo Escolar Ferreira Pinto, ambas as professoras prestaram outros serviços à sociedade apodiense, considerados por elas como relevantes na soma da renda econômica familiar.

Na oportunidade, Maria do Socorro arriscou-se na profissão de costureira. Ela nos afirma que ainda fez outros trabalhos como bordados, pinturas e confecção de arranjos de flores, os quais ajudavam nas despesas da família. Na década de 1960, seu marido abre uma padaria na cidade e a professora contribui nos serviços de venda e na confeitaria de bolos. Assim ela narra:

Aprendi a costurar ainda jovem com minha mãe e me tornei costureira. Fiz muitos vestidos de noivas, grinaldas... Fazia a maquiagem das noivas. Também fazia buquês de flores. Fiz também muitos bolos confeitados para a padaria. Trabalhei com pintura e bordado. Fiz muitas coisas na minha vida, porque dava para ganhar um dinheiro que já ajudava em casa. Na escola ganhava-se muito pouco. Era pouco, mas dava para fazer ainda muita coisa, eu comprova o leite, pagava o aluguel da casa MARIA DO SOCORRO MAGNO).

Necy Noronha, também se preocupou em aumentar a renda econômica da família, assumindo a ocupação de vendedora no comércio do seu irmão e ainda de professora particular, no espaço da sua própria casa, em horários variados, consoantes ao seu tempo de disponibilidade. Referente a isso, ela nos conta o seguinte:

Quando meu irmão abriu um comércio, então ajudei vendendo, no horário que desse pra mim [...]. Pela manhã ensinava no grupo e a tarde ou a noite ensinava particular em casa. Muitos alunos não sabiam resolver os assuntos e vinham para minha casa. Eram os pais que me pagavam e o dinheiro já ajudava em casa, porque tinha meus filhos... Era eu ensinando com um menino na barriga, e outro do lado chorando. Meu marido trabalhava no Ministério da Agricultura, mas eu precisava me virar, ajudar também. Era jovem ainda... (MARIA NECY NORONHA)

A condição econômica das professoras entrevistadas, pode ser correlacionada a problemática da miserabilidade do professor primário potiguar e dos seus salários irrisórios, tão salientes nos anos de 1950 nas crônicas de Cavalcante (2002) e publicações do jornal “A República” (COSTA, 2003). Essa situação, fez-se mais calamitosa no caso específico dos professores leigos, em função da falta de titulação exigida pelo Estado. Dessa forma, o professor primário leigo sentia-se pressionado pela sua realidade a buscar outras possibilidades que garantissem a sobrevivência da família, com mais qualidade, como fizeram as professoras aqui apresentadas.

Ao questionarmos a professora Maria do Socorro, se numa outra circunstância da vida seria professora novamente, ela responde o seguinte: “Sim e repetiria tudo outra vez. Para mim é muito gratificante, encontrar ex-alunos que hoje assumem cargos importantes, que me abraçam e dizem que eu fui a melhor professora deles”. Pensando de maneira similar, a professora Necy Noronha, responde repentinamente: “Seria professora de novo, porque tive alunos que me obedeciam e que hoje são advogados, juízes, contadores... Até hoje meus alunos gostam muito de mim e me abraçam, falam comigo sempre que me veem”.

Ambas as professoras nos revelam em suas narrativas que quando suas famílias passaram a obter um status econômico regular, seus maridos requereram que elas deixassem a docência. No entanto, as professoras resistiram e continuaram sua carreira brilhante no magistério.

A professora Maria do Socorro, aposentou-se em 1980, aos 48 anos de idade, após 30 anos de compromisso honrado com a formação elementar e moral de gerações apodienses. Ao longo desses anos, assumiu outros cargos relevantes no Grupo Escolar Ferreira Pinto, como de Auxiliar de Direção, Diretora e Inspetora de alunos. Atualmente, a professora aposentada encontra-se com 82 anos de idade e passa maior parte do seu tempo na zona rural, “Sítio Trapiá”, em Apodi, com seu esposo José Ferreira da Costa, conhecido popularmente na cidade pelo apelido “Zé Bolacha”.

Em meados de 1950 e início de 1960, Necy Noronha ocupa o cargo de Diretora do Grupo Escolar Ferreira Pinto. Em 1969, ela muda-se com a família para a capital Natal, onde continuou sua missão à grande causa do ensino público, atuando como professora no Instituto Presidente Keneddy e, posteriormente, como Secretária Geral do Grupo Escolar Jorge Fernandes, atualmente “Escola Estadual Jorge Fernandes”. Aposentou-se em 1980, aos 46 anos de idade. Hoje, com 80 anos de idade, é viúva, reside em Natal e dedica-se a desenvolver trabalhos louváveis de caráter solidário, nessa mesma cidade. Contudo, nem o tempo, nem a distância, corromperam os vínculos de pertença dessa professora com sua origem, o que fez dela, até hoje, membro da Academia de Letras na cidade de Apodi.

À guisa de conclusão, constatamos através das narrativas orais das professoras, expostas neste item, que seguir carreira no magistério público em Apodi nos anos de 1950, era motivo de respeito e prestígio social. A docência era também vista como uma atividade bonita e principal alternativa profissional. Sobre o corpo docente, este era representado exclusivamente pela figura feminina, sendo formado na sua maioria por professoras leigas. Seu acesso se processava por meio de indicação e virtudes cultivadas pela comunidade em geral. Verificamos ainda, que as ideias sobre o ensinar, aprender e ser professora primária das

entrevistadas, possuem laços finos com o contexto econômico, social e cultural vivido na época, no município e no Rio Grande do Norte.

3.3. Sala de aula e experiências pedagógicas

Ao tratarmos da história das práticas pedagógicas de professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto, entre 1946 e 1961, na cidade de Apodi, abordamos aqui o cotidiano da sala de aula, sinalados pelos saberes, ideias, valores e experiências dos sujeitos sociais envolvidos. Para isto, neste segundo momento de reconstituição do desenvolvimento das práticas pedagógicas, buscamos a partir das narrativas orais das professoras primárias Maria do Socorro Magno e Maria Nocy Noronha, apresentar fragmentos do cotidiano da sala de aula e das experiências pedagógicas dessas professoras na década de 1950, época que marcou o início de suas atividades no magistério primário, em Apodi.

Neste sentido, (re)definimos questões que orientaram nossas buscas e ânsias por respostas relativas a realização das práticas pedagógicas na década de 1950, a saber: Como estava organizado o cotidiano da sala de aula pelas professoras primárias entrevistadas, no período indicado? Qual a metodologia utilizada? Quais os procedimentos de avaliação adotados? Como se estabelecia relação professor-aluno? Quais teorias pedagógicas fundamentavam as práticas pedagógicas dessas professoras primárias? O que permaneceu e o que o mudou na organização de suas práticas pedagógicas, dos anos finais de 1940 até 1961?

Como já mencionado anteriormente, o ingresso à profissão docente pelas professoras Maria do Socorro Magno (professora primária da 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries) e Maria Nocy Noronha (professora da 1^a e 5^a série), foi marcado pelas necessidades socioeconômica do contexto local, configurando dessa maneira, um acesso precoce à docência. Induzidas por uma realidade precária, comum na região potiguar, as professoras assumiram o magistério como professoras leigas, tendo como base apenas suas experiências pessoais e escolares.

Entretanto, as professoras que se dedicaram prematuramente a incumbência da formação elementar da sua comunidade, deixam transparecer pelos seus relatos orais o compromisso na organização do ato pedagógico, por meio da prática do planejamento de ensino. Desde suas experiências iniciais, as professoras dizem ter se preocupado em prever o seu fazer pedagógico, organizando as atividades do dia seguinte: “A gente planejava o que ia

falar em cada dia. Aí a gente revisava no livro mesmo. O plano era feito no caderno. A gente colocava assim: falar sobre o descobrimento do Brasil, falar sobre o descobrimento da América”, afirma a professora Neco Noronha. A professora Maria do Socorro, também anuncia o seguinte:

Fazia o plano de aula no caderno. Caderninho de arame. Colocava tudo que ia passar, a tabuada, a caligrafia, as contas, os verbos, o ditado... Até os desenhinhos que a gente passava para os alunos, fazia no plano. O plano era feito, um dia anterior à aula, as vezes de tardezinha ou a noite na luz do lampião, já que depois das 9h acabava a energia na cidade. O plano eu fazia sozinha mesmo. Cada uma fazia o seu. Só anos depois é que passamos a nos reunir.

Pelos relatos, fica evidente que as professoras buscavam antecipar-se sobre “o quê” ensinar aos seus alunos, mesmo que não conhecessem explicitamente a real função do planejamento de ensino, enquanto instrumento pedagógico de previsão das ações e de tomada de decisões (LIBÂNEO, 1994). As professoras enfatizaram que não havia a elaboração de objetivos específicos e variados, mas geral e único, voltado sempre a fixação do que era transmitido, tendo o livro didático como suporte central.

Assim, entendemos pelas expressões das professoras que a atenção no planejamento recaía no “o quê ensinar” e “como ensinar”. Esse eixo do trabalho pedagógico, como cerne no processo de ensino-aprendizagem, significou ao longo da história da educação, campo de preocupação dos intelectuais da tendência pedagógica tradicional (SAVIANI, 2005; 2008),

De acordo com as narrativas das depoentes, as aulas pelo turno matutino iniciavam-se às 07h e terminavam às 11h. A rotina começava com todos os alunos reunidos em várias fileiras, coordenadas pelas professoras, no interior do salão do Grupo Escolar Ferreira Pinto. Os alunos cantarolavam numa entonação alta, Hinos patrióticos ou qualquer outra canção de teor educacional e de veiculação de valores morais. A esse respeito, as professoras narram:

Teve um tempo que organizávamos os alunos no salão e eles cantavam juntos, antes de iniciar a aula. Depois as turmas entravam em suas salas, mas nada de ser correndo, era caminhando cada um para sua carteira. As carteiras eram escolhidas desde do primeiro dia de aula. A carteira que o aluno escolhesse seria sua até o fim do ano letivo. Não utilizávamos o ato de rezar. Só depois que os padres pediram para fazer catecismo nas escolas. Quando entrávamos na sala de aula, sentávamos, professora e alunos, e eu fazia logo a chamada do aluno. Botava a letra “F” em quem não vinha e a letra “P” para quem estava presente. Aí chamava pelo nome do aluno e ele dizia: Presente!

Falava alto. Se chegasse atrasado tinha que justificar o motivo. Depois começávamos com a aula de Português, iniciando pela leitura e depois a escrita, que era caligrafia ou ditado. Depois vinha o recreio, de 08:30. Acho que o tempo era de meia hora. Quando terminava já começava a aula de Matemática, que antes era chamada de Aritmética. (MARIA DO SOCORRO MAGNO).

Juntava os alunos no salão, cantavam o Hino da América ou outro Hino brasileiro e depois íamos para a sala. Cada professora com a sua turma. Em seguida a gente rezava o pai nosso. Depois eu fazia a chamada, um por um. Colocava um “pontinho” para quem estava presente e um “F” para quem faltava. Vamos começar no Português! eu dizia. Aí eu dava a explicação da parte que a gente ia estudar do livro. Poderia ser os verbos, as preposições, conjunções, interjeições. A gente explicava tudo direitinho. Aí, parava para o recreio, às 08:30. De 08:50 ou 09h, voltava para a sala, as vezes continuava com os exercícios de Português ou começava os assuntos de Aritmética. Numa aula, eram duas matérias. (MARIA NENY NORONHA).

As descrições expostas acima, refletem um esforço partilhado para a organização do tempo escolar, denunciando uma rotina similar na realização do ensino de ambas professoras. A diferença manifesta-se no que diz respeito à prática religiosa, desconsiderada por Maria do Socorro e adotada pela professora Maria Nency, a qual comentou no início desse capítulo, a presença dos valores morais religiosos no fazer pedagógico da sua madrinha e professora primária Valdemira Lopes. Sendo assim, a postura dessa professora, revela marcas vivas deixadas pela pedagogia tradicional religiosa, vivida nas suas experiências de aluna e retransmitida nas suas ações enquanto professora primária.

Continuando a frisar a rotina descrita em sala de aula, Maria do Socorro nos assegura que “todo dia era desse jeito. Todo dia. Porque era praticamente só isso: ler, escrever e fazer contas”. A repetição rigorosa das ações pedagógicas pelas professoras primárias do “Ferreira Pinto” na década de 1950, aproxima-nos da perspectiva da prática pedagógica repetitiva caracterizada por Veiga (1992, p. 18), como aquela que,

Tem por base leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas [...]. Desta forma o professor, conhecendo previamente as leis e as normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação.

Conforme as narrativas das professoras, agregam-se às essas atividades rotineiras, os rituais de hasteamento da Bandeira Nacional em frente ao “Ferreira Pinto”, todas as quintas-

feiras. Esses momentos de patriotismo eram acompanhados pelo Hino da Bandeira, cantado pelos alunos, que seguiam marchando em direção as suas respectivas salas de aulas. Em relação a esse fragmento da história das práticas pedagógicas dessa instituição, é fácil observar sua fiel permanência na década de 1950, agora sob o comando daquelas que não só vivenciaram em seu tempo de aluna, como conservaram em suas memórias, reproduzindo-as em situações ulteriores.

As professoras contam que a realização do ensino, era sistematizada em consonância com os interesses de cada professora, uma vez que tinha a plena autonomia para decidir a dinâmica da sua sala de aula. “Era assim, cada professora fazia a sua rotina”, diz Maria do Socorro, ou ainda melhor, “era a professora que decidia o seu trabalho na sala de aula”, acrescenta Maria Neco, ficando a figura do(a) diretor(a) para as questões administrativas.

Solicitadas a destacarem os conteúdos de ensino, as professoras afirmaram que os mesmos eram selecionados por elas, por meio de critérios de sequência ordenada, sugerida pelos livros didáticos. Os conteúdos trabalhados, na disciplina de Português estavam fundamentados nas propostas do livro “Gramática Expositiva: curso elementar” de Eduardo Carlos Pereira. A obra mencionada, servira de ponto de referência para as exposições em sala de aula nas turmas de 3ª, 4ª e 5ª série. De acordo com o posicionamento das professoras entrevistadas, o livro “Gramática Expositiva”, atendia integralmente as necessidades atinentes à aquisição da língua portuguesa oficial.

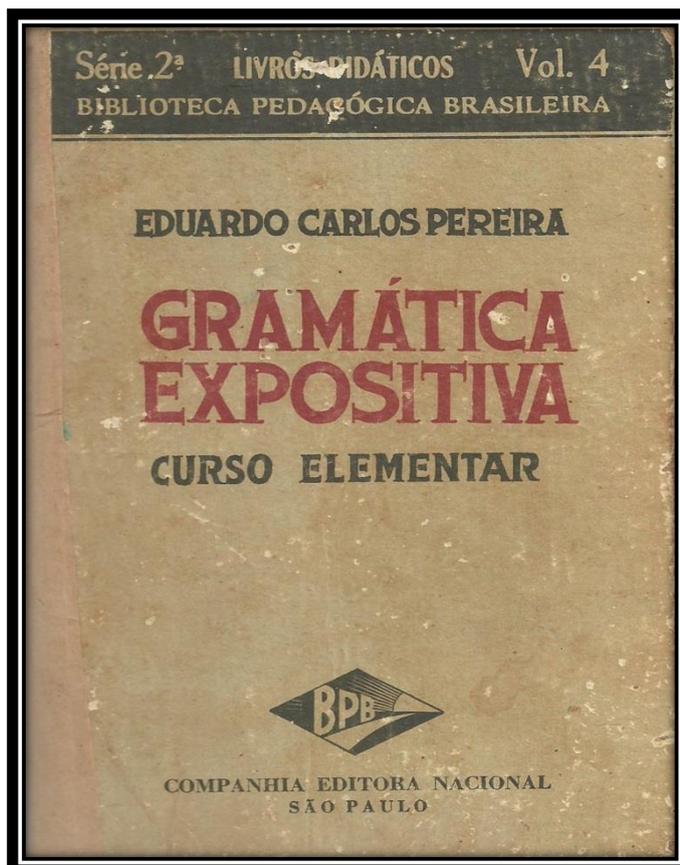


Imagem 07: Capa do livro didático utilizado pelas professoras entrevistadas.

Fonte: Acervo da autora.

Os conteúdos mais explorados do livro, reportam-se aos “adjetivos, os tempos, os pronomes, os advérbios, os substantivos, artigos, conjunções, mas principalmente os verbos porque o aluno precisava falar e escrever bem”, enfatiza a professora Maria do Socorro. O domínio da conjugação verbal, seja na escrita ou na oralidade dos alunos, era um exercício obrigatório e fortemente valorizado nas práticas pedagógicas das professoras, levando por sua vez a discriminação daqueles que não se apropriassem da língua portuguesa formal, falada e escrita. Isso pode ser observado na narrativa seguinte da professora Necy Noronha:

A gente escrevia no quadro e chamava: fulano venha ao quadro. Conjugue aí o verbo “ser” no tempo futuro do presente. E ele começava... Porque tinha que aprender para não está falando e nem escrevendo errado. Não gosto que ninguém fale errado. Acho horrível uma pessoa falando “nós é”. Eu digo não existe “nós é”, o certo é “nós somos”. Nesse tempo aluno sabia falar bem. Hoje fala muito errado.

Nas aulas de Português também se fazia presente, com frequência, o popular “ditado”. Nas narrativas das professoras, o ditado poderia ser realizado com palavras isoladas, ou frases

de trechos dos textos apresentados nos livros, o que absorvia bastante do tempo distribuído na rotina escolar. “Os alunos demoravam tanto a escrever, que muitas vezes acabava ficando para o segundo momento da aula”, assim destaca Maria do Socorro.

Na disciplina de Aritmética, os conteúdos básicos se estruturavam segundo as prescrições do livro pedagógico de Aritmética. “Era um livro para fazer as contas de somar, subtrair, dividir e multiplicar. Nele tinha os algarismos romanos, arábicos e a gente explicava as diferenças. Tinha um relógio que a gente explicava as horas”, conta Maria do Socorro. Durante o desenvolvimento das práticas das professoras, era privilegiado o uso da tabuada, através do método da memorização: “A gente dizia, vamos fulano diga aí a tabuada de 7. Se ele soubesse, levantava da cadeira e dizia, se não, tinha que decorar para dizer no dia seguinte”, relata Necy Noronha.

A adoção da tabuada refletia no fazer das professoras, a reprodução das vivências constituídas enquanto alunas no curso de ensino primário, nos fins de 1940, uma vez que esse material didático, em forma de tabela, era tradicionalmente usado pelos seus professores primários, no processo de assimilação de valores aritméticos pelos alunos.

Outros conteúdos bastante enfatizados pelas professoras, são referentes à disciplina de Geografia, na qual eram versados as particularidades dos estados brasileiros, os tipos de paisagens, os oceanos, os países, dentre outros temas. Na disciplina de História do Brasil, integravam aqueles alusivos aos aspectos mais gerais da história do país, complementada pelo o movimento da historicidade da América. Em uma aula de História do Brasil, a professora Necy Noronha, reproduz da seguinte maneira:

A gente falava sobre o descobrimento do Brasil. Mas também da América. Eu explicava para os alunos: olhe, o descobrimento da América, foi o mais importante acontecimento do século XV. Deve-se ao navegador Cristóvão Colombo que partiu de Porto de Padas no dia 09 de março de 1492. Ele não ia descobrir a América, ele ia para as Índias procurar especiarias, cravo, canela, erva doce, pimenta, para trazer para Portugal. Em seu percurso, ele avistou, uma ventania muito forte e um monte. Então, ele resolveu ir em direção a esse monte e foi aí que ele descobriu a América.

Através dos discursos orais das professoras primárias, é possível perceber que o procedimento metodológico mais utilizado por elas foi o método expositivo. As aulas expositivas eram empregadas nas mais variadas circunstâncias de transmissão verbal dos conteúdos, sem a existência de participação dos alunos, tampouco de uma articulação dos conteúdos com o seu cotidiano.

Desse modo, as atividades de ensino em sala de aula se restringiam à transmissão oral dos conteúdos e ao exercício fatigante da cópia. As professoras contam que era tudo copiado pelo quadro-negro. “Até porque não existiam outros materiais e nem todo aluno tinha um livro. Na hora da leitura, aquele que tinha um livro passava para o que não tinha”, ressalta Maria do Socorro. A atividade constante da cópia, exigia tempo e dedicação não somente dos alunos, mas também das professoras que carregavam com elas o compromisso de continuar o trabalho docente, em suas casas. Sobre isso, a professora Maria do Socorro declara o seguinte: “Todos os dias a gente tinha que carregar aquele monte de cadernos, para corrigir em casa. Era sempre à noite, na luz do lampião”. E ainda continua: “Era muito cansativo. Professor naquele tempo, trabalhava muito”. Vale lembrar que o hábito de levar os cadernos dos alunos pelo professor para sua própria residência, era um costume antigo dos seus professores primários, preservado pela geração seguinte de professoras do Grupo Escolar Ferreira Pinto.

A escassez de material pedagógico, é vibrante nas narrativas das professoras. Elas relembram que na sala de aula, além do quadro-negro, encontrava-se somente um globo que ocupava lugar na mesa das professoras, servindo de auxílio didático nas aulas de Geografia. “Quando a gente ensinava sobre os países, os continentes, os oceanos, a gente mostrava aquelas imagens no globo, para os alunos terem uma ideia de onde eles ficavam, a distância, o espaço territorial... Essas coisas”, assim afirma Necy Noronha.

Com base nessa afirmação, podemos identificar nas práticas das professoras vestígios da pedagogia do método intuitivo ou *lição de coisas*, por se basear na observação das imagens, objetos e demais coisas. Valdemarin (2004, p. 107) explica que para os idealizadores desse método de ensino, a “observação educa e aperfeiçoa os sentidos preparando na criança a base sobre a qual se constrói o conhecimento humano: perceber, analisar, abstrair, comparar, generalizar, sintetizar”.

Outra disciplina citada pelas professoras, trata-se de Conhecimentos Gerais, a qual impulsionava para a elaboração dos passeios escolares. Esse tipo de atividade muito familiar na década de 1940 no “Ferreira Pinto”, deixou heranças para a sistematização do fazer pedagógico das professoras entrevistadas. “Os passeios escolares eram sempre muito bons. Fazíamos no tempo de aluna com os professores e depois no tempo de professora com os alunos”, salienta Maria do Socorro. Segundo as professoras os passeios escolares refletiam aulas que tinham a finalidade de aproximar os alunos a natureza que os cercava. As aulas aconteciam debaixo de árvores ou nos alpendres de casas na zona rural, em sítios mais próximos, como o “Sítio Cruz das Almas” (o mesmo frequentado pelos seus professores e alunos). Assim, Necy Noronha explica:

A gente falava como é bonita a natureza. A gente mostrava o rio, córrego, o açude, lagoa, qualquer coisa que tivesse perto. Dava aula sobre a importância das plantas, para nossos alimentos, a importância do trabalho do agricultor. E dizia: quando a chuva bate, eles plantam o feijão. Se a chuva demora a plantação morre, aquele que tiver condição, faz a irrigação. A gente falava também sobre a importância da água para a vida.

A professora Maria do Socorro também reforça ao narrar que elas transmitiam o que foram transmitidos a elas: “A gente explicava com nossas palavras o que nós aprendemos sobre a natureza, os rios, o sol, o capim, os pássaros... A gente mostrava as coisas da natureza para os alunos”. Novamente as posições das professoras nos remetem à proposta do método intuitivo, ao valorizar a observação das coisas. Por outro lado, também percebemos características da pedagogia escolanovista, por possibilitar a aproximação direta dos alunos com suas próprias experiências e realidade, visto que a maioria era parentes de agricultores e íntimos da natureza/ambiente local.

Igualmente como na época de alunas, os passeios escolares ficavam sob a responsabilidade de cada professora que percorria as ruas da cidade com suas turmas, no aconchego da canção “Passeio Escolar”, já apresentada anteriormente. “Era a mesma música. Essa música durou muito tempo. Não tinha outras novidades, o jeito era repetir as mesmas coisas. Então, a gente ensinava aquilo que aprendia”, revela Maria do Socorro. Ela reforça também que esses momentos finalizavam com os piqueniques, caracterizando a cultura escolar e local daquele contexto. Observamos o que diz ainda essa professora primária:

Cada professora fazia o passeio escolar com sua turma. O piquenique com a minha turma era debaixo de uma Timbaúba muito grande. Perto de lá, tinha umas quatro ou cinco casas antigas de taipa e a Timbaúba. Cada aluno levava seu lanche que a mãe preparava. As coisas naquele tempo eram muito diferentes, né? Então, o lanche era fubá de milho; uma bolachinha da padaria; o ponche de laranja, que hoje é conhecido por suco; pedacinho de rapadura; uma tapiquinha; o biju; pencas de cajarana ou outra fruta. Os meninos ficavam trocando os lanches. As vezes trocavam até por um pior, mas só para poder comer o do outro. Era uma festa nosso passeio escolar. Os alunos adoravam. (MARIA DO SOCORRO MAGNO).

Assim, os passeios escolares realizados no “Ferreira Pinto” constituíam-se em atividades pedagógicas e recreativas, que contribuía na quebra da rotina da sala de aula e na socialização dos alunos. Outras situações didáticas destacadas pelas professoras, que compunham o currículo do ensino primário na década de 1950, reportam-se às atividades de

Trabalhos Manuais, Desenho e Ginástica. Os Trabalhos Manuais eram ministrados pela professora Maria do Socorro, que afirma ter sido oferecido somente as meninas de todas as séries do curso de ensino primário. De acordo com a professora, no curso de Trabalho Manuais, realizado semanalmente, as meninas aprendiam a abordar, pintar e crochê.

Nas aulas de Desenho, desenvolvidas uma vez na semana, as professoras solicitavam aos seus alunos a desenhar o que elas expusessem no quadro. Elas dizem que geralmente tratava-se de algo de relevância simbólica para a escola, como por exemplo, a Bandeira do Brasil. Em relação aos momentos de Ginástica, as professoras narram que também aconteciam uma vez na semana, após o recreio, no ambiente da sala de aula. “Tinha o dia de fazer ginástica. Vamos lá, desça, levante os braços... Era na classe mesmo, nas quintas-feiras, depois do recreio. Era mais alongamento. O tempo era de 10 minutos”, diz a professora Nocy Noronha.

Partindo das exposições orais das professoras, podemos dizer que o currículo de ensino primário, abrangia as prescrições conteudista estabelecidas nos artigos 7º e 8º da Lei Orgânica do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, 683/47. Para o ensino elementar: Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, a educação para a saúde e ao trabalho; Desenho e Trabalhos Manuais; Canto orfeônico e Educação física. Quanto ao ensino complementar, correspondente a 5ª série: Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil e noções de Geografia Geral e História da América; Ciências Naturais e Higiene; Conhecimentos das atividades econômicas da região; Desenho; Trabalhos Manuais, Educação Física, etc.

A questão sobre a sistemática da avaliação da aprendizagem do aluno, também foi salientada pelas narrativas das depoentes. Elas afirmam que a avaliação ficava a critério das professoras, tanto no que diz respeito a seleção dos tipos de instrumentos avaliativos, como a atribuição de notas e classificação do desempenho dos alunos.

A professora Maria do Socorro lembra que os seus alunos temiam mais a prova oral que a prova escrita, isso porque

A prova escrita ainda dava para eles colarem um pouquinho pelo do outro, até porque as carteiras eram daquelas de dois lugares. Lembra quando falei das carteiras de quando fui aluna? Então, eram as mesmas. Na prova oral, a gente chamava o aluno para responder no quadro. As vezes era para tirar uma conta de multiplicação, conjugar verbos... Eles ficavam nervosos, com medo de errar. Quando não sabiam responder aí diziam, professora eu não

sei não. Eu lembro que o professor Moacir de Lucena também fazia isso. A avaliação era ótimo, bom e sofrível. Já no 5º ano, era nota até 10. (MARIA DO SOCORRO MAGNO).

Os procedimentos de avaliação da professora Maria do Socorro, são considerados nas práticas avaliativas da professora Maria Nocy. Isso pode ser observado na narrativa seguinte:

A gente avaliava as atividades dos alunos como bom, ruim, regular ou então péssimo. Aquele que errasse, já sabia que estava prejudicado. Por exemplo, se fosse pintar a Bandeira do Brasil, e não fosse com as cores corretas, ou ainda fora do espaço, já era um prejuízo. Porque tinha que fazer tudo direitinho (MARIA NECY NORONHA).

As professoras deixam transparecer em suas narrativas que a avaliação adotada, estava baseada numa avaliação do tipo classificatória, característico da pedagogia tradicional. Nessa ótica, a avaliação consistia em considerar e quantificar os resultados finais obtidos pelos alunos, deixando de levar em conta os processos individuais e subjetivos dos educandos.

A respeito dessa conduta pedagógica introduzida nas práticas de avaliação das professoras primárias, recorreremos a Hoffman (2005) para entender que a ação classificatória e autoritária, exercida pelos professores, encontra explicação na sua concepção de avaliação, sendo reflexo da sua história de vida como aluno e professor.

As narrativas das professoras primárias indicam ainda uma relação pedagógica hierárquica entre professor e aluno, calcada no autoritarismo e no respeito demasiado do aluno e dos pais para com o professor. Em contrapartida, as professoras deixam transudar pelas suas vozes, a existência de vínculos afetivos construídos na convivência com seus alunos.

A postura autoritária e hierárquica, é bem evidente nos depoimentos das professoras, no instante em que elas se dispõem a explicitar as estratégias aplicadas para manter à ordem em sala de aula. Assim as professoras narram:

A gente falava sério. Não tinha isso de chegar e conversar com alunos. A gente falava sério mesmo, porque tinha aqueles mais indisciplinados. Sente já! Vou mandar chamar seu pai. E se mandasse ele vinha mesmo. Os alunos tinham medo que os pais viessem. E também dependendo da desordem do aluno, ele poderia receber suspensão por até 3 dias, e só voltava na companhia do pai ou da mãe. (MARIA DO SOCORRO MAGNO).

Todos os meus alunos me obedeciam, se eu dissesse: levante! Cale a boca! Caso, eles estivessem conversando. O castigo era esse, ficar de pé. Depois eu

dizia: sente! Porque naquele tempo, ninguém podia ficar conversando, dando rizadas... Era tudo com muito respeito, justamente para eles entenderem o que a gente explicava no quadro. Outro dia um aluno colocou um pano de chão na porta da sala, na minha entrada, perguntei quem tinha sido e ninguém respondia. Eu disse: olhe é melhor dizer porque senão a classe toda vai ser suspensa. Aí de repente dois se levantaram e disseram: foi Olavo. Eu disse: Olavo se levante e está suspenso por dois dias. Retire-se da sala e aprenda a me respeitar. Depois veio a mãe dele conversar comigo e eu expliquei o que tinha acontecido e ela entendeu (MARIA NECY NORONHA).

As narrativas indicam uma forma de relação pedagógica entre professor-aluno regulada pela rigorosidade do professor e passividade do aluno, como componentes imperiosos para garantir o êxito escolar e a divisão de espaços que cada um ocupava no interior dessa cultura escolar.

Assim, no exercício das práticas pedagógicas das professoras a punição empregada aos alunos constituía-se pela intenção de intimidá-los, constrangendo-os moralmente na presença do grupo. Podemos assim dizer que essas atitudes, distanciavam qualquer alternativa de interação dialógica, expressão de ideias e partilhas de experiências pelos alunos, que pudessem ajudar na construção do seu conhecimento.

Essas posições autoritárias das professoras nos remetem às práticas de disciplinas empregadas pelos seus primeiros mestres, demonstrados no início desse capítulo, revelando conseqüentemente marcas de uma tendência pedagógica tradicional, alicerçada pelos procedimentos de disciplinamento tratado pelo método lancasteriano ou de ensino mútuo (SAVIANI, 2008).

Os depoimentos denunciam ainda o apoio moral facultado às professoras pelos pais dos alunos, contribuindo no fortalecimento de vínculos entre professoras, alunos e pais. Isso se explica, segundo as depoentes, porque naquela época os pais confiavam nas competências das professoras primárias e nos valores veiculados por elas. “Muitos diziam Dona Neco obrigada por ter orientado meu filho. E tinha aqueles que gostavam muito quando a gente punia”, enfatiza Neco Noronha. Até porque, “eles sabiam que nós professoras só queríamos o bem dos seus filhos”, corrobora Maria do Socorro.

Por outro lado, a interação social entre professora e aluno, nos anos de 1950, ficou esculpida pela afetividade mútua. As professoras acrescentam nos seus relatos que embora existisse um respeito profundo, tipo sacerdotal, dos alunos para com suas professoras, havia também laços afetivos e de solidariedade, formados no convívio diário da sala de aula. Sobre isso, a professora Maria do Socorro descreve algumas situações marcantes dos vividos em conjunto com seus alunos:

Naquele tempo, aluno queria muito bem a um professor e o professor ao aluno. Eu queria muito bem aos meus alunos e eles e os pais a mim. Não de acariciar, de dá beijos, abraços... Porque isso não era comum. Era mais através de palavras, de trazer alguma coisa para a professora, algo que fosse novidade para eles, como por exemplo, uma cocada, bolo, até ovos. Eram crianças mais educadas... Se viam falar com a gente, pegava em nossas mãos, sem intimidades. Naquele tempo, aluno era muito tímido, tinha muita vergonha da gente. O respeito que eles tinham pela gente era igual ao que a gente tinha por um padre [...]. Um sorriso da professora era muito para eles [...]. Lembro quando meu marido foi meu aluno na 3ª série, ele tinha 15 anos. Aí ele precisava sair mais cedo porque ainda ia trabalhar. Trabalhava botando carga d'água num jumento, nas casas de família. Ele não tinha coragem de me pedir para sair e mandava outro aluno. Mas eu sempre deixava, pois sabia que ele precisava trabalhar (MARIA DO SOCORRO MAGNO).

As relações interpessoais constituídas no convívio professora-aluno teve um significativo valor para a carreira profissional da professora Maria do Socorro. Para ela, os hábitos e as atitudes recíprocas de afeição foram determinantes para um “bom clima” no espaço da sala de aula e para que seu prazer pelo ensino fosse despertado, descobrindo assim a sua vocação pelo magistério. “Não pensava em ser professora, mas depois passei a gostar muito, porque sentia que havia me apegado demais aos meus alunos. Fui muito competente. Dei conta do recado”, sublinha a professora.

Ao longo dos encontros com Maria do Socorro, por várias vezes sucedeu dela rememorar os momentos vividos quando professora de Trabalhos Manuais, destacando principalmente um instante construído e partilhado com suas alunas. Assim ela relembra:

Tinha uma vez que uma aluna veio me mostrar os bordados, eram mal feitos, “feinhos”, mas eu dizia: Está bom! Está bem feito! Dizia isso para animar, né? Mas eu dizia: aperte mais esses pontinhos. E quando ela vinha de novo, eu com tanta pena de dizer que estava mal feito, então falava que estava bom, para não desmotivar. Aí teve outra aluna que também achava feio, mas disse: está melhor que o meu. Então a aluna que não sabia bordar respondeu: mulher, vocês são muito falseiras. Ela não sabia dizer a palavra falsa ou tinha esquecido, sei lá... Por isso dizia “falseira”. Até hoje, quando nos encontramos, chamamos “falseira” (risos). (MARIA DO SOCORRO MAGNO).

A professora Nocy Noronha, também expressa por meio de suas lembranças e narrativas, formas de agir reguladas pela manifestação mútua de sentimentos e emoções, que

marcaram profundamente sua caminhada no magistério primário. Vale apenas registrar, o que conta a professora sobre um dos episódios experienciados numa aula de Passeio Escolar:

Uma vez, a gente tinha feito um passeio escolar para um sítio próximo. Tinha um açude e aproveitamos para tomar banho. Eu como sabia nadar, fui atravessar de um lado para o outro, duas alunas minhas da 5ª série, saíram atrás de mim e eu não vi. Elas sabiam nadar muito pouco. Sendo que tinha um poço lá dentro do açude e elas começaram a se afogar. Aí gritaram: Dona Necy, olhe ali as meninas morrendo. Entrei novamente na água, peguei uma que já estava embaixo, esmorecida, e disse: segure no meu pescoço. Segure forte em mim! Peguei a outra também e consegui salvar. Depois fiz respiração boca a boca. Cezarina, mãe de uma delas, me agradeceu demais, cheguei a ganhar muitos presentes dela. Ela dizia: você salvou minha filha, ninguém teve coragem de pular na água e você teve. Não podia deixar duas pessoas morrerem, se era um passeio meu e se eu era a professora... Creio que eu morreria junto, mas não teria coragem de deixar as meninas na água (MARIA NECY NORONHA).

Pelo exposto, verificamos a atitude de bravura da professora primária, ao mesmo tempo em que se percebe o sacrifício, explicitamente ou implícito, para cumprir com a responsabilidade para qual foi designada, em um contexto, em que ser professora primária era um modelo de autoridade e referencia social a ser seguida pela comunidade.

A questão afetiva no desenrolar das práticas das professoras entrevistadas, ajudam a amenizar o distanciamento na relação professor-aluno, tão evidente nas maneiras de agir e se expressar dos seus primeiros professores. Nessa perspectiva, o ideário da Escola Nova intervém a importância a promoção da afetividade nas relações pedagógicas, no exercício docente, levando-se em conta as condições de vida social e cultural dos alunos (SAVIANI, 2008).

Sendo assim, as professoras demonstram pelas suas histórias orais, virtudes como o cuidado, o zelo, o compromisso, a responsabilidade, a solidariedade e a afetividade que garantiram o respeito e afeição da comunidade não apenas escolar, mas de toda população apodiense.

Quanto à relação social entre os alunos, as professoras comentam que permanecia a separação de sexos, de igual modo como no tempo de alunas: “Era do mesmo jeito, meninas sentavam de um lado e meninos do outro. No recreio brincavam separados”, ressalta Maria do Socorro. Conforme nos narram as professoras, em certos momentos, ocorriam conflitos na convivência dos alunos, no entanto, o que predominava eram as relações amistosas e de companheirismos entre eles.

Para finalizar, percebemos que a maneira como se processaram as práticas pedagógicas das professoras primárias que exerceram o magistério no Grupo Escolar Ferreira Pinto, ao longo da década de 1950, estiveram fundamentadas nas vivências sociais e, sobretudo, nas experiências de aluna do ensino primário, tendo seus professores como principais referências de ensino. Esse efeito explicita, possivelmente, a questão de haver mais permanências que rompimentos, nas práticas pedagógicas dessas professoras.

Outro aspecto que nos ajuda a compreender esse processo de reprodução das normas, valores e princípios do ensino, bem como da repetição das práticas pedagógicas voltadas para um ensino conteudista, reflete muito mais nas condições materiais e de trabalho existente no interior da instituição escolar do que mesmo na condição de formação das professoras leigas. Até porque, no período de 1940, tivemos professores primários titulados pela Escola Normal, situação essa, que não impediu os mestres titulados realizarem suas atividades pedagógicas conforme o sistema de ensino tradicional.

Portanto, identificamos através das narrativas orais dessas ilustres e abnegadas professoras primárias, traços predominantes de uma pedagogia tradicional, com alguns gotejos das preposições da Escola Nova, que apesar de representarem dois modelos distintos de concepções pedagógicas (SAVIANI, 2008), estiveram agregadas, servindo de norte, de modo consciente ou inconscientemente, no fazer pedagógico das professoras entrevistadas.

ALGUMAS IDEIAS CONCLUSIVAS

Na caminhada trilhada aqui, procuramos responder a questão de como se desenvolveram as práticas pedagógicas de professores primários, que contribuíram na transmissão dos saberes formais de gerações que passaram pelos bancos escolares do Grupo Escolar Ferreira Pinto, nos anos de 1946 a 1961, em Apodi.

Este estudo, teve seu embasamento em registros documentais e nas narrativas orais, que se constituíram em fontes principais. Para sua viabilidade, utilizamos a História Oral, a qual nos ofereceu condições significativas para que várias memórias (individuais e coletivas) emergissem e fossem, finalmente, conservadas e analisadas. Assim, esta pesquisa foi constituída pelas versões de duas ex-alunas da década de 1940, Maria do Socorro Magno e Maria Neco Noronha, que se orgulham em narrar a maneira como aprenderam e operaram suas práticas pedagógicas, quando professoras leigas nos anos de 1950.

O desafio de trazer ao presente, o modo de pensar e agir no passado de antigos professores primários, bem como a cultura escolar em que se fomentaram esses mecanismos pedagógicos, tendo em vista às múltiplas dificuldades por documentos escritos e didáticos nos anos analisados, fez-nos repensar diversas vezes nossas intenções empíricas. Em contrapartida, o grande empecilho, serviu de impulso para reconhecermos a necessidade de registrar e preservar essa história, por meio das narrativas orais, para que ela não se perdesse no tempo e no espaço, e pudesse ser contada no presente (e no futuro) à novas gerações de jovens apodienses.

Face a realidade histórica encontrada, procuramos, de um lado, absorver as características da configuração normativa em que se encontrava o ensino primário do Rio Grande do Norte, desvelar partes da história do Grupo Escolar Ferreira Pinto e apresentar a relevância social disseminada por essa instituição de ensino primário. De outro, buscamos vestígios pretéritos nas vozes dos sujeitos, que nos concedessem captar elementos essenciais à reconstrução do percurso do trabalho pedagógico, em sala de aula, de antigos mestres primários.

Partindo disso, chegamos ao entendimento de que o Grupo Escolar Ferreira Pinto, desde sua implantação, representou um avanço para a educação primária de Apodi, constituindo-se em um lugar de memória não apenas para alunos, professores e funcionários, mas também para toda comunidade local. Nos anos de 1946 a 1961, esse estabelecimento particularizava-se como única instituição de ensino público primário no município, que atendia a uma pequena clientela de alunos provenientes de famílias de padrão social regular.

Outro fragmento que merece ser revisto da sua história, deve-se à abertura de suas portas à organização de eventos culturais restritos à população de status da cidade. Dessa maneira, o prédio do Grupo Escolar Ferreira Pinto, serviu para satisfazer tanto os fins da educação elementar, como aos prazeres da diversão cultural, funcionando como uma espécie de clube privado para as comemorações culturais.

Daí, dizer que essa instituição de ensino primário, ficou marcada no imaginário social de gerações outrora, deixando valores e extensos significados que permanecem vivos, até hoje, na memória coletiva de grupos que assistiram à esses momentos históricos. É importante observar que esse sentido social, alojou-se nas lembranças do passado dessa instituição enquanto grupo escolar. Apesar da continuidade da sua história, com a Escola Estadual Ferreira Pinto, não se percebe essa mesma (ou similar) conotação para a sociedade atuante. Hoje, seu sentido não representa mais que um espaço comum de serviço burocrático e técnico, dedicado especificamente à aprendizagem do educando.

As narrativas orais mostram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores primários no dia a dia da sala de aula, tiveram alicerces em fundamentos particulares das pedagogias tradicional e escolanovista. A predominância dessa primeira, é patente durante todo o desfecho dos relatos, sendo incorporada tanto pelos mestres na década de 1940, como pelas suas ex-alunas e depois professoras primárias na década posterior.

A respeito dos sinais da pedagogia escolanovista, esses aparecem nas narrativas orais de maneira sutil, quase que desaparecendo em meio à cultura de normas tradicionais pela cultura escolar da instituição. Os vestígios da Escola Nova, são mais perceptíveis, no modo de praticar a docência na década de 1950 pelas ex-alunas/professoras, que nos anos de 1940 pelos seus professores. Isso porque, as professoras primárias, através de suas narrativas, demonstram ter tido a preocupação em agir, de maneira que se levasse em conta a relação afetiva entre aluno e professora, por considerá-la relevante à aprendizagem do aluno e à convivência harmônica em sala de aula. Contudo, sem desarranjar os vínculos autoritários.

Vale lembrar, que na história da educação brasileira, Saviani (1995; 2008) esclarece que no período de 1947 a 1961, a tendência pedagógica hegemônica no país, corresponde à Escola Nova. No Rio Grande do Norte, essas ideias novas afloram na Lei Orgânica do Ensino Primário, 683 de 10 de fevereiro de 1947, e são fortalecidas na Lei nº 2.171 de 06 de dezembro de 1957.

Mesmo assim, o processamento das atividades pedagógicas dos professores primários em Apodi, manteve-se praticamente inalterado nesses anos, o que pressupõe a tênue influência desses preceitos inovadores, no ensino elementar do município. As narrativas das

ex-alunas/professoras, deixam claro a presença de características inerentes à concepção de educação tradicional no ato pedagógico, à medida que revelam um ensino esgotado ao caráter livresco, realizado de forma repetitiva e acrítica, calcado apenas no processo da transmissão-assimilação de conhecimentos didáticos.

As práticas pedagógicas desses mestres primários, alguns diplomados outros leigos, estiveram ancoradas na estratégia de avaliação classificatória, na aplicação de provas escritas e orais, para testarem a sistematização do conhecimento do aluno, que tinha o papel de memorizar e obedecer as normas impostas pela sociedade. Ao professor(a) primário(a), cabia a tarefa de ensinar o sistema básico de escrita e cálculos, como de inculcar no aluno valores morais para sua integração no meio social.

Um outro aspecto importante do passado das práticas pedagógicas a considerar, refere-se à relação pedagógica entre professores e alunos. Essa relação, de um modo geral, estivera baseada num tratamento hierárquico e autoritário, que se prosseguia sob os princípios rígidos da disciplina. Este último princípio, não estava ligado somente a conduta do aluno, mas também a forma como os professores primários organizavam e desenvolviam suas práticas pedagógicas, sobre as bases da responsabilidade, da assiduidade e do compromisso social.

É possível dizer que o modo em que se desenvolveram as práticas pedagógicas, movimenta-se vinculado à trajetória de formação, profissional e pessoal que tiveram os professores primários desse período. No caso particular das professoras primárias, Maria do Socorro Magno e Maria Nery Noronha, por serem professoras leigas, realizaram suas práticas pedagógicas adotando como fundamentos principais, as experiências construídas enquanto alunas do curso primário. As atividades de sala de aula, por elas realizadas, estiveram, então, centradas em torno dos saberes extraídos das suas vivências escolares. Assim, elas buscaram reproduzir na docência aquilo que aprenderam com seus mestres. Essas referências, constituíram-se em crenças tão sólidas no seu ofício que mesmo anos depois, com a participação em cursos de treinamento para professores primários leigos, elas continuaram inalteradas.

As narrativas orais, dessas duas professoras leigas, deixam ainda transparecer que o desenrolar desse fazer pedagógico, na década de 1950, também se norteou na bagagem das experiências profissionais. Apesar de expressarem em suas versões, resquícios de uma docência configurada pela autonomia em que exercia os professores primários nesse período, visto que cada um realizava a atividade docente à seu modo, podemos perceber ao longo das narrações o emprego do termo “a gente”, para explicitar seus pensamentos e ações pedagógicas. Ou seja, as professoras primárias entrevistadas, quase sempre, buscavam auxílio

nas memórias sociais, formadas nas relações com o grupo do qual faziam parte, para confirmarem suas experiências docentes e memórias individuais.

É oportuno lembrar também, que tanto nos anos finais de 1940 como no percurso dos anos de 1950, as práticas no magistério primário em Apodi, processaram-se em meio a extrema precariedade nas condições materiais e de trabalho, pois de tudo faltava. Ainda assim, os professores primários cumpriram brilhantemente o seu ofício na docência. Para superar os obstáculos que surgiam na trajetória profissional, os professores apoiaram-se nas virtudes semeadas, como a dedicação, a vocação, o amor, o zelo e o compromisso que eles tinham para com a população do lugar. Essas qualidades foram substanciais para legitimar o reconhecimento e prestígio público dado ao professor primário, independente da sua condição de normalista ou leigo.

Nesta perspectiva histórica, essa conjuntura de particularidades das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do ensino primário, entendemos que estivera coerente tanto à realidade interna da instituição como ao papel que a escola elementar de Apodi imprimia na época. Nas descrições orais das ex-alunas/professoras, e com a ajuda de outras fontes, identificamos a função da escola, relacionada ao compromisso de instruir o indivíduo e de contribuir na formação do caráter, da dignidade e honradez, isto é, da personalidade do aluno. A escola primária desse período, também se preocupou em transmitir aos alunos, através das práticas do seu corpo docente, os valores cívicos e patrióticos influenciados pelos discursos dos órgãos administrativos da educação.

Por outro lado, a realidade evidenciada, expressa também as influências advindas do contexto mais amplo representado pela cidade. Por isso dizer que o trabalho dos professores primários de Apodi, bem como a pobreza da escola pública nessa época, não se encontravam isolados dos problemas econômicos locais. Assim, as práticas pedagógicas dos antigos mestres, resultam de um conjunto de determinantes educativos e sociais, conseqüentemente refletidos na forma de conceber o ensino.

Se relacionarmos a realidade estudada, com a situação do ensino primário atual, reconhecido legalmente pela denominação de Ensino Fundamental dos anos iniciais, podemos encontrar muitos apontamentos que denunciam permanências na sistematização do ensino público. Dentre eles, destacamos a precariedade nas condições de materiais e de trabalho; a fragilidade da estrutura física das escolas públicas; a baixa qualificação do professor (muitos ainda leigos); os poucos salários; práticas pedagógicas autoritárias, baseadas apenas no método de transmissão oral; ensino conteudista, sem a mínima conexão com as questões sociais que envolvem a escola e o cotidiano do aluno; a avaliação classificatória, como

punição; a relação pedagógica hierárquica; a evasão ou repetência do aluno no ensino fundamental, etc. É claro que essa representação da escola pública de hoje, perpetua-se em especial no interior das escolas de regiões brasileiras mais pobres, como por exemplo, as cidades interioranas do nordeste.

Quanto às mudanças, podemos apontar principalmente as rupturas nas relações interpessoais dos alunos, professores e entre eles e a escola, demonstrando cada vez menos respeito uns para com os outros e para com o próprio ambiente escolar. A desvalorização pública e a falta da colaboração moral da família na resolução de problemas de conduta dos alunos, são frustrantes e desmotivadores para o professor do ensino fundamental. A indisciplina, dentre outros fatores, acompanhada pelo comportamento agressivo do aluno, tem provocado o desencorajamento no professor que enfrenta diariamente salas de aulas superlotadas e heterogêneas. Além desses valores, sabemos que outros também se perderam ao longo dessas décadas, sendo substituídos por novos princípios, em consequência das transformações sociais e avanços acelerados nos setores industrial, tecnológico e de comunicação.

Para concluir, deixemos claro o nosso convencimento de que ainda há um extenso campo a ser investigado-reconstruído-analisado acerca dos saberes e experiências docentes, que deram vida a história das práticas pedagógicas de professores primários de Apodi, que hoje vivem no esquecimento. Essa história pode ser, muito bem, intercalada com o passado do fazer pedagógico realizado nas várias Escolas Isoladas instaladas nesse município, através de futuras investigações acadêmicas.

Portanto, faz parte de nossos intuitos, a partir da realidade histórica detectada, despertar no leitor professor e aluno da educação básica e/ou do ensino superior, um olhar crítico e interpretativo, para que novos questionamentos sejam levantados e novos aspectos históricos desvendados. Quanto mais importância dermos a esse passado, mais próximos estaremos de apreender o todo dessa história e dos mecanismos que cingem a história da educação primária de Apodi e do Rio Grande do Norte, em outros recortes temporais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARAÚJO, José Carlos Souza; **As instituições escolares na Primeira República: ou projetos educativos em busca da hegemonia**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ARAÚJO, Marta Maria de. A pesquisa educacional como dimensão formativa do educador científico: o legado de Anísio Teixeira (1952-1964). In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/116_marta_maria.pdf. Data de acesso em: 15 de outubro de 2013.

_____; MOREIRA, Keila Cruz. **O Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” e a Educação da Criança (NATAL/RN, 1908 - 1913)**. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.) *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 193-213.

ARROYO, Miguel. **Mestre, Educador, Trabalhador: organização do Trabalho e Profissionalização**. Belo Horizonte, Livre Docência, Faculdade de Educação, 1985.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles Patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 299-321.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade – lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo Companhia das Letras, 1994.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. Natal/RN: UFRN, 2006.

BUFFA, Ester. **Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, C. H. et al. História da Educação no Brasil: pesquisa, organização institucional e estratégias de divulgação científica. **Revista Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 45-67, jul.-dez., 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14632/8372>>. Acesso em: 25 de Abril de 2013.

CASTANHO, Sergio. **Institucionalização das instituições escolares final do império e primeira república no Brasil**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura: SANDANO,

Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAVALCANTI, Mário. **A tragédia do mestre-escola**. 2º ed. Fundação Vingh-Um Rosado: [s.n.]. v. 1321, nov. 2002 (Coleção Mossoroense).

COSTA, Maria Antônia Teixeira da. **Lições de professores do magistério primário do Rio Grande do Norte sobre o ensinar, o aprender, o ser professora (1939-1969)**. Tese de Doutorado. Natal/RN: UFRN, 2003.

_____. **O ensino primário no Rio Grande do Norte: memória, educadores e lições sobre o ensinar (1939-1969)**. Mossoró/RN: Editora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2009.

COSTA, Edinária Marinho; COSTA, Maria Antônia Teixeira da. **O trabalho docente na contemporaneidade: mudanças e repercussões nas atividades dos professores da rede pública em Apodi/RN**. In: Jean Mac Cole Tavares Santos et al (Orgs.). *Educação, Política e Docência: formação em contextos locais*. 1ªed.: Editora CRV, 2013, v. 01, p. 109-110.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão Professor*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 20-34, mai/jun/jul/ago, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, Sílvia Helena de Sá L. M. **Valores e Normas na Educação Feminina no Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assu (1960-1961)**. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2010.

GATTI JR, Décio. A situação da Pesquisa Histórica sobre as Instituições Educacionais Brasileiras. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 10, n.17. p. 133-140, jan.-jun. 2001. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1272641950.pdf>>. Acesso em: 03 de Maio de 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GUERRA, Valter de Brito. **Apodi no Passado e no Presente**. Coleção Mossoroense. v. CII. 1995.

_____. **Apodi, sua história**. Coleção Mossoroense. v. 1145, abril, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Editora Mediação, 35ª ed. Revista, 2005.

HOLLANDA, Valkley Xavier T. de; PINHEIRO, Rosália de Sá Leitão. **A atuação de professoras na expansão do ensino no RN (1910-1920)**. In: II Congresso Brasileiro de

História da Educação: História e memória da educação brasileira. **Anais...** Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002, p. 2-3.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas. Editora Autores Associados. nº 1, jan./jun. p. 9-43. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em: 06 de Abril de 2013.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Geraldo Gonçalves de; GATTI JUNIOR, Decio. **Uma reflexão sobre o surgimento dos grupos escolares na primeira república (1889-1930) à luz da cultura escolar**. In: VIII Jornada do HISTEDBR. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, jun. 2008.

LIMA, Manoel Jácome de. **Patronos escolares: dados biográficos dos patronos de antigos grupos escolares do Rio Grande do Norte**. In: George Antonio de Oliveira Veras (Org.). Patronos escolares: dados biográficos dos patronos de antigos grupos escolares do Rio Grande do Norte. Alexandria (RN): Instituto Zulmirinha Veras, 2012.

LUCENA, Liacir dos Santos. Moacir de Lucena 100 Anos de Vibração. In: **Revista do Instituto Cultural do Oeste Potiguar**, n. 15, p. 22-45, março, 2012.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, Temas básicos de Educação e Ensino** – Epu. São Paulo 1986.

MAIA, Sebastião Alves. **Grupo Escolar Duque de Caxias Festas Escolares: uma celebração de múltiplos significados - 1949 – 1962**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento, e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MARIZ, Marlene da Silva e SUASSUNA, Luiz Eduardo B. **História do Rio Grande do Norte Contemporâneo (1934-1990) Estado, evolução política social e econômica**. Natal (RN) CDF Gráfica e editora, 2001.

MENEZES, M. et al. Uma entrevista em análise: olhares diversos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, Bauru, v. 2, v. 1, p. 55-98, 2004.

MIGUEL, Elisabeth Blanck. **Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. 21. ed, São Paulo: Vozes, 2002.

MORAIS, Sônia Maria de. **Um olhar sobre o Ensino Primário: O Grupo Escolar capitão “Mor Galvão” (1911 – 1927 - Currais Novos – RN)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Um espaço pioneiro de espaço educacional: Grupo Escolar Augusto Severo – Natal (1908-1913)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Natal/RN: UFRN, 2005.

NORONHA, Olinda Maria. **Historiografia das Instituições Escolares: contribuição ao debate Metodológico**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, et al (Orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

PINHEIRO, Antonio C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. São Paulo. Autores Associados/ Universidade São Francisco, 2002.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradativa, 2003.

REIS FILHO, Casemiro. **A Educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANFELICE, José Luiz. **História das Instituições Escolares**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, et al (Orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, et al (Orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Breves considerações sobre fontes para História da Educação. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas. n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf>. Acesso em: 22 de Maio de 2013.

_____. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. **Projeto de Pesquisa**, Campinas: Histedbr, 2005.

_____. O Legado Educacional no “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. et al.(Orgs.). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 9-57.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Francinaide de Lima. **O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908 -1928):** vinte anos de formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, Antonia Milene da. **O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia - RN:** modernização do ensino primário (1911-1930). Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2010.

SILVA, Rosivânia Maria da. **A Escola Normal Primária de Mossoró no período de 1950 – 1960:** práticas e formação de professores. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2008.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Revista Acadêmica**, v. 1, n. 6, p. 14-18, 2003. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/57/63. Acesso em: 23 de Abril de 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890/1910). São Paulo: EDUNESP, 1998.

_____; FARIA FILHO, Luciano M.; **A Contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil.** In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

TEIXEIRA NETO, Euclides Teixeira. **Anália Maciel:** a educadora, a escola, a cidade (1936-1946). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. **História do Rio Grande do Norte.** Natal/RN: Editora do IFRN, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Catálogo de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação.** UFRN, Natal, 2003.

VALDEMARIN, V. T. Os Sentidos e a Experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. et al. (Orgs.). **O Legado Educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 163-203.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 7-19.

_____. **Por uma ampliação da noção de documento escolar.** . In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, et al (Orgs). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica.** Campinas: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Daniela Fonsêca. As mudanças da educação do RN nos idos de 1950 e 1960: a prática de Lia Campos. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: UFRN, 2005.

Leis e Decretos

BRASIL. Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

_____. Constituição de 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 22 de setembro de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61). Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

Lei Geral de 15 de outubro de 1827. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf. Acesso em: 05 de setembro de 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n. 174 de 5 de março de 1908. Cria no bairro da Ribeira um Grupo Escolar “Augusto Severo”. Atos e Decretos do Governo, Natal/RN, 1908.

_____. Decreto n. 198 de 10 de maio de 1909. Declara que o Grupo Escolar Augusto Severo será a Escola Modelo para servir de typo ao ensino elementar em todo o Estado. Atos e Decretos do Governo, Natal/RN, 1909.

_____. Decreto n. 257 de 25 de novembro de 1911. Cria na cidade do Apody um grupo escolar denominado “Ferreira Pinto”. Atos e Decretos do Governo, Natal/RN, 1911.

_____. Decreto-Lei 683 de 10 de fevereiro de 1947. Expede a Lei Orgânica do Ensino Primário do Rio Grande do Norte. Atos e Decretos do Governo, Natal/RN, 1947.

_____. Lei n.º 206 de 7 de dezembro de 1949. Atos e Decretos do Governo, Natal/RN, 1949.

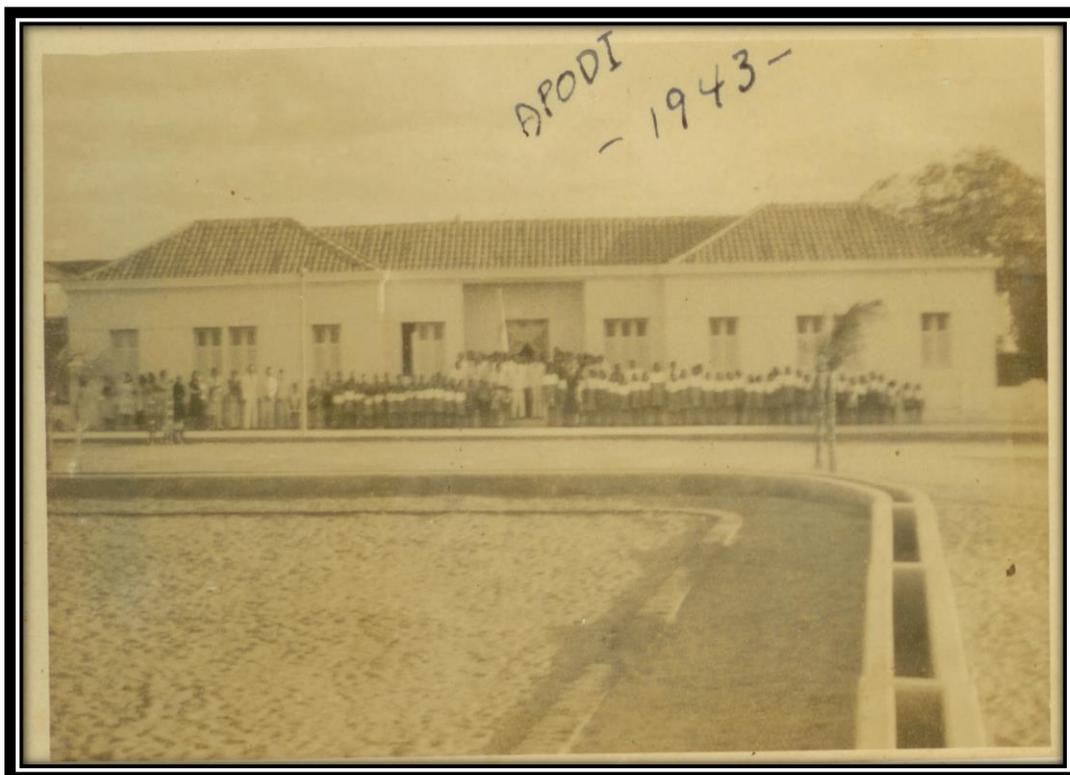
_____. Lei n.º 464 de 27 de novembro de 1951. Atos e Decretos do Governo, Natal/RN, 1951.

_____. Atos e Decretos do Governo. Lei n.º 2.171, de 06 de dezembro de 1957. In: **Revista Educação em Questão**, v. 27, n. 13, p. 238-247, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/829/726>>. Acesso em: 10 de setembro de 2013

Jornal

CASCUDO, Luiz da Câmara. Apelo aos diretores do Grupos Escolas, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas. *A República*, 24 de março de 1942.

Anexos



Grupo Escolar Ferreira Pinto, na inauguração do novo prédio em 1943. Foto tirada pelo Professor Primário Moacir de Lucena..

Fonte: Acervo de Nuremberg Ferreira.



Diploma do curso do Ensino Primário da ex-aluna e Professora Maria do Socorro Magno.

Fonte: acervo da autora.



Modelo de caneta e tinteiro utilizados pelos alunos e professoras nas décadas de 1940 e 1950.

Fonte: Acervo da autora.


 ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

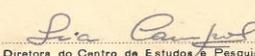
O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais confere a Maria do Socorro Magno o Certificado de conclusão do Curso de Treinamento, promovido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura, afim de preparar elementos não diplomados para as funções do magistério.

Prestando os exames obteve aprovação com as seguintes notas:

Português	8,20.
Matemática	10,00.
Conhecimentos Gerais	8,30.
Média de aprovação	8,80.

Natal, 3^o de Janeiro de 1961

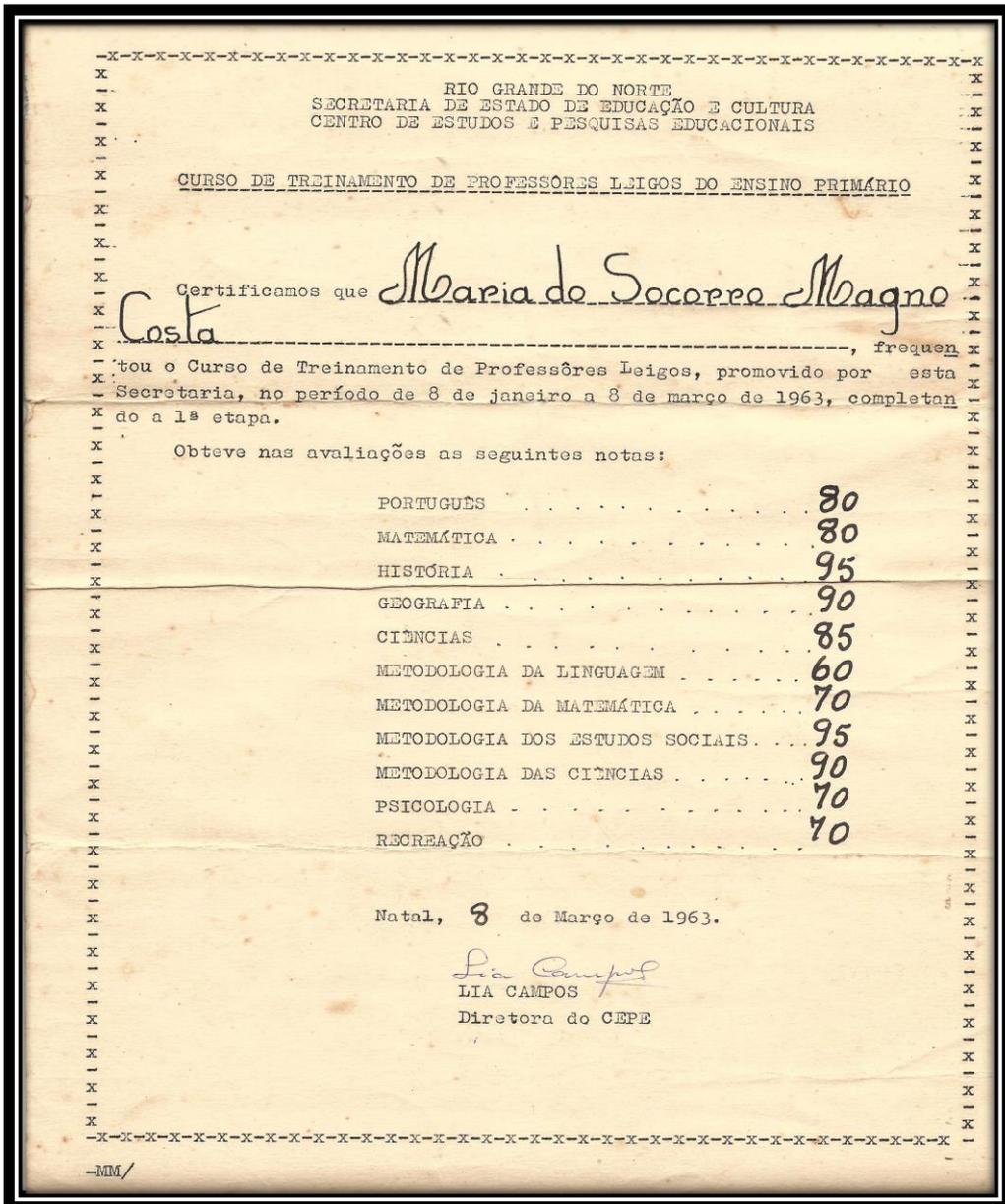

 SECRETARIO DE EDUCAÇÃO


 Diretora do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais


 COORDENADORA

Certificado do Curso de Treinamento de Professores Leigos do Ensino Primário, da professora Maria do Socorro Magno (1961).

Fonte: Acervo da Autora.



Certificado do Curso de Treinamento de Professores Leigos do Ensino Primário, da professora Maria do Socorro Magno (1963).

Fonte: Acervo da Autora.


 ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Jairo

Curso de Treinamento de Professores Leigos do Ensino Primário

Certificamos que Maria do Socorro Magno da Costa
 da município de Apodi frequentou o Curso
 de TREINAMENTO DE PROFESSORES LEIGOS, promovido por esta Secretaria, no período de 8 de Jun. a 26 de Fev.
 de 1965 completando a 2ª etapa.

Obteve na avaliação as seguintes notas:

Direção da Aprendizagem da Linguagem	90
Direção da Aprendizagem da Matemática	97
Direção da Aprendizagem das Ciências	95
Direção da Aprendizagem dos Estudos Sociais	100
Recreação e Artes	85
Administração Escolar	100
Média Geral	94

Natal, 26 de Fezrelio de 1965

U. Figueiredo DIRETORA DO CEPE
[Assinatura] SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO
Francisca de Assis Alves COORDENADORA DO CURSO

Certificado do Curso de Treinamento de Professores Leigos do Ensino Primário, da professora Maria do Socorro Magno (1965).

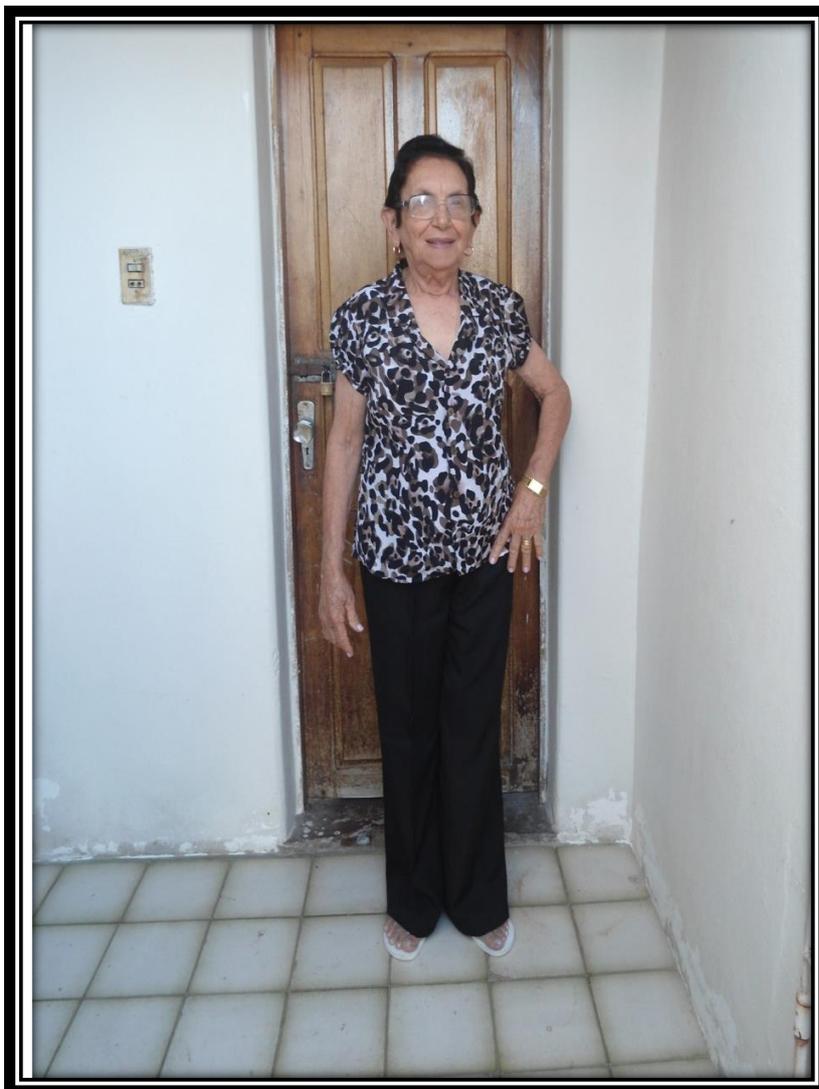
Fonte: Acervo da Autora.



Maria do Socorro Magno, entre 16 e 18 anos de idade.
Fonte: Acervo da autora.



Maria do Socorro Magno, aos 81 anos de idade (2014).
Fonte: Acervo da autora.

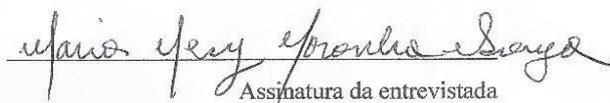


Maria Neco Noronha Souza, aos 80 anos de idade (2014).
Fonte: Acervo da auto

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Maria Nocy Noronha e Souza**, portadora do RG 168633, residente na Rua Do Jaspe, Nº 378, Bairro Potilândia, Natal/RN, declaro para devido fins que cedo direitos de minhas entrevistas dadas à aluna, Edinária Marinho da Costa, usar integralmente ou em partes em sua pesquisa de Mestrado, sob a orientação da Profª Drª Maria Antônia Teixeira da Costa. Autorizo, ainda, a socialização e publicação das minhas narrativas, para fins acadêmicos e culturais, no todo ou em parte.

Apodi, 26 de junho de 2014.


Assinatura da entrevistada

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Maria do Socorro Magno Costa**, portadora do CPF n. 311.936.924-15, RG 191.615, residente na Rua Nossa Senhora da Conceição, Nº 133, Bairro Centro, Apodi/RN, declaro para devido fins que cedo direitos de minhas entrevistas dadas à aluna Edinária Marinho da Costa, usar integralmente ou em partes em sua pesquisa de Mestrado, sob a orientação da Profª Drª Maria Antônia Teixeira da Costa. Autorizo, ainda, a socialização e publicação das minhas narrativas, para fins acadêmicos e culturais, no todo ou em parte.

Apodi, 26 de junho de 2014.


Assinatura da entrevistada