



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARMEN LÚCIA TOMÁS BEZERRA

MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRECEPTORES EM JUAZEIRO DO NORTE-CE
(1930/1940)

FORTALEZA-CE

2015

CARMEN LÚCIA TOMÁS BEZERRA

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRECEPTORES EM JUAZEIRO DO NORTE-CE
(1930/1940)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda

FORTALEZA-CE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- B469m Bezerra, Carmen Lúcia Tomás.
Memórias de professores preceptores em Juazeiro do Norte-CE (1930/1940) / Carmen Lúcia Tomás Bezerra. – 2015.
118 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda.
- 1.Preceptores – Juazeiro do Norte(CE) – 1930-1940. 2.Ensino corretivo – Juazeiro do Norte(CE) – 1930-1940. 3.Prática de ensino – Juazeiro do Norte(CE) – 1930-1940. I. Título.

CARMEN LÚCIA TOMÁS BEZERRA

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRECEPTORES EM JUAZEIRO DO NORTE-CE
(1930/1940)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Aprovada em: 31/03/2015

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orientadora)
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof^ª. Dra. Francisca Geny Lustosa
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. José Edvar Costa de Araújo
(Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA)

DEDICATÓRIA

A Deus, que por Sua Infinita Misericórdia me permite viver.

À minha família, que me apoiou nos momentos de maior fragilidade, incentivando-me a dedicar-me aos estudos.

À memória de minha mãe, Maria Isabel, que me ensinou a lutar diante de qualquer que fosse o obstáculo e não desistir nunca.

À Quitéria Lúcia, minha amiga, pela partilha e pela confiança.

À Núbia Ferreira, que me incentivou e apoiou na conquista desse sonho.

À Prof^a. Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda, pelo conhecimento permitido mediante significativa orientação.

À linha de Pesquisa História da Educação Comparada da Universidade Federal do Ceará, “um lugar de encontro, viagem e descoberta”, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Maria Juraci Maia Cavalcante por ter me proporcionado ampliar horizontes e emoldurar conquistas.

À Prof^a. Dra. Francisca Geny Lustosa, pelo respeito e honrosa acolhida.

Ao Prof. Dr. José Edvar Costa de Araújo, pelas reflexões e sugestões acerca deste trabalho, as quais contribuíram significativamente.

À Suélida Kátia, pela disponibilidade e responsabilidade com que sempre me acolheu.

Ao Prof. João Neto, pela prontidão com que recebeu minha dissertação para revisão metodológica.

O princípio da Sabedoria é o desejo autêntico de instrução, e a preocupação pela instrução é o amor. O amor é a observância das leis da Sabedoria. Por sua vez, a observância das leis é a garantia da imortalidade.

(LIVRO DA SABEDORIA)

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Juazeiro do Norte-CE (1909)	68
Imagem 2	Vista Panorâmica de Juazeiro do Norte-CE (2010)	71
Imagem 3	Cartão de Natal recebido pelo ex-aluno Luiz Eduardo Gondim em 1971	75
Imagem 4	Preceptora Dona Toinha e Turma de Alunas em Juazeiro do Norte-CE	79
Imagem 5	Fachada do Orfanato Jesus, Maria e José (2010)	87
Imagem 6	Fachada do Grupo Escolar Padre Cícero (2010)	88
Imagem 7	Preceptora Dona Maria Aguiar de Melo, mais conhecida como D. Leopoldina	89
Imagem 8	Casa-escola de D. Leopoldina no Sítio São José em Juazeiro do Norte-CE ...	90
Imagem 9	Fachada da Escola Normal Rural (1934)	91
Imagem 10	Fachada da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE (2010)	92
Imagem 11	Cartilha usada por D. Toinha para alfabetizar	94
Imagem 12	Daniel Walker, editor do Portal de Juazeiro, recebe um “bolo de palmatória” (de brincadeira) de Dona Toinha	96
Imagem 13	Capa de Avaliação utilizada por D. Toinha	97
Imagem 14	Capa de Avaliação de Aritmética utilizada na Escola Particular de D. Toinha	98
Imagem 15	Primeira folha da Avaliação Final de Aritmética utilizada na Escola Particular de D. Toinha	98
Imagem 16	Capa de Avaliação de Linguagem utilizada na Escola Particular de D. Toinha	99
Imagem 17	Primeira folha da Avaliação Final de Linguagem utilizada na Escola Particular de D. Toinha	99
Imagem 18	Dona Toinha como concludente do Curso de Datilografia; quando aluna da da Escola Normal; e na solenidade de sua colação de grau como Professora Primária	100

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se em um estudo investigativo sobre as práticas docentes dos preceptores desenvolvidas junto aos alunos como complemento da educação escolar no município de Juazeiro do Norte-CE entre os anos de 1930 e 1940. Nesta perspectiva, o estudo tem a intenção de contribuir para uma reflexão sobre a importância das práticas docentes dos preceptores e sua repercussão na história da educação do referido município. A questão principal que norteou a pesquisa foi: como aconteceram as primeiras experiências educacionais dos preceptores de Juazeiro do Norte-CE no contexto social, político, cultural e educacional da época? E mais especificamente, com que práticas docentes os preceptores desenvolviam as suas atividades? Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivos compreender as práticas docentes desenvolvidas pelos preceptores na busca de acompanharem as tendências da educação escolar no período entre 1930 e 1940, identificando a formação docente dos mesmos e refletindo sobre as suas práticas pedagógicas. Esta “proposta” de preservação da história da educação de Juazeiro do Norte-CE conduziu ao resgate da memória de professores e estudantes enquanto protagonistas da história do lugar. Assim, inserindo-se em estudos de História da Educação, esta proposta tem intenção de contribuir para o debate sobre a importância da função educacional e social que teve a atuação dos preceptores na história da educação deste município. O “caminho percorrido” foi à atuação dos preceptores na história da educação entrelaçada à história do lugar a partir da perspectiva educacional. Procuramos construir, portanto, uma retrospectiva histórica ordenada, com o intuito de apreender os fatos, eventos, forças sociais e políticas que determinaram a história assinalada mediante a memória dos preceptores e de seus ex-alunos, numa abordagem qualitativa, como meio de encontrar o sentido histórico da educação por meio dos preceptores e os princípios formadores em que se apóia a institucionalização da profissão docente. A seleção de fontes bibliográficas, documentais e orais (entrevistas) foi realizada em vários lugares de Juazeiro do Norte-CE, entre os quais se destacam: acervos da biblioteca do Memorial Padre Cícero, da Sala da Memória Amália Xavier de Oliveira, residência dos entrevistados, indicação bibliográfica de outros pesquisadores e materiais consultados para fazer parte do referencial teórico da pesquisa. Como referencial teórico seguimos especialmente os pressupostos de Rousseau e Pestalozzi, por denotarem o sentido real de preceptor re-significando a educação a partir da atuação desse agente. Outros autores, como Barros (2007), Freire (1992), Bosi (1998), Pollack (1989) foram também considerados para compor o quadro teórico da pesquisa. Os resultados da pesquisa demonstraram que o preceptor foi um agente educativo e formador. Planejando, tomava para si o controle do processo de aprendizagem incluindo uma responsável análise do desempenho de seus alunos. Singularmente, orientando ao mesmo tempo em que exigia, sempre na perspectiva do avanço. O preceptor atuava também na formação moral do aluno, ensinando e permitindo valores que enxergava enquanto necessários à formação integral. Constatamos, acima de tudo, que a escola preceptora promoveu tanto ao preceptor quanto ao seu aluno, uma convivência diária que os tornavam íntimos. Nesse sentido, a casa-escola do preceptor foi um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo. Mas, também, foi um espaço de relações.

Palavras-Chave: História. Educação. Educação preceptora. Prática docente.

ABSTRACT

To present research it is constituted in a study investigative on the mentors' practices teachers developed the students close to as complement of the school education in the municipal district of Juazeiro do Norte-CE among the years of 1930 and 1940. In this perspective, the study has the intention of contributing for a reflection on the mentors' practices teachers' importance and your repercussion in the history of the education of the referred municipal district. The main subject that orientated the research was: how did the mentors' of Juazeiro of the first educational experiences happen Norte-CE in the context social, political, cultural and educational of the time? And more specifically, with what educational practices the mentors did develop your activities? In that sense, the research had for objectives to understand the educational practices developed by the mentors in the search of they accompany the tendencies of the school education in the period between 1930 and 1940, identifying the educational formation of the same ones and contemplating on your pedagogic practices. This "proposal" of preservation of the history of the education of Juazeiro do Norte-CE it led the ransom of the teachers' memory and students while protagonists of the history of the place. Like this, interfering in studies of History of the Education, this proposal has intention of contributing for the debate on the importance of the educational and social function that had the mentors' performance in the history of the education of this municipal district. The "traveled" road went to the mentors' performance in the history of the education interlaced to the history of the place starting from the educational perspective. We tried to build, therefore, a historical retrospective ordinate, with the intention of apprehending the facts, events, social and political forces that determined the history marked by the mentors' memory and of your former-students, in a qualitative approach, as middle of finding the sense report of the education through the mentors and the beginnings trainers in that leans on the institutionalization of the educational profession. The selection of sources bibliographical, documental and you pray (interviews) it was accomplished in several places of Juazeiro do Norte-CE, among which stand out: collections of the library of the Memorial Priest Cícero, of the Room of Oliveira's Memory Amália Xavier, the interviewees' residence, other researchers' bibliographical indication and materials consulted to do part of the theoretical reference of the research. As theoretical reference especially followed the presuppositions of Rousseau and Pestalozzi, for they denote the sense Real of mentor re-meaning the education starting from that agent's performance. Other authors, like Barros (2007), Freire (1992), Bosi (1998), Pollack (1989) they were also considered to compose the theoretical picture of the research. The results of the research demonstrated that the mentor was an educational agent and trainer. Drifting, it took for itself the control of the learning process including a responsible analysis of your students' acting. Uniquely, guiding at the same time in that it demanded, always in the perspective of the progress. The mentor also acted in the student's moral formation, teaching and allowing values that he saw while necessary to the integral formation. We verified, above all, that the school mentor promoted the mentor so much with relationship to your student, a daily coexistence that you/they turned them intimate. In that sense, the mentor's house-school was a favorable atmosphere to the cognitive development. And, also, it was a space of relationships.

Keywords: History. Education. Education Mentor. Educational Practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 UM PERCURSO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO: OS MODELOS EDUCATIVOS E SUAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO	15
2.1 O sentido histórico da preceptoria e a educação	15
2.2 Rousseau: ideias pedagógicas e contribuições sobre a prática docente dos preceptores.	32
2.3 Pestalozzi: a continuidade dos ideários rousseauianos e a defesa do modelo educacional de casa-escola	38
3 PROFESSOR PRECEPTOR CRUZANDO A LINHA DO TEMPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	44
3.1 A formação e a prática docente na história da educação brasileira	46
3.2 Professor preceptor	64
4 MEMÓRIAS DOS PROFESSORES PRECEPTORES DE JUAZEIRO DO NORTE-CEARÁ	68
4.1 A história escrita nas linhas da memória	72
4.2 O caminho da pesquisa: coleta e análise dos dados	76
4.3 A história da educação de Juazeiro do Norte-CE: primeiros tempos – professores preceptores como complemento da educação escolar	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	113

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa constitui-se em um estudo investigativo sobre as práticas docentes dos preceptores¹ desenvolvidas no município de Juazeiro do Norte-CE, entre os anos de 1930 e 1940.

Nesta perspectiva, o estudo em tela busca contribuir para uma reflexão sobre a importância das práticas docentes dos preceptores, educadores que atendiam em casa, e sua repercussão na história da educação do referido município, considerando o papel social destes primeiros professores para a história da educação local. Interessa-nos, em particular, portanto, refletir sobre a importância da função educacional e social que teve a atuação dos preceptores de Juazeiro do Norte-CE, entrelaçada à história do lugar a partir da perspectiva educacional, em remonte da memória coletiva, recomposta, notadamente, a partir dos depoimentos de ex-alunos aliado a demais fontes históricas documentais.

O interesse em pesquisar as práticas docentes dos preceptores e os seus vínculos com a história da educação de Juazeiro do Norte, destacando-as enquanto complemento da educação escolar, entre 1930 e 1940 adveio da minha trajetória como educadora, notadamente, na mesma localidade que estes precursores da educação de nosso município. Desde quando iniciei minha experiência docente na Escola de Ensino Estadual Profissional Professor Moreira de Sousa (EEEPPMS), no ano de 2002, lecionando as disciplinas de História e Sociologia, no exercício da minha prática pedagógica, foram surgindo várias inquietações, sobretudo, acerca das justificativas de alguns alunos alcançavam mais êxito nas aprendizagens e outros não, além das reflexões sobre metodologia de ensino e formas de avaliação mais favorecedoras para o processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Lecionei ainda, nesta mesma instituição de ensino, as disciplinas de Didática e Educação Especial no Curso Magistério, despertando ainda mais o interesse pela questão da formação docente, prática pedagógica dos professores, concepções de ensino e educação. Além disso, este ambiente educacional, em particular, aguçava a minha curiosidade pela história da educação do município pelo fato de ter sido a primeira Escola Normal Rural do Brasil (iniciando suas atividades em 1934) e abrigar nas suas dependências uma Sala de Memória²,

¹ “Pessoa encarregada da educação privada de uma criança ou de um jovem” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 1016). Na história da educação o trabalho do preceptor começou antes que existisse a “escola” como se conhece hoje – padronizada por regulamento em formato de rede oficial de ensino e/ou sistema de educação de um país, funcionando em prédio próprio, atendendo às massas, etc. Discussões mais aprofundadas do termo serão discutidas no decurso desta dissertação.

² Espaço educativo enquanto lugar de preservação da memória. Sobre o assunto ler Ribeiro (2012).

em que guarda documentos, fotografias e outros elementos de preservação da história da educação de Juazeiro do Norte-CE, principalmente referentes à história dessa escola enquanto espaço de formação docente.

Todo este contexto, aliado à minha formação acadêmica de historiadora, despertou-me a ideia de desenvolver uma pesquisa ligada à questão histórica do município. Posteriormente, assumi a gestão pedagógica da escola e passei a conduzir a formação continuada de professores, o que fez aproximar-me ainda mais das teorias educacionais, sobressaindo assim o desejo de estudar e conhecer de forma mais profunda suas articulações com a temática da formação docente e da história da educação.

A partir de então se origina a ideia de desenvolver um projeto de pesquisa que me possibilitasse aprofundar estas questões e ao mesmo tempo levar adiante a intenção de pesquisar sobre o assunto, o que determinou uma tomada de decisão: desenvolver um trabalho que viesse a ressignificar o aparecimento dos primeiros professores (preceptores) neste município, resgatando a prática docente desenvolvida no seu cotidiano, partindo de uma reflexão sobre a realidade em que estavam inseridos, assim como a identificação das suas identidades pessoais e profissionais. Com esta proposta de pesquisa ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Mestrado da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2012, o que possibilitou através das vivências e reflexões ampliar o meu “olhar” e me formar, ainda que inicialmente, na capacidade investigativa.

A questão principal que norteou a pesquisa está posta na seguinte indagação: com que práticas docentes os preceptores desenvolviam as suas atividades educadoras? E mais especificamente, como os preceptores faziam a complementação da educação escolar em Juazeiro do Norte-CE entre 1930 e 1940? Em que medida os preceptores contribuíram para o desenvolvimento do sistema educacional do lugar e se estes corresponderam às expectativas de sua atuação e finalidade postas à época?

Nesse sentido, associou-se à busca em conhecer algumas características da trajetória pessoal e profissional destes professores tornando inevitável o debate sobre as concepções e o modelo de educação da época, estratégias e procedimentos adotados no processo de ensino e de aprendizagem, desde a caracterização das salas de aula, suas funções pedagógicas e culturais, ou seja, aspectos que caracterizam esta atuação numa sociedade historicamente delineada. Enfim, o estudo é uma tentativa de estender a reflexão para as relações estabelecidas entre o universo escolar e social, permeado por marcas históricas.

A pesquisa teve por objetivos, portanto, compreender as práticas docentes desenvolvidas pelos preceptores, na busca de acompanharem as tendências da educação

escolar no período entre 1930 e 1940, em Juazeiro do Norte-CE, identificando a formação docente destes educadores e refletindo sobre as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

Assim, conhecer o significado pessoal e social da história dos preceptores de Juazeiro do Norte-CE, no referido período, constituiu-se um desafio amparado na busca de compreender o ambiente histórico educacional dos primeiros professores que atuaram como preceptores nessa cidade, mediante o conhecimento da história de vida desses professores e do significado pessoal e social que lhes é atribuído.

Esta proposta carrega a intencionalidade de “preservação” da história da educação de Juazeiro do Norte-CE, no remonte da memória coletiva acerca dos primeiros professores enquanto protagonistas da história do lugar. Assim, inserindo-se em estudos de História da Educação, esta produção constitui a intenção de contribuir para o debate sobre a importância da função educacional e social que teve a atuação dos professores preceptores de Juazeiro do Norte-CE, entrelaçada à história do lugar a partir da perspectiva educacional. Procuramos construir, portanto, uma retrospectiva histórica ordenada, com o intuito de apreender os fatos, eventos, forças sociais e políticas que determinaram a história assinalada mediante a memória de ex-alunos destes preceptores.

Cabe ressaltar, no entanto, que não se trata, porém, de pesquisar a atuação dos professores das primeiras escolas formais juazeirenses, mas sim, dos professores preceptores, educadores que atendiam seus alunos em casa, no período entre 1930 e 1940.

O caminho metodológico incluiu proceder a um levantamento dos nomes desses “atores” sociais, sua origem, para então, revelar os princípios educacionais orientadores de sua prática, propiciando, em um sentido mais amplo, o encontro entre estes sujeitos e a história educacional desta cidade por meio do remonte histórico sobre os primeiros professores que atuaram no campo educacional de Juazeiro do Norte-CE, no período datado.

Para elaboração do estudo utilizou-se como técnica inicial de busca de informações a pesquisa histórica como meio de encontrar o sentido histórico da educação por meio de preceptores e os princípios formadores em que se apóia a institucionalização da profissão docente na localidade.

A abordagem utilizada foi a História Oral por considerá-la importante forma de investigação e reflexão que tem nas entrevistas, depoimentos e testemunhos, um singular meio para obtenção de novas informações sobre os fenômenos e experiências vivenciados no tempo analisado, porém, não perceptível em documentos escritos, mas tradutores do tempo vivido e dos pontos de vista que compõem a representação e interpretação do passado a que nos propomos estudar como nos orienta Burke (1992) e Thompson (1992). Temos, então, na

abordagem situada a busca pela compreensão das redes de relações e significados sugeridos pelos “atores” sociais, elegendo-os enquanto elementos que compõem sua realidade e, conseqüentemente, sua história de vida. Isto posto, evidenciamos a análise conceitual de algumas categorias advinda da pesquisa: história, memória, identidade, cultura, relações sociais, atuação dos preceptores e educação.

A seleção de fontes bibliográficas, documentais e orais (entrevistas) foi realizada em vários lugares de Juazeiro do Norte-CE, entre os quais se destacam: acervos da biblioteca do Memorial Padre Cícero, da Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira (SMAXO), residência dos entrevistados (ex-alunos dos preceptores de Juazeiro do Norte), indicação bibliográfica de outros pesquisadores da história local da cidade e demais materiais consultados que fazem parte do referencial teórico da pesquisa.

Para compor uma visão mais ampla do sentido social e cultural do fenômeno estudado, partimos do que alerta Chizzotti (2006) sobre a produção de formas textuais originais elaboradas através da “partilha” de variados documentos, fotografias, e outras fontes de informações permitidas por pessoas e instituições, como fundamentais para elucidar o alcance dos objetivos propostos nessa investigação, considerando como indicativo a pesquisa qualitativa e suas possibilidades de esclarecer os processos e dar atenção especial às significações que os fenômenos assumem para os seus informantes.

Para coletar informações sobre esses os preceptores e suas primeiras evidências na história da educação de Juazeiro do Norte-CE, foram realizadas cinco entrevistas: dentre os entrevistados, quatro ex-alunos de preceptores e a mãe de um ex-aluno e também professora e diretora da Escola Normal Rural do Juazeiro. A todos os entrevistados procedemos o retorno para apresentação da transcrição de seus relatos e aquiescência de suas memórias a nós confiadas por ocasião da pesquisa de campo. No caso de dois entrevistados, por suas solicitações, utilizamos recursos das mídias atuais (e-mails) para o envio das questões norteadoras das entrevistas. Depois de respondidas pelos sujeitos e retornadas via email para a pesquisadora, foram impressas e também confirmadas suas apreciações em um novo encontro com esse fim.

No referencial teórico, discutimos especialmente, os pressupostos de Rousseau e Pestalozzi, por denotarem o sentido real de preceptor para a educação. Encontramos em Rousseau (1968) uma tentativa em harmonizar natureza humana, sociedade e educação, acenando em sua filosofia possibilidades de conciliação entre a educação geral e a formação vocacional. Um processo em que o discípulo sob a orientação do preceptor, ladeados pela natureza, vivenciam fases sucessivas de desenvolvimento. Já em Pestalozzi (1782) conhecemos

o pensamento sobre a escola elementar distinguindo a vida doméstica como centro de educação no qual a criança, naturalmente, se desenvolve. Família e educação se misturam num exemplo de preceptoria.

Estudar a temática proposta pela presente pesquisa, nas dimensões histórica e social, determinou tomar por base, ainda, as concepções de autores como Barros (2007) que valorizam a utilização da Micro-História, que em tendo como centro o homem e por “fazer falar” aqueles não mencionados ou esquecidos, apresenta avanços significativos em termos de pesquisas historiográficas ao reconhecer a interpretação dos acontecimentos não priorizando tão somente os textos, além de considerar o espaço local como categoria central de análise, tendo o discurso cultural como provocador da interpretação dos fenômenos observados (LEVI *apud* BURKE, 1992).

Nessa perspectiva, foi se construindo o referencial teórico da pesquisa, atento para o fato de que as transformações velozes, constantes e determinantes assinaladas na sociedade pós-moderna indicaram a necessidade da reconstrução histórica e permanente através da compreensão dos fenômenos em que estiveram contempladas as memórias individuais e coletivas, contribuindo para a formação da história e sua conexão com a elaboração da identidade cultural.

Assim, fundamentando-nos também nos conceitos em que se ancoram a relação entre a história da Educação e Memória no pensamento de Bosi (1998), Pollack (1989) e Ferreira e Amado (2001),

Ao citar autores que permitem um entendimento maior dos temas analisados, buscamos apresentar, ao longo do trabalho, o universo acadêmico em que se aporta à temática central, sem desconsiderar autores que promovam a inter-relação entre história oral, cultural, local e educacional de Juazeiro do Norte-CE perpassada por outras dimensões conceituais com base no campo histórico.

Feitas essas considerações, apresentamos a estrutura e o conteúdo específico dos resultados do trabalho produzido, estruturado em três capítulos.

No primeiro, buscamos sublinhar a educação ao longo do tempo entrelaçando história da educação e a atuação do preceptor como forma de entender o sentido histórico da educação por meio deste agente. Em seguida argumentamos apresentando o preceptor a partir das concepções de Rousseau e Pestalozzi por considerá-los expoentes das reflexões em torno da prática preceptora.

O segundo capítulo indica a necessidade em percorrer o caminho da institucionalização da profissão docente na educação brasileira visando o alcance do objetivo

desse estudo, contemplando uma definição do professor preceptor apresentada de forma abrangente, assim como uma caracterização do papel por ele desempenhado nesse processo.

No terceiro capítulo ampliamos as possibilidades de investigação histórica evidenciando que a história da educação de um lugar não pode ser desvinculada das marcas históricas, econômicas, espaciais, culturais, sociais e ideológicas. Entre depoimentos e pesquisa histórica contamos a história dos preceptores de Juazeiro do Norte-CE em seus primeiros tempos. Uma trajetória que no presente se interroga encontrando no passado evidências impelidas da memória que “gritam” pelo futuro em forma de experiência e conhecimento. Ainda nesse capítulo apresentamos os procedimentos para coleta e análise dos dados utilizados na pesquisa.

Nas considerações finais buscamos construir uma síntese das ideias e principais conceitos discutidos ao longo do texto dissertativo, apresentando as conclusões e resultados alcançados considerando os objetivos propostos. Assinalamos ainda alguns aspectos que limitaram ou restringiram tais resultados e outros considerados importantes para esta “parte” final do trabalho que intenta retratar a experiência educacional dos preceptores e de seu papel na história da educação do Juazeiro do Norte, no Ceará.

2 UM PERCURSO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO: OS MODELOS EDUCATIVOS E SUAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo situar a educação em seus fundamentos, em diferentes momentos da história, justificado pela credibilidade de que o historiador no esforço de compreender o passado vive o presente e faz prognóstico. Nesse sentido, “dando tempo ao tempo” entende-se que um emaranhado de linhas se cruza e dá vida a um cenário em que o protagonista dessa história, muito provavelmente, é o próprio tempo. Com base nesta dimensão multifacetada do tempo para a história é que buscamos dialogar sobre a história da educação, particularmente, sobre o preceptor, suas atribuições e funções na educação de um determinado tempo histórico.

Nesta seção, nossa intenção é contribuir para ampliação da fundamentação teórica em que o termo preceptor se insere, ou seja, por meio da análise histórica da atuação desse agente na educação. Essa intenção está intimamente ligada à parte da história da educação de Juazeiro do Norte-CE que indica ter em sua efetividade a contribuição de preceptores preparando crianças e jovens. Então, guiada pelo entendimento de que a temática se volta para o âmbito da educação amplamente sublinhada por marcas sociais, vai se delineando cuidadosamente nossa pesquisa fazendo com que admitamos que as teorias, especialmente, as sociais, têm por base os valores que determinam conceitos publicados através do saber construído pelo pesquisador mediante a interpretação que faz e dos valores de quem os vive.

Analisando, pois, os aspectos que formam a história da educação, buscamos contribuir com o debate delineando o sentido histórico da Educação por meio dos preceptores.

2.1 O sentido histórico da preceptorial e a educação

Para alargar a reflexão nos deteremos em sublinhar a educação ao longo do tempo entrelaçando história da educação e a atuação do preceptor como forma de entender o sentido histórico da educação por meio deste agente. Seguiremos, então, o pensamento de Aranha (2006, p. 19):

[...] estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente.

Assinalamos a importância em reconhecer o movimento presente em toda a história sem entendê-la estática ou universal, mas no cenário das transformações que resultam da força

das relações sociais que formam o contexto histórico-social que nos insere concretamente.

Inicialmente, é preciso assinalar que o trabalho do preceptor começou antes que existisse a “escola” como se conhece hoje – padronizada por regulamento em formato de rede oficial de ensino e/ou sistema de educação de um país, funcionando em prédio próprio, atendendo às massas, etc. – quando é assinalada a figura do mestre, do preceptor, do tutor, vinculada à realeza, à nobreza e ao povo mediante diversos objetivos que iam desde o ensinamento religioso, moral até à preparação profissional. Epistemologicamente, o termo preceptor vem do latim *praeceptor* definido como “o que lança mão de algo antecipadamente, o que ordena, instrui, mestre” (FERREIRA, 1986, p. 362).

Na história da educação se pontua a ação do preceptor, também denominado mentor, mestre, tutor, supervisor, um agente do processo de ensino e de aprendizagem. Esta menção requer o destaque concedido por uma elucidação histórica deste termo através da comunidade científica nacional e internacional.

O termo preceptor ao longo da história da educação vem referir-se a uma pessoa com conhecimento a ser transmitido. Não era formado especificamente para o exercício da função docente e o ensino viabilizado pelo preceptor não era formalizado, pois o bastante era o domínio do conteúdo para ensinar, visto que não havia uma exigência formal que validasse a aptidão ou não para a tarefa. Sua casa era a escola, a sala de aula de muitos que ali aprendiam a ler, escrever e contar e, cotidianamente, aprendiam lições para a vida.

Sabemos, todavia, que nem sempre existira educação na forma de escola, educação escolar. A escola é uma invenção moderna. Em Cambi (1999, p. 305) apreendemos sobre a organização da vida escolar para atender aos objetivos da sociedade moderna:

O século XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa: aquela que, dos anos Setecentos em diante, permaneceu no centro da vida dos Estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada.

Mediante sua especialização, a escola foi se tornando adequada aos anseios dos Estados europeus, especialmente aqueles ditos modernos, interessados em uma técnica particular para formação destinada às classes dirigentes. Assim como, à formação destinada ao povo, embora em aspectos rudimentares, restrita a ler e contar.

Em Luzuriaga temos a caracterização de que a educação do período primitivo se constituía como:

Uma educação natural, espontânea, inconsciente, adquirida na convivência de pais e filhos adultos e menores. Sob a influência ou direção dos maiores, o ser juvenil

aprendia as técnicas elementares necessárias à vida: caça, pesca, pastoreio, agricultura e fainas domésticas (LUZURIAGA, 2001, p. 14).

Nesse sentido, a finalidade da educação era adaptar a criança ao ambiente físico e social, por meio das experiências cotidianas. Os primeiros educadores foram os chefes de família e, em seguida, os sacerdotes.

A linguagem e as técnicas desenvolvidas normatizavam e determinavam o caráter específico dos modelos de educação.

Acontecendo, então, natural e originalmente, a elaboração do saber não se dava em momentos ou lugares específicos. No cotidiano da tribo as vivências educativas se davam ao mesmo tempo em que aconteciam outras experiências como trabalhar, se divertir, etc. A educação difusa do período não contava com mestres ou inspetores especiais. Crianças e jovens eram educados pelos mais velhos do grupo perpetuando costumes e crenças em qualquer lugar.

Neste percurso para compreender o avanço alcançado pelo homem primitivo, é imprescindível reconhecer que a valiosa transformação assinalada na evolução do hominídeo para o homem apresenta fases distintas e determinantes. Entre o *Australopithecus*, caçador, que lasca a pedra, constrói abrigos e o *Homo Sapiens*, com características atuais, linguagem própria, educador de seus filhos, há um processo ao mesmo tempo complexo e extraordinário.

Neste período a sobrevivência do grupo e o desenvolvimento da cultura estão condicionados à educação dos jovens que se utilizando da imitação, ensinam ou aprendem o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação e o domínio do meio ambiente. Uma relação dimensionada pelo acolhimento e ao mesmo tempo pelo jogo de imitação que se estabelecem predispondo a transmissão dos saberes, dos valores e dos ritos.

Já a revolução cultural que marca o Neolítico coexiste com o nascimento das civilizações agrícolas onde o homem se torna sedentário, cultiva os campos e cria animais, desenvolve as técnicas de tecelagem e de fabricação de vasos.

Em consequência, o período é também marcado pelo surgimento de uma divisão do trabalho cada vez mais visível entre homem e mulher assinalada pelo domínio masculino sobre a mulher após o período que enaltece a feminilidade. Chega ao fim o treinamento enquanto método e suas representações.

Baseando-se nos escritos de Ferreira (2013), podemos dizer que a revolução neolítica teve caráter educativo tendo em vista que estabelece uma divisão sexual do trabalho, fundamenta a preponderância da família na reprodução e continuidade das infraestruturas

culturais e suas representações, gera o desenvolvimento dos espaços de aprendizagem e de treinamento distintos que, não obstante, se dessem por imitação ou participação ativa posteriormente priorizam ocasiões ou espaços mais adequados para a aprendizagem.

Dessa forma, no período oriental assinalado por marcas históricas como o surgimento da escrita, das cidades e do estado, a transição da sociedade primitiva para a civilização e a manutenção da cultura dominante por meio da educação é distinta pelo aspecto tradicional extremamente prioritário.

Na China, segundo Ferreira (2013), a educação organizada em classes além de distinguir trabalho e cultura se destacava em escolas específicas destinadas à classe dominante. Nesses espaços de aprendizagem, o conhecimento da escrita era distintivo. O tema educação era contemplado nos livros sagrados através de normas exemplares de conduta e inserção das pessoas nos padrões exigidos pelos sistemas religiosos.

Nessa fase, o dualismo escolar compreendia um tipo de ensino destinado ao povo e outro aos filhos dos altos funcionários numa nítida exclusão da maior parte da comunidade do acesso à escola, restringindo-a a educação familiar de caráter informal.

Por sua vez, as escolas egípcias funcionavam nos templos e em determinadas casas onde eram atendidos em torno de vinte alunos. A transcrição de hinos, livros sagrados, acompanhada de exortações morais e de coerções físicas era a estratégia de aprendizagem mais utilizada. Além da escrita o processo de aprendizagem contemplava a aritmética, geometria, agrimensura, botânica, zoologia, mineralogia e geografia. Nesse conjunto de saberes, o elemento pedagógico base do sacerdote e intelectual era a escrita.

Lado a lado a educação escolar, a educação familiar e a educação “dos ofícios” eram elaboradas, porém, organizadas nos parâmetros singulares pertinentes a sua finalidade. Não havia, portanto, um processo de institucionalização da instrução. A aprendizagem era de certa forma “doméstica”, “familiar”. Pais ou parentes eram os educadores que ensinavam pelo exemplo a ser observado e reproduzido.

Já na Babilônia se destacam o templo e as técnicas. No templo aconteciam a condensação da tradição e a organização das técnicas, em especial, as mais complexas. Ferreira (2013, s/p) destaca:

Os sacerdotes (verdadeira casta de poder, que levava uma vida separada e se dedicava a atividades diferentes dos outros homens, ligadas aos rituais e à cultura), eram os depositários da palavra, os conhecedores da técnica da leitura e da escrita. A experiência escolar formava o escriba e ocorria em ambientes aparelhados para escrever sobre tabuletas de argila, sob o controle de um mestre (dubsar), pelo uso de silabários e segundo uma rígida disciplina.

O espaço educativo e o espaço religioso coexistiam. Mestres do saber, os sacerdotes formavam os escribas e ao mesmo tempo preservavam os valores que conduziam aquela sociedade. Nesse momento é importante compreender que a Antiguidade Oriental não seguia um pensamento particularmente centrado na educação porque essa prática e o saber eram associados às tradições religiosas perpetuadas pelos ancestrais. Educação e religião são componentes homogêneos na sociedade teocrática em que escriba, sacerdote e mago fundamentam pensamento e ações em valores e tradições.

A antiguidade romana, por sua vez, através da educação enfatizava a formação moral e física. A democracia não era assinalada, embora um ideal de direitos e deveres marcasse esse período. Ainda em Ferreira (2013) encontramos que em 451 a.C a fixação das Doze Tábuas estabeleceu o valor da tradição enquanto paradigma da educação romana.

Ao mesmo tempo em que distinguiu costumes, espírito e disciplina dos pais, o texto em que se baseava a educação romana apresentava um código civil fundamentado na pátria potestas (conceito político a partir do qual era sublinhado o poder de fato para administrar coisas e pessoas) fundadora da atividade executiva e demarcando características de relação social como sendo produto de sociedade agrícola não assinalada pelo desenvolvimento.

Priorizando a formação do homem baseada nos parâmetros da razão, a educação humanista³ tinha como foco a elite romana que deveria ser preparada para pensar e desenvolver a oratória tendo em vista a habilidade da persuasão. Nesse processo o pai era um agente educacional de grande destaque. Ao valorizar a vida familiar, a civilização romana apontava para o meio onde o homem deveria iniciar a sua formação considerando a ação e a vontade essenciais para a necessidade de um estudo individual estimulando a organização do primeiro sistema de educação sob a responsabilidade do estado. “Os filhos acompanhavam os pais nos tribunais e até nas sessões do Senado, e assim se iniciavam em todos os aspectos da vida civil. Assistiam também, com os pais, aos festins dos maiores, cantavam e faziam as vezes de escudeiros ou servidores” (LUZURIAGA, 2001, p. 60).

Até os três anos a mãe cuidava da criança. Posteriormente, passava à tutoria do pai que a educava para ser um nobre romano. Então, de cunho funcional, civil e familiar, a educação tinha na formação dos *civis romanus*⁴ sua maior finalidade. Sobretudo o pai, mediante a autoridade rígida, conduzia a vida do filho em todas as suas dimensões. À mãe cabia a educação dos filhos, confiando-os a pedagogos e mestres. O menino era educado para

³ “Doutrina que enfatiza o homem como centro do conhecimento” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 675).

⁴ “Eu sou um cidadão romano”. É uma locução latina que indicava a filiação à civilização romana.

ser um cidadão, enquanto a menina, não obstante em Roma a mulher ser de certa forma valorizada como agente educativo, era educada para ser mãe e esposa.

É importante saber que o padrão educativo romano postulado pelas Doze Tábuas fixava a dignidade, a coragem, e a firmeza como valores superiores, ao lado, entretanto, da “*pietas* e da *parcimônia*”.

A partir da fusão da cultura romana com a helenística⁵, a educação viveu um tempo de transformações. Esse processo coexistiu com o desenvolvimento e a expansão do comércio pelo Mediterrâneo, a difusão do latim por várias províncias, inclusive a Grécia que, num movimento transcultural permitiu aos romanos se aproximar da evoluída ótica educacional, a filosofia da educação.

Em Luzuriaga (2001) constatamos que ao completarem sete anos, as crianças eram encaminhadas à escola primária denominada de *ludi magister*⁶, ali vivenciavam a educação de caráter elementar, assinalada pelo rigor, castigos físicos, e por um conteúdo programático que contemplava a leitura, escrita e o cálculo.

A escola do “gramático”, frequentada por jovens entre doze e dezesseis anos, era o espaço onde o saber era elaborado seguindo uma organização própria que incluía, entre outros elementos educativos, ditado, teste, composição literária, gramática latina e grega, assim como, matemática. Mais tarde na escola do “retórico”, espécie de universidade, os jovens dispunham de ensinamentos pautados na filosofia e no direito.

Em seu terceiro período (100 a.C – 100 d.C), a educação romana tem sua organização particular e privada substituída por uma organização com a interferência do Estado, não obstante, um processo muito lento e caracterizado por uma forte fragilidade tendo em vista o descompromisso do governo sobre as questões educacionais.

Barbosa (2011) ao escrever sobre a história da Educação Romana revela o costume de que o jovem, entre sete e dezesseis anos era confiado aos cuidados de um mestre que, lhe ensinava a falar corretamente até mesmo grego, prescrevia-lhe regras de bom comportamento e conselhos morais. A nosso ver, este mestre assumia o papel de preceptor, também chamado: *Pedisequus, Custos, Comes* ou *Rector*.

Mesmo assim, a interferência do Estado na educação provocou uma mudança no paradigma da formação dos jovens que antes se preparavam para serem guerreiros e nessa fase eram formados nas escolas públicas para serem exímios administradores. Essa nova

⁵ “Da Hélade ou Grécia antiga” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 660).

⁶ Educação elementar muito rigorosa e com frequentes castigos físicos que oferecia como conteúdo a leitura, escrita e cálculo. Sobre o assunto ler Luzuriaga (2001).

performance da educação possibilitou o alcance de um elevado patamar cultural, considerando que os funcionários geralmente só tinham instrução elementar. Em síntese, para Aranha (2006), o sentido da educação romana evidencia-se em três momentos que se completam: a consolidação da cultura helenística, universalização do ensino e, conseqüente, constituição de um grande império formado por diversos povos e o pensamento do homem como ser moral, político e literário, como remete o significado do termo *humanitas*⁷.

A partir da queda do Império Romano (476 a.C), fim da sociedade Greco-romana, invasões bárbaras, expansão muçulmana, enfraquecimento do comércio em razão do esvaziamento das cidades, inicia-se um período de desestabilização do poder do rei e fortalecimento da supremacia papal. Essas evidências contribuem decisivamente para instauração do Feudalismo caracterizado por um modo de produção baseado na atividade agrícola e artesanato para subsistência.

Do Paganismo⁸ ao Cristianismo⁹ a sociedade feudal viveu, processualmente, a passagem da herança Greco-romana aos princípios da fé cristã, a tradução de textos para o latim numa perspectiva de preservação da fé. Durante a fase denominada Patrística¹⁰ houve a conservação da fé e a conversão dos não cristãos, visando o equilíbrio entre a fé e a razão, priorizando para este fim os valores que enaltecem a vida moral. Nesse contexto, a história da educação recebe grande influência da Igreja nos seus principais aspectos. Sob o controle dessa instituição era organizada no sentido de educar o homem conforme os ensinamentos sagrados. Junto a essa interferência nas questões educacionais a Igreja também conduzia as situações políticas e jurídicas da sociedade medieval.

Em Aranha (2006, p. 113) encontramos o seguinte: "Cristo habita no homem interior". Esta era a base da explicação da teoria da iluminação elaborada pelo cristão Agostinho. Notamos, então, que o ato de ensinar se tornava uma ação fundamentada em Deus, nos livros sagrados e nos clássicos àqueles que permitissem a aproximação do homem ao mais alto nível

⁷ Significa uma *Cultura Universalizada*. Equivale à *Paidéia*, distingue-se dela por se tratar de uma cultura predominantemente *humanística* e, sobretudo *cosmopolita e universal*, buscando aquilo que caracteriza o homem, em todos os tempos e lugares. Concepção que não se restringe ao ideal de homem sábio, mas se estende à formação do homem virtuoso, como ser moral, político e literário. Maior aprofundamento em Anderson Hipolito (2013). (grifos do autor).

⁸ "Conjunto de ideias, costumes e cultos dos pagãos" (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 937).

⁹ "Conjunto das várias denominações cristãs, baseadas nos ensinamentos de Cristo, transmitido por seus apóstolos e evangelistas" (*id ibid.*, p. 379).

¹⁰ O termo "patrístico" vem da palavra latina *pater*, "pai", e tanto designa o período referente aos pais da igreja quanto às idéias características que se desenvolveram ao longo desse período. O termo é não inclusivo; ainda não havia surgido na literatura algum termo inclusivo que fosse aceitável por todos. Normalmente, esse termo significa o ramo do estudo teológico que trata do estudo dos "pais" (*patres*) da igreja. Sobre o assunto ler Bessa (2006). Disponível em: <<http://jbhistoria.blogspot.com.br/2006/06/o-perodo-patrstico-c-100-451-partei.html>>.

de espiritualidade. O espírito crítico e a autonomia do pensamento priorizado pelos humanistas são substituídos pela busca da salvação e vida eterna.

No período grego, tendo como representantes Sócrates, Aristóteles e Platão, defrontamo-nos com um contexto de desenvolvimento individual do ser humano enquanto princípio e da preparação intelectual da personalidade e da cidadania fundamentados pela ideologia da liberdade política e moral e desenvolvimento intelectual.

O povo grego foi pioneiro no desenvolvimento de um ensino fundamentado na formação integral do educando aliando o preparo físico à formação moral. Foi na Grécia antiga que se deu o surgimento dos filósofos incentivando a formação política e estimulando o debate intelectual entre os homens. Essa efervescência de concepções produziu a valorização individual e a elaboração do saber considerando seus mais variados aspectos.

Em suas evidências históricas encontramos dois períodos extraordinários da educação grega: entre os séculos XII e VIII a.C, assinala-se a educação homérica¹¹. E entre os séculos VI e II a.C. surge a filosofia. Esse é o palco em que a educação é compreendida como elemento determinante para o destino da humanidade. Entre o homem e a educação se estabelece um vínculo indissociável. Mesmo assim a infância não era prestigiada. Havia uma relação pautada no medo, no mínimo de afetividade em que o pai, enquanto tutor restringia a educação da criança à mulher. Ferreira (2013, s/p) esclarece:

A criança crescia em casa, controlada pelo ‘medo do pai’, atemorizada por figuras míticas semelhantes às bruxas, gratificada com brinquedos (bonecas) e entretida com jogos (bolas, aros, armas rudimentares), mas sempre era colocada à margem da vida social [...]. Ou então, era submetida à violência, a estupro, a trabalho, até a sacrifícios rituais. O menino – em toda a Antigüidade e na Grécia também – era um ‘marginal’ e como tal era violentado e explorado sob vários aspectos, mesmo se gradualmente – a partir dos sete anos, em geral – era inserido em instituições públicas e sociais que lhe concediam uma identidade e lhe indicavam uma função. A menina não recebia qualquer educação formal, mas aprendia os ofícios domésticos e os trabalhos manuais com a mãe.

Com base na formação integral do indivíduo, a educação era conduzida pela própria família conforme a tradição religiosa. Além da educação diversas atividades coletivas como festivais, banquetes e reuniões possibilitavam a transmissão cultural.

O caráter elitizado presente na escola se fundamenta na aristocracia dos senhores de terras, de formação guerreira. Para o atendimento aos jovens da elite eram assinalados os preceptores responsáveis pelo preparo dos pupilos para o debate intelectual, atuação militar ou esportiva considerando época e lugar. A formação integral, responsabilidade dos preceptores,

¹¹ “Relativo a Homero, poeta grego, que teria vivido no século VI a. C., às suas obras ou o seu estilo” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 670).

estava centrada no afeto e no exemplo. Em Aranha (2006, p. 63) fica clara a “missão” do preceptor nesse período:

São clássicas as figuras de Fênix, preceptor de Aquiles, e Mentor, mestre de Telêmaco. Contraopondo Ulisses, ‘mestre da palavra’, a Ajax, ‘homem de ação’, o mestre Fênix recordava ao jovem Aquiles o fim para o qual foi educado: ‘Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações’. Ou seja, para participar da assembleia dos nobres e atuar nas guerras.

As características que deviam ser desenvolvidas nos jovens da aristocracia eram elucidadas nas epopeias de Homero que destacavam a força, a virtude e a coragem enquanto valores necessários ao “guerreiro belo e bom”. Acrescidos da lealdade, prudência, hospitalidade, honra, glória e o desafio à morte como marcas que deveriam ser carregadas pelo nobre para justificar o privilégio de sua origem divina. O relato das ações dos deuses era transmitido oralmente constituindo a base da educação grega. Assim, não obstante as restrições feitas por Platão à poesia mítica de Homero, ele fora denominado “o educador da Grécia”.

Em Franco Cambi (1999, p. 82) é possível se aprofundar na diversidade de modelos de educação observados na Grécia, particularmente em Esparta e Atenas:

Até seus ideais e modelos educativos se caracterizavam de maneira oposta pela perspectiva militar de formação de cidadãos-guerreiros, homogêneos à ideologia de uma sociedade fechada e compacta, ou por um tipo de formação cultural e aberta, que valorizava o indivíduo e suas capacidades de construção do próprio mundo interior e social. Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de Paideia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas.

Orientada severamente por uma formação militar, a educação espartana foi sistematizada a partir do século IX a.C. com a organização do Estado por Licurgo mediante um caráter obrigatório e público. Porém, não era adepta ao rebuscamento intelectual priorizando debates e discursos breves. Por sua vez, Atenas, para o historiador grego Tucídides, no século V a.C., foi “a escola de toda Grécia”. Isto porque a partir da compreensão do sentido de Estado para os atenienses surgiu à figura do cidadão da polis.

Neste ambiente em Atenas no final do século VI a.C., após o período arcaico, surgem formas de escolas embora a educação ainda permaneça aristocrática e sob a responsabilidade da família. O interesse do Estado na sistematização da educação não tornou o ensino obrigatório nem gratuito, a escola particular era predominante. Assim como em Esparta até os sete anos a criança permanecia sendo educada na família.

Entretanto, o menino era encaminhado para a alfabetização, educação física e musical. É extremamente interessante compreender esse processo. Em Aranha (2006) é

apresentada a figura de um dos agentes educativos, por sua vez, muito pertinente à temática desta pesquisa: “Era sempre acompanhado por um escravo, conhecido como pedagogo. A palavra paidagogos significa literalmente ‘aquele que conduz a criança’ (pais, paidós, ‘criança’, agogós, ‘que conduz’)” (ARANHA, 2006, p. 65).

Então, pela mão do pedagogo, espécie de preceptor, o menino era conduzido à palestra, lugar destinado à prática de exercícios físicos sob a orientação do pedótriba, um instrutor físico. À aula de educação musical ministrada pelo citarista visto que a arte divina era muito valorizada e o jovem educado deveria desenvolvê-la.

Já em Platão o destaque à formação integral possibilitada ao jovem grego era assim assinalado: “Eles [os mestres de música] familiarizaram as almas dos meninos com o ritmo e a harmonia, de modo que possam crescer em gentileza, em graça e harmonia, e tornar-se úteis em palavras e ações” (ARANHA, 2006, p. 65).

Ensinando a ler e a escrever em qualquer canto, sala, tenda ou praça pública, o gramático, também denominado didáscalo que significa “eu ensino”, utilizava como recurso o método da silabação, repetição, memorização e declamação. Mais uma vez enfatizando os poemas de Homero e de Hesíodo e as fábulas de Esopo, entre outros autores.

Prosseguindo, aportaremos na Idade Média (476 a.C – 1453 d. C) conhecida pela doutrina da igreja católica e caracterizada pela educação conservadora, pela crítica ao liberalismo da educação grega e à prática observada na educação romana e destacada pela fundação da Companhia de Jesus e atuação dos jesuítas. Entretanto, antes de nos debruçarmos sobre os agentes da educação medieval é valioso rememorarmos, de forma breve, o contexto histórico do tenebroso tempo das trevas para que possamos compreender o espírito que circundava a prática educativa dessa época.

A educação no período medieval se constituía com base no tripé: Igreja – fé cristã e instituições eclesiásticas. Sua sistematização seguia os modelos educativos e práticas de formação advindas desta associação que, além da organização das próprias instituições, orientava suas intervenções. Visando educar, formar e conformar, a Igreja indicava práticas e modelos priorizando o dualismo social das teorias e da práxis educativa. Em Ferreira (2013) encontramos o seguinte:

Também a escola, como nós conhecemos, é um produto da Idade Média. A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); as suas práticas ligadas à lectio e aos auctores, a discussão, ao exercício, ao comentário, à argüição etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e, sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns

conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo da contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica (FERREIRA, 2013, s/p).

Os modelos educativos da Idade Média foram o alicerce da educação conservadora. Contestando o caráter liberal da educação grega e o cunho funcional da educação romana, a educação medieval formou o modelo de educação que por muito tempo foi seguido enquanto parâmetro. Sob a responsabilidade dos sacerdotes estava a educação do povo com normas originais de vida e de conduta. O aspecto moral era a base da formação que acontecia nos mosteiros, praticamente, as únicas instituições de ensino do período.

Mais tarde, a invenção da moeda e o crescimento das cidades e do comércio que marcaram as transformações sociais por que passa a civilização grega desencadeia novas expectativas. O homem grego estava ávido por uma atuação política mais bem definida o que contribuía para uma nova configuração em que a democracia se estabelecia como uma nova forma de ser. Esse era o contexto em que a educação intelectual passava a ser prioridade. Era necessário redimensionar a educação. Contrariando, pois, a educação tradicional, a civilização grega passava a defender a liberdade de pensamento: o uso da razão e da inteligência crítica. A partir daí como cidadão livre se constituía o homem grego.

A Paidéia¹² inaugura um período em que se busca, conscientemente, a ação pedagógica voltada para a formação de crianças e jovens a partir da elaboração de conhecimentos e habilidades específicos como elementos intrínsecos à formação do cidadão que atuaria na sociedade da qual fazia parte. Para os sofistas, termo que em grego significa sábio, dispondo de uma educação destinada à vida pública, o homem individual se apresentava fortalecido por uma formação política e intelectual.

Em parêntese, é valiosa uma atualização da história mediante as necessidades que vão emergindo das demandas sociais, financeiras e culturais assinaladas. A importância da instrução vai marcando a época não obstante compreender que não se pode reduzir a educação à escola embora ela crie a ideia de que quem não vai escola não tem educação, mas é fundamental entender que se aprende em outros espaços que não sejam a escola, a universidade.

A organização da Pedagogia envolve as transformações seiscentistas que influenciaram profundamente a escola moderna em um projeto educativo instigador da reforma

¹² Paidéia, que segundo Aranha (1996), esboça as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica. Era necessário que crianças e adolescentes adquirissem determinados conhecimentos e habilidades das quais pudessem se construir como homem e cidadão a fim de intervirem de maneira racional e individual na organização política e social de sua comunidade.

intelectual e política que se estende à contemporaneidade.

Em sentido sociológico trata-se de uma construção processual que se emoldura na medida em que o tempo passa. A reunião dos elementos recortados durante a Idade Média resulta na civilidade europeia como perfil de sociabilidade para que fosse alcançado o caráter civilizado. Culminando com a explosão da preocupação com os costumes, o comportamento dos indivíduos revela como a sociedade se posiciona em termos civilizatórios. Priorizando o modelo europeu, a sociedade vai se remodelando e, ao mesmo tempo, causando uma interpretação admirada do exótico que se instala. Segundo Oliveira e Mendes (2007, p. 328):

Uma das primeiras práticas docentes realizadas na modernidade foi efetuada por Erasmo de Roterdã (1469-1536), especialmente nas duas obras destinadas à educação do filho de um príncipe. Trata-se de *De Pueris e Civildade Pueril*, nas quais procura ensinar como a criança deve se comportar no convívio social. Essas duas obras, ou manuais, tinham como objetivo mostrar que o comportamento social necessita de polidez, etiqueta e requinte. Outra obra importante desse período é o manual de Giovanni Della Casa (1503-1556), *Galateo*. Nela, o autor insiste na necessidade de se ter ‘bons modos’ à mesa, nos salões; enfim, deve-se aprender a conviver socialmente. Esses dois autores expressam uma nova exigência histórica, a de que os homens tinham que aprender a se comportar dentro de novas condições sociais. Com efeito, o mundo feudal findara-se e com ele a forma social de comportamento que o expressava. A educação estava voltada, assim, para preparar o indivíduo para a nova sociedade que estava sendo produzida.

Nesse contexto, a escola vai sendo vista como o meio adequado para a multiplicação ou disseminação dos “bons costumes” como forma de impregnar na sociedade a normatização necessária à instalação do controle social. Esse pensamento associa-se à capacidade de subjetividade presente na educação e permitida pela eficácia da escola daquele tempo, diga-se de passagem, algo que é questionável nos dias de hoje. Conforme Cambi (1999, p. 17):

[...] indagar a história da pedagogia é, por essa diretriz, caminhar no movimento que vai da produção das idéias filosóficas à sua ressonância nas rotinas e no dia-a-dia da escola; mas é também atravessar e ultrapassar as práticas escolares e perguntar-lhes quais suas aproximações e suas distâncias em relação aos ideais pedagógicos de cada época.

Ou seja, não é mais interessante historiar a educação sob a forma de ideias “vagas” que não remetem a um tempo e espaço de produção, ao mesmo tempo em que admitimos que a história da Pedagogia não refute a busca da verdade nem o compromisso com a realidade reconhecemos que as práticas necessitam de uma representação teórica capaz de nomeá-las.

Os séculos XIV e XV ambientalizaram a passagem da Idade Média europeia para a modernidade que tinha em termos de educação a finalidade de educar as massas. Inúmeras transformações marcaram o cenário do período que antecedeu a inauguração dessa época.

Em resultado a esse percurso histórico, a secularização, o individualismo, o domínio

da natureza, a implantação do Estado Moderno aliada à inserção da burguesia enquanto classe social e a confirmação da economia de mercado nos moldes capitalistas determinaram o ambiente propício para o surgimento de novas concepções que seriam consolidadas posteriormente mediadas pelo confronto entre o velho e o novo que processualmente caminhavam lado a lado.

Simultaneamente, a Educação e a Pedagogia sofrem interferências desse período quando se dá o nascimento da Escola Moderna. Embora a modernidade do ponto de vista cultural-religioso seja libertadora, é necessário admitir que se trate de um processo de longa duração, logo, requer o descentramento e a compreensão de que momentos históricos, espaços e agentes formam a historiografia que contempla também as interpretações discursivas do passado.

Em uma breve consideração argumentamos que o Estado Monárquico aliado à Igreja Católica tem na vigilância permanente o instrumento ideal para coibir os desvios de conduta. Ao mesmo tempo a Bíblia como representação da Lei de Deus é contestada em sua restrita interpretação pela Lei dos homens que passa a ter na Constituição a representação do Estado laico, em consequência, a educação pela autoridade se torna latente.

Cambi (1999, p.245) pontua muito bem ao interpretar essa transição zelando por não restringir a natureza laica ao estado uma vez que a própria Igreja em suas ações admite características racionais próximas do caráter laico. Em suas palavras, destaca que:

[...] forma-se a escola moderna: instrutiva, planejada e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos processos. É uma escola que assume um papel social cada vez mais determinante: social e civil [...] que pertence cada vez mais nitidamente aos 'aparelhos ideológicos' mas também burocráticos do governo, seja laico ou religioso-eclésiástico.

Na Europa moderna, em função dos movimentos religiosos (conflitos entre católicos e protestantes e de seitas presentes em cada uma dessas correntes) surgem escolas com um mestre-escola que ensinava em sua casa e/ou na casa do aluno, uma sala de leitura e alfabetização, particularmente a partir da leitura da Bíblia e das noções básicas do credo católico estudadas no Catecismo.

Marcada por mudanças significativas ocorridas no século XVIII, a Europa viveu fundamentais movimentos de contestação aos privilégios da nobreza ao mesmo tempo em que os ideais da Revolução Francesa eram difundidos. O Iluminismo¹³ produziu um ambiente

¹³“Doutrina predominante na Europa do século XVIII, que enfatizava uma concepção materialista dos seres humanos, baseada na racionalidade crítica e no poder da ciência. O século das Luzes” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 680).

propício à revolução intelectual que será assinalada daqui em diante. A luta pelo poder travada entre a aristocracia do Antigo Regime e a burguesia nascente abalou as estruturas da estabilidade política implantada junto ao Estado Nacional Moderno. Para Luzuriaga (2001) este século pode ser compreendido como o século pedagógico destacando Rousseau e Pestalozzi como seus expoentes, sobre quem nos deteremos adiante.

Dentre os intelectuais que se destacaram no período de transição, é importante salientar Erasmo de Rotterdam, filósofo holandês já citado anteriormente, que defendia a ideia de que a liberação da criatividade e da vontade do ser humano deveria ser posta em oposição ao pensamento escolástico que subordina as questões terrenas à religião. Essa nova filosofia, mais tarde denominada de humanismo, tinha como eixo norteador o antropocentrismo a partir do qual acontece o predomínio do humano sobre o transcendente.

Frisa-se, ainda, em seu pensamento a necessidade de que desde a idade de três anos a criança deveria ser levada a aprender, pois se deixado para mais tarde certamente o jovem estaria já com hábitos maus arraigados. Para tanto, será necessário considerar a natureza como o melhor meio para que se dê de forma favorável a instrução. Nesse sentido, se aproxima de Rousseau quando afirma que o indivíduo deve primeiro ser levado a desenvolver dotes físicos e mentais para mais tarde interferir na sociedade numa relação harmoniosa entre a natureza e o método.

No século das luzes, a educação não atendia mais as expectativas racionais que condenavam a explicação religiosa do mundo e do homem. A tendência liberal e laica foi fortalecida tendo em vista apresentar novas possibilidades de aprendizagem e de promoção da autonomia do educando. A ideia de promover a educação de caráter leigo e livre das segregações sociais tomou força.

Além, de nem sempre dispor de escolas como as de hoje, a Europa enfrentou o analfabetismo e a pobreza, especialmente nas pequenas cidades e zonas rurais onde a população não tem acesso à cultura escolar letrada senão através de “figuras” que fazem o papel de preceptoria junto às crianças das classes sociais mais pobres.

A necessidade da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, mais tarde reafirmada pelas propostas educacionais no século XX, foi severamente assinalada em razão do avanço industrial e demográfico desse período não obstante a extensão dos programas de atendimento e as medidas governamentais já implementadas.

Contudo, foram ineficazes as tentativas governamentais para reverter essa fragilidade no cenário educacional. A legislação propunha a ampliação dos níveis de ensino da rede escolar – fundamental, secundário e superior – a partir de uma maior integração entre estes

níveis visando o atendimento à demanda industrial e comercial, ao caráter diversificado das profissões técnicas, ao preenchimento dos quadros burocráticos administrativos.

No período entre o final do século XIX e a década de 1940 a ampliação do acesso à educação promoveu nítida mobilização e ascensão social, particularmente na classe média. No entanto, em especial, nos países desenvolvidos a oferta de empregos não se equiparava ao número de pessoas formadas, o que acabou desencadeando uma restrição na demanda de oportunidades de estudo. E, ainda, a ineficaz oferta de emprego induziu a uma política salarial para baixo. Tudo isso, porém, não foi suficiente para anular o ideário da educação como instrumento de democratização da sociedade. Acreditava-se que através da educação houvesse a garantia da mobilidade social e sucesso profissional. Esse pensamento recebeu a grande contribuição dos representantes do movimento denominado Escola Nova¹⁴.

Buscando a superação da escola tradicional, caracterizada pela rigidez, magistrocentrismo¹⁵ e memorização dos conteúdos, Aranha (2006) adverte que o Escolanovismo¹⁶ foi sendo instaurado. Feltre, Basedow e Pestalozzi, este último a quem nos deteremos mais adiante, foram os precursores da Escola Nova e reconhecidos por sistematizarem métodos ativos de educação considerando a formação global do educando.

A primeira iniciativa escolar pautada no Escolanovismo, a de Abbotsholme, aconteceu em 1889 na Inglaterra, mais tarde essa experiência propagou-se na França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos. Dentre estas se destaca o trabalho de Maria Montessori na Itália e Decroly na Bélgica.

Em se tratando dos princípios básicos da Escola Nova, Aranha (2006) assinala: “[...] educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado” (ARANHA, 2006, p. 247). Percebe-se que tais elementos traduzem a exigência de métodos ativos nessa tendência pedagógica imprimindo grande valor aos processos de conhecimento centrados nos educandos a partir da iniciativa como instrumento de elaboração do saber.

Perseguindo o desafio da superação do caráter intelectualista presente na educação

¹⁴ Movimento que defendia a educação ativista.

¹⁵ Refere-se ao processo, *significa* transmissão do conhecimento, podendo falar-se de o professor como guia e modelo do aluno. Sobre o assunto ler Correia (2006).

¹⁶ "O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista" (ANITA ADAS GALLO, disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/P0251803934623.rtf>>).

tradicional, o Escolanovismo destaca elementos como os jogos, exercícios físicos, práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção para o aperfeiçoamento das diversas habilidades. O estímulo ao interesse do educando conduz à busca por métodos que favoreçam a elaboração do conhecimento, porém, sem interferir na espontaneidade. Mais específico é compreender que a Escola Nova estruturou-se a partir de um movimento em defesa da educação ativista mediante a renovação da pesquisa pedagógica com base na busca teórica por fundamentos filosóficos e científicos que ancorem a prática educativa na eficácia.

À ênfase sobre a formação do cidadão, pautada em um processo de socialização numa sociedade democrática e plural, soma-se o interesse pelo desenvolvimento da individualidade e da autonomia. Algo que prescinde de uma escola não autoritária, capaz de possibilitar ao educando a aprendizagem por si mesmo num contexto que tem a prática como um dos principais elementos do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse processo, outras importantes contribuições no sentido de assinalar essas mudanças precisam ser distinguidas. Aranha (2006, p. 261-262) destaca que John Dewey, filósofo e pedagogo, seguindo o pensamento de William James sobre o caráter positivo em despertar o educando para o saber a partir do desejo e da vontade:

Ao fundar uma escola experimental na Universidade de Chicago, no final do século XIX, [...] desenvolveu curta experiência concreta pela qual pretendia estimular a atividade dos alunos para que eles aprendessem fazendo. Para isso enfatizou o trabalho, dando realce às atividades manuais, porque apresentam problemas para serem resolvidos, tais como cozinhar, ou ocupar-se com tecelagem, fiação e a carpintaria. Além disso, o trabalho favorece o espírito de comunidade, e a divisão das tarefas estimula a cooperação e o espírito social.

Ao oferecer espaço para o desenvolvimento da autonomia no educando a partir da criatividade e rejeitando o método tradicional, Dewey descentraliza o papel do professor e acredita contribuir para o estabelecimento da democracia na sociedade que avança sob a influência do ideal revolucionário da época.

Considerando ainda os princípios da Escola Nova, outra importante atuação foi a de Maria Montessori. Médica italiana interessada pela educação das crianças excepcionais e deficientes mentais. Suas ideias priorizavam a individualização do ensino, a autoeducação. Esse método determina ao professor a responsabilidade em dirigir a atividade enquanto que predominam a atividade livre concentrada e a socialização.

Em Aranha (2006) encontramos sua experiência fundando em 1907, em Roma, a *Casa dei Bambini* para atendimento aos filhos de operários demonstrando sua intenção pela educação de crianças carentes e de portadores de necessidades especiais. A Pedagogia Montessoriana prioriza o ambiente que deve ser adaptado ao tamanho dos educandos, o

material didático estimulando o desenvolvimento sensório-motor, a ginástica rítmica para o alcance do domínio do corpo e da percepção das coisas, a escrita como pré-requisito da leitura, ação abstrata que prescinde da subjetividade.

Para Lustosa (2014, p. 11), a transformação do ambiente a partir de sua funcionalidade imprime a legitimidade da Pedagogia Científica defendida por Montessori:

No plano profissional, a *Casa dei Bambini* foi uma explosão de novidades, de práticas diferenciadas voltadas à infância e da concretização dos princípios pedagógicos criados e defendidos por Montessori. O fato de não receber instalações adequadas, visto que os empreendedores só disponibilizaram móveis extremamente pesados, estilo escritório, completamente incompatíveis com a proposta que defendia para a educação de crianças, contrariando suas exigências e não cumprindo o acordado previamente, fez com que Montessori procurasse soluções com a ajuda das crianças e da comunidade de pais: em uma adesão voluntária e no trabalho coletivo dedicam-se todos à transformação desse espaço e de seus mobiliários.

Num ambiente pensado para o desenvolvimento, Lustosa (2014, p. 13-14) indica para a reflexão de que Montessori a partir da valorização do material pedagógico concreto como meio para a criança alcançar a abstração.

Na compreensão de Montessori o material ‘sensorial’ funcionava como uma ‘abstração materializada’, possibilitando a criança atingir assim mais do que suas mentes eram capazes de conseguir nessa idade (Período Sensível), portanto, inacessíveis sem ele. Os exercícios eram realizados em grupos, seguidos de discussão, o que indica uma não desconsideração dos aspectos sociais da educação.

Compreendemos, então, a partir do destaque de Lustosa (2014), um alinhamento entre teoria e prática capaz de atualizar o pensamento Montessoriano.

Mais recentemente, principalmente nas últimas décadas, presenciamos um volume de publicações com vias a explicar parâmetros contemporâneos organizadores da atuação docente, com base nas explicações sobre o modo como a criança se apropria do conhecimento, se desenvolve e aprende. Para tanto, tem especial influência essencialmente, as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon.

A divulgação das ideias do interacionismo piagetiano e do sociointeracionismo de Vygotsky, notadamente, tem na base a explicação de que o conhecimento é construído ativamente na interação do ser humano com o meio, ou na expressão de Lustosa (2002, p. 33):

O desenvolvimento do sujeito é consequência da ação recíproca e interativa entre o sujeito e o meio. Nesta ação, de forma indissociada e interacionista, atuam fatores tanto ligados à maturação orgânica quanto ao exercício, à experiência, à interação e transmissão social. Dessa forma o desenvolvimento humano é entendido como uma totalidade, uma confluência dos fatores biológicos, sociais e históricos.

As contribuições de referidos teóricos redimensionaram a concepção que se tinha

sobre a pedagogia até a década de 1980, no Brasil. Assim, os métodos e as práticas preconizadas, surgindo como perspectivas de inovação, em substituição do foco do professor e do ensino para o sujeito aprendiz e o processo de aprendizagem¹⁷.

Tais compreensões, sobre formação docente e nos inquietamos com a *práxis* e com o cotidiano escolar; inquietação no sentido de pensar a prática educativa, as relações com os outros, com o saber e com as possibilidades de inovação de tal ação, bem como na necessidade de articular as situações práticas vivenciadas com a elaboração de novos conhecimentos.

Enfim, até aqui nessa trajetória histórica se sobressaem ideias e conceitos acumulados historicamente pelas experiências educacionais constituídas no tempo e períodos históricos que tratam da figura do mestre, do educador.

Os preceptores foram aqueles agentes, homens e mulheres, que assumiram o papel de sociabilizar e instruir às crianças e jovens, com a finalidade de educar-lhes, em consonância com as distintas concepções e expectativas de sua época e de cada sociedade. O preceptor projeta sua importância para a constituição da educação formal e das funções da docência, hoje compreendida na acepção contemporânea do termo.

Assim, para nos aproximarmos ainda mais do universo do preceptor como agente educacional, abordamos a seguir concepções pedagógicas originárias em Rousseau e Pestalozzi, sobre as quais gravitaram formas, normas e modelos que se constituíram em torno da *sala de aula do mestre que conduzia seus discípulos* de maneira original.

2.2 Rousseau: ideias pedagógicas e contribuições sobre a prática docente dos preceptores

Nascido em Genebra, Suíça, Rousseau apresenta uma visão pedagógica avançada para além da razão que iluminava a mente humana além de contestadora dos obscuros ensinamentos medievais. Para ele, a educação deveria ser capaz de prestigiar o homem desenvolvendo-lhes habilidades pertinentes a uma formação integral tendo em vista a vida social. Para tanto, conforme Aranha (2006), advertia sobre a necessidade em “respeitar e conhecer” as características da criança não a tomando por adulto, mas valorizando-a ao reconhecê-la como terreno próprio para desenvolvimento da dimensão intelectual. Centrando o processo ensino-aprendizagem no aluno, Rousseau (1968) era contrário à ideia de transmissão de conhecimento.

¹⁷ Apesar da mudança de paradigma, tais teorias não necessariamente se traduziram em mudanças didáticas reais nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Apesar disso, a fundamentação teórica no construtivismo é ‘oficialmente’ o princípio estruturador da proposta pedagógica das escolas públicas do Ceará e da política de formação de professores sob a qual já aconteceram diversos cursos e formações (LUSTOSA, 2002).

Faz-se fundamental contextualizar sua concepção. O século XVII com ênfase no racionalismo, no intelectualismo e na ideia desenvolvida no Renascimento de que a educação está no domínio de livros e de formas, traduz um sentido formalista que predominará, também, na religião e na moral, embora essa capacidade de erudição não possibilitasse o desenvolvimento do homem em termos morais. O palco dessas transformações pode se tornar visível a partir do surgimento do Estado Liberal que tinha como sustentáculo da ordem social liberal, a ideia do contrato social.

Durante o século XVIII em que se destacou o surgimento do Naturalismo Pedagógico, teoria que apresenta a natureza como o fim e o método de ensino; a natureza é, então, concebida como realidade suprema, da qual originam a lei e a ciência. Esse movimento teve como maior representante Rousseau que defendeu a fé na natureza para substituir a lei da razão.

Encontram-se suas ideias estreitamente ligadas aos pressupostos liberdade, igualdade e fraternidade que conduziram a Revolução Francesa. Em especial, os dois primeiros princípios o destacaram junto aos revolucionários na luta contra o Antigo Regime, a exemplo de Robespierre. É um dos fundadores do pensamento político moderno.

Baseado na ideia de que o homem é bom por natureza, Rousseau (1968), ao mesmo tempo, adverte para o fato de que é preciso está atento para a corrupção na sociedade a que o homem pode vir a ser submetido. Em sua concepção, uma das causas das fragilidades da humanidade para alcançar o bem coletivo é a desigualdade que pode ser assinalada em duas dimensões: advinda das características particulares e daquelas enquanto produto da interferência social.

Na obra intitulada *Emílio ou da Educação*, Rousseau (1968) tinha por finalidade tecer uma severa crítica à educação elitista que caracterizava a sua época. Combatia os métodos de ensino por estarem visivelmente amparados na repetição e “decoreba” dos conteúdos, além de defender a construção do conhecimento mediante a participação ativa do aluno despertada pelo próprio interesse. Em sua concepção, a educação não deveria se restringir à instrução, mas deveria ter como principais fins a formação moral e política do aluno. Sobre tais questões, Gauthier e Tardif esclarecem:

Nesse sentido, a educação para Jean-Jacques Rousseau, é um meio político. Isso significa que, com a ajuda da educação, o autor de *Émile* quer promover uma reforma profunda do indivíduo, tomando-o tal como ele é no seu estado original. Consequentemente, essa natureza desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo origem e modelo (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 163).

Então, para Rousseau é possível a partir do homem natural, que ainda não foi violado

em sua pureza, reformar a sociedade que ao se afastar da natureza e de sua perfeição foi contaminada e contamina. E a educação seria a ponte para a formação do homem livre capaz de transformar essa sociedade.

Nesse contexto, até aos 12 anos, para Rousseau (1968), o discípulo deveria ser entregue a um preceptor que seria de preferência jovem, inteligente, sem interesse por alcançar riqueza material, com disponibilidade para estar em tempo integral com o discípulo até que este completasse 25 anos. Em Gauthier e Tardif (2010, p. 169) encontramos a seguinte descrição desta relação:

O educador e seu aluno estarão continuamente na presença um do outro. O único mestre da criança será o seu educador e este terá apenas um único aluno. Aliás, a relação professor-aluno não se reduzirá a uma simples interação pedagógica; ela também oferecerá uma forte dimensão afetiva.

Inseparáveis, preceptor e discípulo, criavam vínculos tendo na afetividade o eixo central da relação entre ambos para que se desse a educação que aconteceria lado a lado.

Sobre a maneira de educar, apresentada por Rousseau (1968, p. 215), fica claro em suas palavras a defesa de uma pedagogia ativa em que a criança participa de forma efetiva do processo de aprendizagem.

Torne o seu aluno atento aos fenômenos da natureza; logo ele se tornará curioso; mas, para alimentar a sua curiosidade, nunca se apresse em satisfazê-la. Situe as questões ao seu alcance e deixe que ele as resolva. Que ele não saiba nada porque o professor lhe disse, mas porque ele compreendeu por si mesmo, que ele não aprenda a ciência, que ele a invente.

Para melhor compreender suas orientações destacamos em Rousseau (1968): “Mestre, poucos discursos, mas ensine a escolher os lugares, os tempos, as pessoas e depois dê todas as suas lições com exemplos, e fique certo do seu efeito”. (ROUSSEAU, 1968, p. 301). É orientado por Rousseau muito mais a experiência do que o estudo livresco. Permanecerá a concepção de que o conhecimento está na natureza. Nessa fase, os conteúdos de Geografia, Astronomia, Ciências Físicas, tendo como eixo central a natureza, Artes e Ofícios serão aprendidos, porém, não vistos sob a ótica da ciência.

De Rousseau (1968) tomamos a concepção quando esclarece que a orientação das primeiras etapas é fundamental para que a última fosse naturalmente alcançada, reiterando que ao formar o homem, o preceptor estaria contribuindo para prepará-lo para viver em qualquer sociedade visto que a natureza o educou para viver estados sociais usufruindo dos mesmos ou redimensionando-os e, logo, transformando-os a partir de sua atuação.

A educação tem sua origem na natureza e ao preceptor cabe o zelo para não deixar

que barreiras impeçam o desenvolvimento do discípulo e a organização de situações positivas para o seu desenvolvimento natural e livre das interferências da sociedade a que estava inserido.

Ao invés de ensinar preceitos, o preceptor conduziria o discípulo para que os descobrisse por si, espontaneamente, sem ser necessário se utilizar da autoridade de mestre. Nesse momento é importante assinalar que o preceptor não devia contrariar o discípulo. Caso ele(o discípulo) quisesse praticar um ato que viesse a prejudicá-lo, o preceptor devia esperar que ele sofresse as conseqüências desagradáveis que do fato emanassem ou da própria natureza.

Ainda incluiria no processo educativo de seu discípulo, um programa de exercícios e hábitos higiênicos para que assegurasse o fortalecimento do corpo através da dimensão sensorial permitida por uma íntima relação com as forças e os fenômenos naturais. A ação de desenvolver a capacidade pensante do discípulo está subordinada ao interesse do mesmo que tem total autonomia no seu processo de aprendizagem.

Para Rousseau (1968), entre os 12 e 15 anos, vive-se a “Idade da Razão”, em que a sua característica é a emissão do juízo de valor através do qual a criança sai do estágio de um sentimento puro para um nível apuradíssimo de sentimentos e percepções. É nesse instante que se origina a “vida humana superior”. Agora sim, o preceptor necessita interferir na natureza determinando que o discípulo trabalhe, instrua-se e eduque-se. É conveniente lembrar que permanece a autonomia do discípulo no processo de aprendizagem para que se legitime o uso de sua razão e não da razão de outrem. A curiosidade e a criatividade acontecerão na busca de aprender o que for útil e atender aos interesses naturais. Na expectativa de compreender esse processo, tomamos as palavras de Rousseau (1968, *apud* FERRARI, 2004, *s/p*) quando afirma:

Não há escola em Emílio, mas a descrição, em forma vaga de romance, dos primeiros anos de vida de um personagem fictício, filho de um homem rico, entregue a um preceptor para que obtenha uma educação ideal. O jovem Emílio é educado no convívio com a natureza, resguardado ao máximo das coerções sociais. O objetivo de Rousseau, revolucionário para seu tempo, é não só planejar uma educação com vistas à formação futura, na idade adulta, mas também com a intenção de propiciar felicidade a criança enquanto ela ainda é criança.

Em termos pedagógicos, Rousseau delineia seu pensamento sobre educação a partir de compreendê-la como um processo determinado pela vida e, portanto, submisso à mesma. Ou seja, à evolução natural do discípulo, e daí denominado método natural. Nesta perspectiva, a natureza é compreendida como a vida originária pura, sem formalismos convencionais, na qual o homem se apresenta com suas qualidades inatas, e que a educação antiga, restritamente

em seu caráter formal, ao invés de promover o seu desenvolvimento causava a sua precariedade. Sobre essa orientação, Rousseau (1968, p. 15) adverte:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou a advocacia, pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo das minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem. Homens, sejais humanos, é o vosso primeiro dever.

Trata-se de um nível ideal que só será alcançado, segundo Rousseau, se o discípulo for preservado da interferência negativa da sociedade viciada e corrupta que ao afetá-lo lhe roubará a pureza, não lhe permitindo vivenciar as virtudes que lhe são inerentes, em um ambiente dominado pela dureza do intelectualismo, pela política e pela moral convencionais não há espaço para redenção plena da sociedade a que está atrelado. Somente na natureza é possível conservar-se em estágio natural se esquivando à corrupção.

Esta constatação nos remete à apreensão de que na tentativa de inibir o desgaste da liberdade do homem, é fundamental trazer o discípulo para a natureza entendida como única mestra e educadora, ou ainda, ao viver no conjunto harmônico da natureza, o homem estaria isento dos males presentes na sociedade. A doutrina de Rousseau destaca algumas fontes de educação como sendo: a natureza, os homens e as coisas.

A educação da natureza baseada no desenvolvimento interno das faculdades e dos órgãos esclarece que a educação vem de dentro para fora; a educação dos homens entende-se pelo processo de ensinar o uso desse desenvolvimento; e a educação das coisas representada no alcance da própria experiência sobre os objetos que influenciam na vida do indivíduo.

Uma vez que em Rousseau (1968) fica claro que a prioridade: “[...] não é dar-lhe a ciência e sim ensinar-lhe a adquirí-la se necessário, e fazer com que a estime exatamente pelo que vale e levá-lo a amar a verdade acima de tudo” (ROUSSEAU, 1968, p.189)

Prioritariamente, a questão não é a instrução do discípulo, mas a sua formação em espírito para que se desenvolva a sua capacidade em instruir-se. O conhecimento físico, concreto, só acontecerá na medida em que estiver preparado. Não haverá em sua formação a representação por símbolos ou sinais. No currículo trabalhado não serão incluídos conhecimentos de História, Metafísica, Moral, Gramática, assim como, não será contemplada a questão pertinente às relações sociais.

Entendemos que o discípulo deveria se interessar apenas pelas relações entre os homens e as coisas. Ao concluir essa etapa estaria, então, apto para emitir juízo de valor e

preparado para ser trabalhado no tocante às relações sociais e morais entre os homens porque no nível das ideias terá se desenvolvido.

Nesse processo, a finalidade do mestre e sua ação preceptora é restringir sua interferência no que o pensador chamou de desenvolvimento natural, particularmente até os 12 anos, quando o jovem ainda não faz uso da razão. A este fazer pedagógico, o filósofo nomeou de educação negativa, porém, não se trata de ensinar a virtude ou a verdade, mas em resguardar o coração do vício e o espírito do erro. Assim, quando adulto, o jovem apresentará condições de enfrentamento diante das adversidades que na vida venha a se defrontar.

Tendo o discípulo, o aprendiz, como o centro do processo educativo, Rousseau (1968) alerta sobre a organização das situações de aprendizagem levando em consideração a importância em estruturar ações pertinentes a cada fase de desenvolvimento, logo, necessita ser compreendida em um processo que naturalmente vai avançando ou recuando tendo em vista o desenvolvimento humano e, claro, as circunstâncias experimentadas nesse processo.

Nesse contexto ainda adverte sobre a importância da motivação como fator de grande relevância numa moderna concepção de educação, chamando a atenção para o fato de que a mesma se dá no interior e se projeta no exterior, e que para isso é valioso que o discípulo não sofra imposições, mas perceba no processo a garantia da valorização dos seus interesses e necessidades em cada etapa do seu desenvolvimento.

Outro ponto bastante salientado por esse pensador é o benefício da relação pautada na afetividade entre preceptor e discípulo. Destaca-a como determinante para eficácia do processo de aprendizagem que necessita ser dialógico. Convém aqui denotar que ao definir a natureza como educadora, Rousseau não retira o caráter social do processo de formação, pois acredita na educação como elemento de reformas sociais, que ao destacar novas necessidades promove a exigência de condições para que elas (as necessidades) sejam satisfeitas.

Em *Emílio, ou da Educação*, Jean Jacques Rousseau (1968) rompe com as ideias tradicionais sobre a educação da criança. Nesta obra, segundo Domingues (2008, p. 3): “[...] prescreveu as formas ideais para se educar um menino. Essa educação começaria com o nascimento e se referia a todo e qualquer aspecto da vida humana”. Ou seja, a criança deve ser educada considerando sua complexidade, com características singulares e não como um adulto frágil pelas suas proporções. Nesse sentido, o relacionamento com a criança deva atender a um perfil pautado, especialmente, no diálogo e na afetividade uma vez que a concepção tradicional de educação era mais contundente no tratamento para com a criança.

Gradativamente vão se formando no jovem as ideias sociais, antes mesmo que este atue ativamente na sociedade. O discípulo perceberá que o acesso a determinados instrumentos

que pertencem a outras pessoas está condicionado a um “entendimento social” que será fundamentado na troca por necessidade. Sobre o ofício que o discípulo deverá aprender necessita ser algo que o permita justo e honesto. Rousseau reconhece ainda que nessa fase tomará consciência da desigualdade das condições.

Por fim, em Rousseau (1968), na formação humana, o preceptor estaria atuando no sentido de preparar o discípulo para viver em qualquer sociedade visto que a natureza o educou para viver estados sociais usufruindo dos mesmos ou redimensionando-os e, logo, transformando-os a partir de sua atuação.

2.3 Pestalozzi: a continuidade dos ideários rousseauianos e a defesa do modelo educacional de casa-escola

Na mesma linha de pensamento Rousseauiano, encontramos as ideias de Pestalozzi (1782), educador suíço-alemão que nasceu em 12 de janeiro de 1746 e faleceu em fevereiro de 1827, autor de obras educacionais como o romance "Leonardo e Gertrudes" (1781-1787), "Como Gertrudes Ensina a seus filhos" (1801), entre outros. Sobre Pestalozzi, em Aranha (2006, p. 210) encontramos o seguinte:

Como bom discípulo de Rousseau, estava convencido da inocência e da bondade humanas. Por isso, é tarefa do mestre compreender o espírito infantil, a fim de estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno, atitude que o distancia do ensino dogmático e autoritário. A psicologia proposta por Pestalozzi era ainda incipiente e ingênua, mesmo porque no seu tempo essa disciplina ainda não tinha se constituído como ciência, mas a sua tentativa indica uma direção que seria constante na pedagogia daí em diante.

Quanto ao seu método pedagógico é valioso indagar em que bases estavam ancoradas suas ideias. Admitimos que Pestalozzi toma para si a defesa do homem harmônico buscando a utilização da melhor natureza que houver. Sobressai em suas ideias o afeto como primordial para a pedagogia moderna e o lar como o espaço privilegiado para acontecer à educação. Defende que o melhor lugar para a criança aprender é o lar, a casa onde mora com sua mãe, sua família; fundou a escola de Yverdon, em 1804, destacada por ser o cenário mais concreto de sua metodologia inovadora.

Antes, porém, viveu experiências não menos importantes: em 1774 fundou em Neuhof uma escola onde acolhia órfãos, mendigos e menores infratores. Oferecia um dueto entre formação geral e profissional na tentativa de reeducá-los. Entretanto a falta de recursos financeiros levou-o a fechar o estabelecimento. Em 1799 fundava perto de Berna o internato que posteriormente se transferiu para Yverdon. Tornou-se referência da escola popular e muitos

estudiosos vinham conhecer essa experiência fazendo com que seu pensamento percorresse vários países da Europa e chegasse aos Estados Unidos.

Para Pestalozzi (1782), a educação deve ser compreendida como elemento intrínseco ao desenvolvimento integral do ser humano. A função social do ensino vai além da instrução elementar para que o homem alcance a sua plenitude.

Entendendo o indivíduo como um todo que tem suas partes integradas, Pestalozzi defende a vivência intuitiva precedendo a introdução de conceitos. Todas as fases da vida humana precisam ser vividas para que aconteça o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança. Pestalozzi valoriza os métodos para a organização do trabalho manual e intelectual no desenvolvimento intelectual, moral e técnico do indivíduo.

Refletindo sobre os ensinamentos de Pestalozzi, aprendemos em Aranha (2006, p. 210) que: “Semelhante a um jardineiro, o professor não pode forçar o aluno, mas ministrar a instrução ‘de acordo com o grau do poder crescente da criança’. Ou seja, o método para educar funda-se em um princípio simples: seguir a natureza”.

Como ao preceptor apresentado por Rousseau, Pestalozzi adverte que é necessário considerar o ritmo da criança. Acrescenta que a família é a base da educação, portanto, o melhor lugar para a criança aprender. Rodeada de amor e experiências positivas que incluem o trabalho vai sendo ensinada sem que haja a necessidade da rigidez imposta pelos dogmas ou autoritarismo presentes na escola tradicional. Refletir sobre os princípios educacionais de Pestalozzi nos determina contrapô-los às condições educacionais existentes, consideradas por ele prejudiciais à educação voltada para o povo, conforme assinala Eby (1962, p. 382):

A Igreja ainda controlava, em grande escala, as escolas por toda parte e não demonstrava preocupação real pela melhoria delas. A instrução consistia de pouco além do catecismo. A memorização era o único método, e os professores não possuíam habilitações para sua tarefa. As classes privilegiadas encaravam a massa popular como gado e, tendo em vista os horrores da Revolução Francesa, temiam esclarecê-la. Mais ainda, é errôneo pensar-se que o povo, de seu lado, ansiasse por conhecimento. Mergulhados na ignorância e na superstição, suspeitavam profundamente e não confiavam em qualquer esforço filantrópico para melhorar seu destino.

A esse cenário constrangedor somava-se a carência de prédios escolares adequados e a fragilidade da competência dos professores. Sem a exigência de uma habilitação especial, eram nomeados como professores soldados, taberneiros, alfaiates, pedreiros e artesãos. A seguir podemos “visualizar” a precariedade dessa escola em Eby (1962, p. 382):

[...] Ele foi levado a uma cabana miserável, onde um certo número de crianças estava amontoado sem qualquer ocupação, e num estado tão irrequieto e barulhento que conseguiu obter, com dificuldade, uma resposta a suas perguntas a respeito do

mestre. ‘Lá está ele,’ disse um deles, apontando para um velho decrépito que estava na cama, a um canto da sala. ‘Sois vós o mestre-escola, meu bom amigo?’, indagou Stouber. ‘Sim, senhor’. ‘E o que ensinai às crianças?’ ‘Nada, senhor’. ‘Então, por que o fizeram professor?’ ‘Ora, senhor, durante muitos anos tomei conta dos porcos da aldeia, e quando fiquei muito velho e fraco para isso, mandaram-me para cá tomar conta das crianças.

Pestalozzi apresenta uma intenção de mudança escolar que se traduzia em mudança social. A condição miserável em que o povo vivia precisava urgentemente ser contida para dá lugar a uma condição digna de seres humanos. Ele acreditava que somente através da educação em melhores condições seria possível formar o homem para que, desenvolvido individualmente, em especial em virtude e força, alcançasse os outros direitos que lhe são próprios como, por exemplo, tornar a comunidade em que vivia forte e virtuosa.

A base da reforma de Pestalozzi consistia em educar o homem para depois transformar a sociedade. Trabalhar a autossuficiência no indivíduo entendendo a educação em meio a um processo capaz de considerar etapas de crescimento que favoreçam uma formação harmoniosa. Para que acontecesse esse desenvolvimento harmonioso era necessário levar em consideração que a criança é um organismo constituído por três aspectos essenciais: intelectual, físico e moral e religioso.

Elaborada por leis definidas e ordenadas. A dimensão intelectual se apresentava vinculada à relação do homem com o ambiente permitindo experiências que ocasionam “impressões sensoriais” originais. A dimensão física, pautada em atividades motoras, tem origem interna sendo determinada pelos “desejos íntimos”. Já a dimensão moral e religiosa baseia-se na relação do homem com outros homens e com Deus.

Em “cabeça, mão e coração” resumia as dimensões em que se constitui o homem e a partir das mesmas, no sentido de harmonizá-las organicamente, deve ser trabalhada a educação. O organismo a que se refere necessitava ser preenchido por um fio condutor representado pela unidade entre seus elementos constituintes. Em Eby (1962, p. 385), Pestalozzi chama a atenção para o risco em não se ter essa harmonia:

Não posso deixar essas lacunas sem serem preenchidas. Talvez a contribuição mais temível que um espírito hostil tenha dado á sua época seja o conhecimento sem poder de ação e discernimento sem aquele poder de execução ou de superação que torna possível e fácil para nossa vida estar em harmonia com nossa natureza mais íntima. Homem! Necessitando de muito e ambicionando tudo, deves para satisfazer teus desejos e ambições, conhecer e pensar, mas para isso deves também (e podes) fazer. Conhecer e fazer estão tão intimamente relacionados que, se um cessar, o outro cessa com ele.

Amadurecido em pensamentos sobre o homem e a sociedade, Pestalozzi, segundo Eby (1962, p. 379) chegou à concepção de que “[...] a regeneração da sociedade só podia ser

efetivada pelo lento processo de elevar cada indivíduo a um nível mais alto de respeito a si mesmo e de senso do poder”. Esse pensamento nos remete à ideia de que Pestalozzi confiava no desenvolvimento psicológico das capacidades individuais tendo por finalidade a produção do senso de personalidade e dignidade, permitindo ao jovem a tomada de consciência dos seus poderes.

A experiência escolar de Pestalozzi tanto em Yverdon quanto em Burgdorf funcionou em um internato que recebia meninos entre seis e sete anos e que ali permaneciam até dezoito anos. Uma clientela composta, em sua maioria, por suíços, embora atendesse a crianças e jovens de outras nações.

Na casa-escola residiam, além de Pestalozzi e sua mulher, os professores solteiros que auxiliavam na direção daquele lugar. Um velho castelo abrigava a casa-escola tendo o andar superior adaptado como dormitórios para os meninos e professores. Para Pestalozzi: “Nossa ‘engrenagem educacional’, declarava, ‘só tem valor enquanto se aproxima da natureza de uma casa bem organizada em todos os seus pormenores’” (EBY, 1962, p. 380).

Em um diálogo entre Pestalozzi e um camponês, que fora visitar o filho no internato, percebemos a satisfação de Pestalozzi (*apud* EBY, 1962, p. 380) sobre o alcance de sua intenção educacional: “Oh! Isto não é uma escola, mas uma família! ’ Encantado, Pestalozzi replicou: ‘Este é o maior elogio que vós me podereis fazer’. Eu consegui, graças a Deus, mostrar ao mundo que não deve haver um abismo entre o lar e a escola”.

Nesse lugar, mediante uma organização escolar que podemos considerar de caráter simples, a jornada diária dos meninos dá conta de um programa de formação integral. Para nos aproximarmos do cotidiano escolar conforme a concepção educacional deste pensador, em Eby (1962, p. 30) atentamos para o seguinte:

[...] Meia hora era concedida para o vestir. Das seis às sete horas, realizavam-se as orações matinais e as primeiras lições. Depois, seguiam-se o banho e o desjejum. Das 8 às 10 continuavam as lições, sendo uma hora dedicada a cada aula. Uma merenda era feita no intervalo de cinco ou sete minutos entre as horas de aula. De 10 as 12 horas seguiam-se outras lições. De 12 horas às 13h30 min. os alunos almoçavam e brincavam; depois recomeçavam as aulas até 16h30 ou 17 horas. Era concedido, novamente, um curto período de recreio e seguiam-se aulas até as 20h. De 20h a 21h diziam-se as orações da noite e, então, os meninos iam para cama.

Percebemos um grande ajuste para que os meninos estivessem ocupados durante todo o dia. Como dormiam na casa-escola não levavam “atividade para casa”, e da jornada diária em torno de nove horas eram destinadas à atividade em classe. Mesmo assim, zelava-se para não ocorrer exagero.

Num contexto de muita responsabilidade, a recreação era tomada como uma das

prioridades, reservando alguns tempos da jornada diária para o ócio produtivo, ou seja, para excursões, jogos, natação. Sem a rigidez da escola tradicional, mas diversificando a prática que, assim, se tornava, ao mesmo tempo, disciplinada e dinâmica.

Pestalozzi contestava a coerção, punições e recompensas. Somente em situações de grande gravidade, o castigo físico era utilizado. Nesse caso, pelo “Pai Pestalozzi”. As questões disciplinares eram trabalhadas na “reunião da noite”, ocasião em que Pestalozzi se encarregava de ministrar, aos meninos, a instrução moral e religiosa. Aos professores, a nosso ver, também preceptores, orientava sobre o método a seguir, como encontramos evidências em Eby (1962, p. 388):

É como a arte do jardineiro sob cujos cuidados mil árvores florescem e crescem. Ele em nada contribui para seu crescimento real; o princípio de crescimento está nas próprias árvores. Ele planta e rega, mas Deus dá o crescimento[...]. O mesmo com o educador; ele não confere qualquer poder aos homens. Ele apenas vigia para que nenhuma força externa prejudique ou incomode. Fiscaliza para que o desenvolvimento siga seu curso de acordo com sua própria lei.

Considerava, então, o educador um jardineiro que rega a planta diariamente e observa seu crescimento criando as condições necessárias para o desenvolvimento pleno. Respeitando as fases dessa evolução. Sua maior finalidade era desenvolver a perspectiva prática e moral da educação, embora tenha contribuído de maneira grandiosa para o avanço da educação intelectual. Em Pestalozzi (1946, p. 63):

[...] a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano. Por isso o mais importante não é ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos.

O maior de todos desafios é, porém, contribuir para o debate em que a educação seja assinalada por sentidos e possibilidades que impregnam os sujeitos que interagem e participam da relação dialética com o mundo que os cerca. É colaborar para o reconhecimento de que entre a educação existe uma ponte alicerçada em três elementos: O cotidiano, a cultura e o social que se pode denominar de um processo coletivo aberto a inferências e, por isso, dinâmico.

Pestalozzi tinha a intenção de desenvolver um sistema de lições a partir do qual a criança seria levada a desempenhar o poder prático. Tomando em primeiro lugar as atividades motoras básicas alcançaria o aspecto construtivo. Visava uma associação entre as atividades mentais e corporais e as atividades sensoriais. Não conseguiu, porém, efetivar sua proposta. Mais tarde, seus discípulos, Fellenberg e Froebel, conseguiram contemplar em sua Pedagogia

o método do mestre.

Sobre Pestalozzi, Aranha (2006) destacou tanto a formação gentil do homem, a educação de caráter propedêutico quanto à formação integral a partir do tripé conhecer-querer-agir na constituição da inteligência, moral e técnica.

Enfocando o cenário onde eram assinaladas as necessidades do povo, Pestalozzi (1782) apresenta uma educação beneficente a partir do espírito social do sujeito. Influenciando a educação, marca a importância social do ensino e as contribuições sociais com que o profissional da educação pode prestigiar as crianças, particularmente, as crianças pobres. Libertando-as e acenando com possibilidades de melhoria de vida.

Luzuriaga (2001, p. 175) reitera quando afirma: “[...] fundamentalmente inspirado em seu espírito humanitário, em seu afã de melhorar a situação do povo, a que se entregou inteiramente [...]”. Nestes termos corrobora que Pestalozzi é, portanto, o instaurador da escola do povo priorizando além do sentido caritativo, o espírito social.

Essa visão provoca uma grande efervescência. Embora as transformações do século XVIII tenham em muito suscitado avanço à sistematização do ensino não foram entendidas enquanto ameaça. Destacando o caráter extraordinário da função social do ensino e da atuação do educador permitindo uma influência salutar às crianças da escola pública, Pestalozzi despertou o espírito do verdadeiro sentido da vida, a humanização do homem. Para ele, o educador é responsável por estimular o desenvolvimento natural do aluno, observando sua evolução crescente.

Por fim, na breve retrospectiva envidada ao longo deste capítulo buscamos o sentido histórico da constituição da atuação docente, para conseqüentemente, alcançarmos o caráter da relação que se estabeleceu, em determinado período, entre as ideias de educação, o preceptor e seu aluno, com expoência em Rousseau e Pestalozzi. O percurso das ideias aqui tratadas serve de base para a reflexão que nos dedicamos a seguir, também necessária de (re) constituição no escopo de compreender as concepções e contribuições da preceptoria como “modelo” de educação precursora ao sistema escolar brasileiro, na expectativa de perspectivarmos a importância, o papel social e educacional da figura do preceptor, alvo maior da nossa pesquisa.

3 PROFESSOR PRECEPTOR: CRUZANDO A LINHA DO TEMPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação é permeada por aspectos que envolvem as primeiras formas de atuação docente, a necessidade de uma formação específica para a função docente e a organização do sistema oficial de ensino. Esse debate indica a necessidade em percorrer o caminho da institucionalização da profissão docente, visando o alcance do objetivo dessa pesquisa.

É comum a discussão em congressos, seminários e cursos que tratam da educação, ao situar a atividade docente ao longo da história, distinguir-se que a identidade pessoal e profissional do professor está intimamente ligada ao processo político de uma sociedade e do papel que lhe é atribuído por essa sociedade. À luz desse conceito, compreendemos que profissão diz respeito a uma forma particular de exercício sem que se possam definir seus limites de aplicação.

Reconhecemos o valor do pensamento apontado por Lortie (1975) e Nunes (2001) quando destacam a trajetória escolar anterior ao ingresso em um programa de formação inicial para professores como uma experiência que pode vir a influenciar de forma determinante à decisão pela profissão docente, uma vez que desde aquele momento é constituída uma imagem resultante da leitura feita pelo aluno sobre a prática educativa e a partir daí, muitas vezes, “nasce o professor”. O interesse pela docência se origina do carinho e da admiração que temos por alguns dos professores que preenchem o universo de nossas recordações dos primeiros tempos escolares.

Tornar-se um profissional da docência requer a preparação adequada para atuação no magistério. Para tanto, as escolas normais, assim como outras instituições de formação de professores, historicamente, representam os espaços onde a socialização e a constituição da identidade docente aconteceram/acontecem, firmando-as como palco da cultura profissional destinada à questão educativa.

Durante a investigação encontramos informações que destacam o século XIX como marco da docência enquanto profissão. Autores como Villela (2005) e Nóvoa (1991) assinalam o caráter artesanal que caracterizava as escolas normais, ao mesmo tempo em que indicam o seu redimensionamento no sentido de garantir-lhes o reconhecimento como instituições de caráter mais profissional.

Para Villela (2005, p. 78), o “saber-fazer” artesanal balizado, muitas vezes, no improvisado que distinguia o modelo profissional de formação, dá lugar ao caráter formativo

tendo em vista o magistério passar a ser compreendido como profissão.

Por sua vez, Nóvoa (2005, p. 15) analisando a história da profissionalização docente, destaca o século XIX como marco da criação das primeiras escolas normais e sua indiscutível colaboração na sistematização da prática educativa. Em suas palavras encontramos:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

O autor, assim, dá visibilidade à importância das instituições de formação de professores como delineadoras do modelo de prática docente através da produção e reprodução dos significados e representações que apareciam como eixo central da ação pedagógica.

Para aprofundar essa questão, em Pimenta e Lima (2005/2006, p. 11) destaca-se que: “A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”. Compreendemos em que termos as autoras distinguem a atividade docente enquanto prática e ação. Para tanto, apresentam os seguintes conceitos a partir de Sacristán (1999, *apud* PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 11-12):

[...] a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição. [...] a ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando [...]

Nesse processo distinguido em sua complexidade, a prática educativa se faz a partir de marco cultural coletivo que se relaciona com diversas dimensões sociais e instituições. Por conseguinte, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 18-19) reafirmam a importância em ampliarmos a reflexão em torno profissão docente considerando sujeitos, contextos e demais elementos assinalados, ou seja: “Nesse sentido, há que se aceitar a afirmação de Giroux (1999) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”.

Nesse sentido, Pimenta e Lima acrescentam: “Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação)” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 11).

Portanto, é importante projetar, em termos históricos, a formação e as práticas docentes na educação brasileira que demarcamos, intrinsecamente, associadas ao nosso foco temático para que possamos bem compreender o objeto da nossa pesquisa.

3.1 A formação e a prática docente na história da educação brasileira

Para chegarmos ao recorte temporal da investigação, 1930-1940, é de grande importância traçar uma retrospectiva histórica contemplando, particularmente, a educação brasileira. Para tanto, nos valem da periodização apontada por Saviani (2007) do monopólio da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional, entre 1549 e 1759, até quando acontece o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, entre 1932 e os anos de 1940.

A história da educação brasileira em seus primeiros tempos é totalmente vinculada às marcas históricas européias desencadeadas pela exigência econômica advinda da expansão comercial, transformações culturais e políticas que aconteceram com a modernidade.

No Brasil, a colonização estruturada a partir das capitânicas hereditárias e da monocultura da cana de açúcar fora o palco da implantação da economia pré-capitalista caracterizada pelo latifúndio e escravidão que alimentavam as “fornalhas” do engenho de açúcar. Essa configuração não abria espaço para educação, o mais importante era desenvolver os nativos para um bom desempenho na agricultura.

Mesmo assim, chegaram às terras brasileiras, missionários enviados pela Coroa Portuguesa com a responsabilidade de difundir a fé católica, e, principalmente, converter o gentio. Tendo em vista a manutenção da unidade política importante ao Absolutismo monárquico, a Igreja funcionaria como elemento determinante para o alcance dessa finalidade em que a educação desempenharia o papel de “agente de colonização”.

É importante reconhecer que a atividade pedagógica no Brasil colonial, sem sombra de dúvida, tem a maestria dos jesuítas que, de forma significativa, criaram a “escola de ler e escrever”, um processo que se consolida na criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões. Para tanto, nos valem de Castelo (1970, p. 15):

Aos jesuítas devemos a implantação da escola primária e do ensino em graus diversos no Brasil e, conseqüentemente, no Ceará. Aportaram à terra de Santa Cruz quando, na Europa, o soldado das fileiras de santo Inácio se enchia de glória no campo educacional e religioso.

Difundindo por todo território brasileiro a instalação de um sistema de educação, as primeiras escolas atendiam aos filhos dos índios e colonos. No caso dos filhos da elite

colonial, estes eram enviados aos colégios ou eram educados na própria casa-grande sob a orientação dos capelães ou tios-padres.

A partir de um severo regime, o jesuíta, a nosso ver também preceptor, acompanhava de perto a vida dos alunos, além de educar, interferiam em outras dimensões. Conforme Aranha (2006, p. 142): “[...] se achavam no direito de agirem como ‘pais’, devendo, portanto, corrigir e proteger”. Tudo faziam visando formar o homem nos moldes que atenderia à proposta europeia, ou seja, preencher os requisitos de um programa de conversão dos nativos nas missões e da educação da elite colonial considerando a dominação metropolitana ao universo dependente constituído pelos colonizados. Em Silva (2004, p. 131) é importante frisar, contudo:

[...] mesmo no período em que os jesuítas dominavam o ensino na colônia, existiam outros mestres que ensinavam as primeiras letras aos meninos, como se pode constatar pelas recomendações dos juizes dos órfãos, desde finais do século XVI, para que tutores fizessem as meninas aprender a costurar e outras prendas domésticas e os meninos a ler, escrever e contar.

Percebemos que o acesso à educação, ministrada por jesuítas ou não, representava um distintivo social. Era destinada aos meninos, pois as meninas eram quase que totalmente excluídas desse processo salvo àquelas que eram enviadas, bem jovens, para Portugal ou outras localidades.

Por muito tempo, em termos de educação, o Brasil permaneceu administrando o caráter conservador. Embora, acontecesse na Europa grandes mudanças em razão da revolução comercial, ascensão da burguesia e do liberalismo. Em Aranha (2006, p. 164) fica claro esse contexto:

O ensino jesuítico manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. Centrada no nível secundário, a educação visava à formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião. [...] A educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente e, ainda assim, como ornamento e erudição.

E, ainda, confirma Fernando de Azevedo (1963 *apud* ARANHA, 2006, p. 164):

Entre as três instituições que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a Igreja e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia; quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha que passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras.

Essa forma de atuação, porém, não promoveu a universalização da educação. O que se instaurava era o dualismo escolar, muito forte no século seguinte, distinguindo a escola da

elite da escola do povo. Por sua vez, os segmentos sociais constituídos pelos índios, escravos e pobres estavam destinados à sociabilidade e ao trabalho manual. Cunha (2002, p. 67) esclarece que: “A aprendizagem dos ofícios, tanto para escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes”. A natureza desse convívio entre mestre e aprendiz fica bem clara em Aranha (2006, p. 167):

A partir dos 7 anos, os filhos de plebeus, ou mecânicos, iam geralmente aprender um ofício com um artesão, ficando mesmo a morar em casa do mestre com seus aprendizes. Os filhos de lavradores com poucos escravos começavam a ajudar nas fainas agrícolas. Os tropeiros levavam os filhos com as tropas. Os mercadores punham-nos nas suas lojas ou armazéns e os grandes negociantes começavam a treiná-los para caixeiros depois de os fazerem passar pelo aprendizado das primeiras letras.

Vemos, então, os mestres, e, ainda, os pais seguindo na perspectiva em promover oportunidades para o filho desenvolver as aptidões necessárias ao trabalho.

Nesse contexto, em seus argumentos Castelo (1970, p. 17), indica que o ensino particular primário antecede o ensino oficial:

Acordam os historiadores em que os jesuítas, ‘onde quer que levantassem uma casa ou abrissem um colégio, inauguravam, simultaneamente com a catequese do gentio e as aulas para os próprios irmãos da Companhia delas necessitados ainda, a escola das primeiras letras, que seria o germe de onde sairia a escola primária brasileira, quando, mais tarde, o Estado viesse a preocupar-se da instrução popular’.

No Ceará, também em Castelo (1970, p. 17), encontramos informações que demarcam a origem do ensino público:

Os dois núcleos, Aquirás e Viçosa, fundados no principio do século XVIII, consoante o Senador Pompeu no Ensaio Estatístico do Ceará ‘eram os únicos encarregados do ensino público, e davam gratuitamente tanto a instrução primária como a secundária, mas esta somente àqueles jovens que se destinavam ao sacerdócio’.

Contudo, a maior questão que pesava à Companhia de Jesus era representar uma ameaça ao governo que enxergava no poder econômico e político dos jesuítas sobre a sociedade colonial, associado ao poder ideológico que dominava consciência e comportamento, uma possibilidade da formação pelos padres de um “império temporal cristão”. Essa fragilidade que circundava o governo lusitano provocou restrição ao processo pedagógico. Não era permitida a fundação de universidades na colônia assim como outras iniciativas que significassem avanço intelectual não eram autorizadas.

Em 1759, a Reforma Pombalina, no Brasil, determina a expulsão dos jesuítas

justificada pela necessidade de uma reforma no ensino e difusão do pensamento iluminista. Nestes termos, os bens dos jesuítas foram confiscados para que não se corresse o risco destes interferirem na reorganização de estrutura educacional. Em Holanda (1997 *apud* ARANHA, 2006, p. 191) encontramos as providências tomadas:

A Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, como ocorrera na metrópole. Para o pagamento dos professores, o governo instituiu o ‘subsídio literário’, a fim de gerar recursos que ‘nem sempre foram aplicados na manutenção das aulas’.

Porém, estudos historiográficos dão conta que a Reforma Pombalina não conseguiu efetivar no Brasil a sua proposta. Fernando de Azevedo (1963, *apud* ARANHA, 2006, p. 192) assinala que “a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da colônia”, e, ainda, acrescenta: “meio século de decadência e transição” é o resultado da expulsão dos jesuítas do Brasil para este estudioso.

O tempo em que a educação esteve sob a tutela jesuítica, um grande número de pessoas formadas a partir da proposta da Companhia de Jesus, exercia o magistério no país e quando da expulsão dos jesuítas, continuaram atuando no modelo de organização de ensino e de ser professor, conforme haviam vivenciado e aprendido nas escolas jesuíticas. Além das instituições escolares, o modelo jesuítico influenciou outras instituições que compunham o Estado brasileiro.

Siqueira (2006) adverte que a Reforma Pombalina representa a primeira iniciativa de intervenção estatal na educação brasileira assegurando a efetividade do pensamento moderno no que se refere ao acesso da população à instrução a partir de então pública e gratuita.

Para Saviani (2007) o plano de estudos elaborado por Nóbrega sofreu a pressão da institucionalização do *Ratio Studiorum*¹⁸ determinando às experiências jesuíticas, uma tendência “universal, elitista e de caráter humanístico”.

As primeiras aulas régias¹⁹ no Brasil aconteceram em 1772. Com base nos estudos de Nunes (1984), através de concursos foi legitimado o exercício da profissão docente dos professores das aulas régias, assim como a isenção da responsabilidade estatal sobre a formação específica para atuação docente. O fato de não receberem formação específica para

¹⁸ Plano de estudos utilizados nos colégios jesuítas. Para maiores esclarecimentos ler Saviani (2007).

¹⁹ Nos estudos de Azevedo e Ketes (2011) consta que com a expulsão dos jesuítas, o governo português rompe com o pensamento escolástico instituindo em seu lugar as Aulas Régias, que eram aulas de primeiras letras e de humanidades; essas aulas pertenciam ao Estado e não a Igreja. O início oficial das Aulas Régias ocorreu em 28 de junho de 1774, com a Aula de Filosofia Racional e Moral, ministrada pelo professor régio Francisco Rodrigues Xavier Prates.

a função docente causou aos professores concursados dificuldade na adesão da população às aulas que estes ministravam. As aulas régias eram frequentadas por poucos alunos. Nesse contexto, o número de professores particulares no Brasil amplia-se consideravelmente. Os filhos das famílias mais ricas, em sua maioria, os grandes proprietários de terra, recebiam os conhecimentos valorizados no período, de pessoas contratadas por considerá-las capazes de ensinar a seus filhos os saberes necessários e fundamentais à sua formação.

Essas pessoas receberam a denominação de preceptores, conforme Mendonça (1958). Além dos preceptores, a difusão do ensino no Brasil era elaborada pelos padres que por contar com os saberes construídos no Seminário ensinava-os não só aos filhos, mas, também, aos escravos domésticos dos grandes senhores.

Em Villela (2002) constatamos que nos centros urbanos, onde existiam diversas formas e locais de ensino, somavam-se aos preceptores, padres e professores das aulas régias, os mestres-escolas, pessoas instruídas, brasileiros e estrangeiros, que ensinavam em suas casas. Desta forma, embora não existisse uma sistematização de métodos, conteúdos e normas, não houvesse homogeneização da categoria docente, na primeira metade do século XIX, a profissionalização docente já dava sinais expressos na contribuição de algumas pessoas para o ensino e que sobreviviam do que recebiam por seu trabalho.

Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, a colônia passou a viver, gradativamente, algumas transformações muito significativas. Entre elas, o controle do Estado sobre a educação formal. De acordo com Nunes (1984), essa situação se torna clara em 1812 na tentativa de promover uma reforma no sistema educacional no país, considerando as concepções de ensino francesas, porém, tal tentativa não logrou êxito. De caráter pragmático²⁰ e buscando alcançar os objetivos governamentais, o sistema educacional brasileiro continuava fragmentado.

As diversas transformações sociais, econômicas e educacionais desencadeadas visando o atendimento às novas demandas administrativas provocaram a adequação do espaço físico para receber a realeza, os costumes se adaptaram ao padrão de refinamento que convinha, nasceu a imprensa, houve a ampliação do processo industrial e inauguram-se as atividades educacionais no âmbito da academia.

Este também foi o contexto em que a cobrança de altos impostos e as ideias iluministas deflagraram nas terras brasileiras a luta para se libertar do esmagador poder

²⁰ De Pragmatismo, Doutrina filosófica que adota como critério da verdade a utilidade prática, identificando o verdadeiro com o útil. São apresentados como fundadores dessa escola filosófica: Charles Sanders e William James.

absolutista. Esse processo resulta, no pós-independência, no estabelecimento de uma nova proposta educacional voltada para o povo sob a influência dos pressupostos liberais e democráticos do novo tempo que chegava ao Brasil consagrando a ideia de um governo representativo e da constitucionalidade do país.

A maioria das escolas eram as de ler e escrever. Era necessário alfabetizar a população tornando-a apta à execução das atividades simples, definidas em seu grau de complexidade pelos interesses da sociedade imperial. Já para Villela (2002), a instrução não poderia ser mais aprofundada para que não gerasse uma população esclarecida, do ponto de vista do reconhecimento de uma nacionalidade que poderia fomentar uma luta por seus direitos.

Continuando a presente reflexão, reiteramos a ideia de que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ser professor. Neste momento, é importante ressaltar que os grandes fazendeiros mais esclarecidos enxergavam na educação dos seus filhos a possibilidade de tê-los em altos cargos administrativos do governo imperial.

Tomando por base o pensamento de Vidal e Faria Filho (2005), podemos afirmar que a educação se caracterizou por um número ínfimo de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras e era menor ainda o número de escolas de ordem religiosa. A instrução acontecia em espaços informais como igrejas, sacristias, prédios comerciais ou na casa dos mestres, que geralmente eram nomeados, não tinham formação específica para a função docente e eram pouco valorizados financeiramente.

O número de pessoas atendidas pela rede pública era superado por aquele atendido pela escolarização particular, ministrada nos ambientes domésticos aos filhos das famílias ricas por preceptores e mestre-escola. Em especial, priorizava-se o ensino das primeiras letras, uma vez que o ensino de Humanidades requisitava pessoas mais especializadas, pois se tratava de ensinar ao grupo mais significativo da sociedade.

No período de transição da Colônia para o Império, a escolarização era alvo de pontos de vista que emolduravam um debate acirrado. Permanecia a economia baseada no modelo agrário-comercial, a indústria ainda não apresentava dimensões significativas. A maioria da população formada por escravos e camponeses não requisitava o acesso à escolarização. Tudo isso projetava um alto índice de analfabetismo.

Para atender a tais prerrogativas, o projeto constitucional de 1823 contemplava a difusão da instrução pública destinada a todos os níveis. O documento deixava clara a responsabilidade governamental sobre a ação educativa, bem como estabelecia o direito à liberdade da iniciativa particular convocada a colaborar com o governo possibilitando a elaboração do saber às camadas sociais sem distinção. Porém, é importante saber que o povo

brasileiro não se mostrou satisfeito em suas expectativas com os deveres governamentais que o projeto constitucional deliberava. A prática não confirmou as determinações enunciadas no documento.

Ampliando ainda mais a restrição fundamentada na Constituição de 1824, o Ato Adicional de 1834 ao descentralizar o poder e estabelecer uma relativa autonomia às províncias, mais tarde estados, as constituiu responsáveis pela escola elementar e secundária, ao passo que a Coroa incumbiu-se do ensino superior. Ou seja, a escola do povo e da elite no ponto de vista de Menezes *et al.* (2002, p. 63): "Instituíam-se, assim, a competência concorrente dos poderes gerais e provinciais no campo da instrução pública, o que vinha possibilitar a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província: o geral e o local".

Mais uma vez o sistema educacional brasileiro sofria de fragmentação. A escassez de recursos financeiros e técnicos nas províncias não permitia investimento na educação elementar e secundária. A fragilidade em princípios educacionais não garantia o desenvolvimento de uma Pedagogia. Além disso, era difícil saber a quem caberia o poder de legislar sobre a educação e de quem era a responsabilidade pela organização da instrução pública. Enquanto isso, a Coroa desenvolvia sem obstáculos o ensino superior.

Nesse período, a educação brasileira, na qual os professores dispunham de precária formação, o ensino superior era mais valorizado, o ensino para a mulher era sem expressão, não preenchia as necessidades do povo. Privilegiando alguns, expropriava de outros, a grande maioria, o direito à instrução pública de qualidade. Além de toda essa fragilidade, sobre a implantação da nova metodologia de ensino, Aranha (2006, p. 192) nos adverte:

É interessante lembrar que não podemos imaginar alunos assistindo aulas em prédios escolares, como hoje, porque os lugares de estudo eram improvisados. [...] Além da educação doméstica, em que os mais abastados pagavam preceptores para seus filhos, reuniam-se as crianças nas igrejas, em salas das prefeituras e de lojas maçônicas ou na casa dos professores, que podiam ser nomeados pelo governo ou contratados por particulares.

Mas, no final do século XIX vários fatores desencadearam a intenção em construir prédios destinados ao funcionamento da escola pública primária. O Brasil viu acontecer, então, o debate no meio de políticos e intelectuais considerando a implantação do novo método de ensino: o método mútuo.

Partindo da máxima de Lancaster: "Um só mestre para mil alunos", melhor compreenderemos esse método, também, denominado monitorial. Visando atender crianças pobres, na escola de Lancaster o professor não ensinava, preparava um monitor que atendia a grupos de colegas em Leitura, Aritmética e Ortografia. Grande número de alunos era atendido

de uma só vez em vasto galpão. Sobre esse contexto, Vidal e Faria Filho (2000, p. 22 e 24) esclarecem: “[...] Todos reconheciam que para abrigar dezenas ou, mesmo, centenas de aprendizes fazia-se necessária a construção de novos espaços escolares. [...] A solução aos problemas espaciais, entretanto, foi muitas vezes associada ao uso de prédios já existentes”.

A implantação do método mútuo como frisamos anteriormente estava relacionada a vários fatores. O mundo moderno e suas finalidades, como o Estado Nacional e o consequente fortalecimento das estruturas de poder estatais tinham como um dos principais elementos, a escolarização. A nova proposta metodológica anunciada determinou a construção de espaços escolares específicos para atender a função social da escola, em especial, no que se referia à formação para garantir a estabilidade do poder estatal.

Isto posto, lendo Nunes (1984), aprendemos que a partir da independência do Brasil em relação a Portugal, em 1822, configura-se o contexto da legitimação do controle da educação pelo Estado, conforme o que estabelece o artigo 250 da Constituição Brasileira de 1824: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidade nos mais apropriados lugares”.

Por fim, para Villela (2002), o processo de emergência dos sistemas estatais de ensino acontece ao mesmo tempo do início da profissionalização docente, que avança em 1835 na província de Niterói, onde foi fundada a primeira Escola Normal com a finalidade de tornar apto, intelectual e moralmente, em saberes teóricos e práticos, o professor primário.

A criação oficial da escola das primeiras letras, pela aprovação da Lei Imperial de 1827, sela essa nova conjuntura do ensino brasileiro.

Ampliando nossos estudos historiográficos, defrontamos-nos, no Ceará, com a primeira iniciativa para criação de uma escola normal. Segundo Nogueira (2011, p. 28):

[...] ocorreu no governo de José Martiniano de Alencar, presidente da Província entre os anos de 1834 e 1837, pela Lei no.91, de 5 de outubro de 1837. Alegando falta de condições financeiras e estruturais, contudo, a ideia não obteve progressão.

Somente após quarenta e um anos, durante o governo de José Júlio de Albuquerque e Barros, mediante a Resolução no. 1.790/78, foi organizada a primeira Escola Normal do Ceará. A construção do espaço escolar iniciou-se em outubro de 1881, sendo inaugurado no dia 23 de março de 1884.

Para Cavalcante (2002, p. 25), pode ser assim assinalado:

[...] se por falta de recursos financeiros não saiu logo do papel, registrou a preocupação com a instrução pública como impulso ao progresso. Todavia, não se tratava de qualquer escola, mas de uma espécie de fábrica de mestres, com efeito multiplicador da cultura letrada e normatizador de sua disseminação. Por onde houvesse um mestre, uma mestra, haveria a promessa ou a certeza de uma escola. Fora assim na França, na América, o seria no Ceará.

A escassez que se projetava nas precárias condições financeiras que impossibilitavam a instalação da Escola Normal era ainda mais massacrante tendo em vista os percalços da seca a que estavam expostos, mais duramente, os pobres cearenses.

Na busca constante de amenizar as misérias que assolavam o chão do nosso estado e a fragilidade intelectual que invadia as mentes, o Padre Ibiapina, é evidenciado em Cavalcante (2002, p. 26) quando se refere ao estudo de Maria das Graças Loiola Madeira sobre as Casas de Caridade fundadas pelo Reverendo:

Querida, também, formar e salvar almas. Entre orações, letras e agulhas, as meninas desvalidas, sertanejas órfãs, reclusas em ‘casas-grandes’, sob o ordenamento de irmandades leigas, recebiam a educação que o ilustrado Padre julgava capaz de livrá-las de todo sofrimento, em especial da perdição moral e das agruras do próprio casamento.

As Casas de Caridade eram ao mesmo tempo casa e escola de meninas que desprovidas de suas famílias, viviam a mercê da própria sorte até que eram recolhidas pela piedade do projeto dirigido pelo Padre Ibiapina. Conforme Madeira (2002, p. 40-41):

O funcionamento das instituições era orientado por um estatuto elaborado pelo Sacerdote, cuja determinação na formação feminina se constituía numa tríade: o trabalho, a oração e o estudo. Este último adquiria importância para torná-las letradas [...] Há ainda indícios de que algumas meninas eram preparadas para o ofício de mestra de primeiras letras em escolas públicas [...] Dada a escassez de pessoas habilitadas para prover cargos de instrução pública, Padre Ibiapina deve ter preparado tantas outras meninas com esta intenção. [...] Do ponto de vista das Casas fundadas no Ceará, foram erguidas seis instituições entre 1862 e 1869, em cidades distantes da Capital como Crato, Barbalha, Missão Velha, Milagres, Sobral e Santana do Acaraú.

Finalmente, não obstante a turbulência vivenciada em torno da educação e suas práticas, chegamos ao século XX precisamente entre os anos de 1930 e 1940.

Historicamente nos deparamos em Cavalcante (2002, p. 27) diante do cenário que serviria de paisagem às evidências que apresentam um país que ansioso por reais avanços progressistas que viriam a se estabelecer através da inserção física e cultural:

Nação independente, Estado imperial e República, por pressão da revolução industrial inglesa e ideário político francês e norte-americano. Por isso, a seu modo, devido mesmo à sua inserção colonial no processo de expansão capitalista, desde os seus primórdios, o Brasil ia por caminhos não muito diferentes, nem tão defasados, daqueles seguidos pela França, Estados Unidos da América ou Alemanha, bem como, pelas demais províncias brasileiras. Todos estavam em busca do tesouro vislumbrado no ideal de um certo mundo moderno – quer dizer, sempre atual, próximo de nós, distanciado dos tempos idos, em estado de eterna juventude – plantado pelo capitalismo, em sua ânsia de domínio tecnológico da natureza, riqueza material e do próprio homem.

Nesse panorama, Saviani (2007, p. 115) destaca que “entre 1932 e 1947, as ideias

pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova”. Essa constatação Saviani atribui à fundação da Associação Brasileira da Educação (ABE); à Reforma Francisco Campos em 1931²¹; à implantação do ensino religioso nas escolas oficiais; ao escolanovismo; ao combate à laicização do ensino; ao grande impacto provocado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e à criação de universidades católicas.

Contudo, esses acontecimentos, não encontravam sintonia na economia exportadora pautada em um modo de produção arcaico que não se mostrava necessário da educação. Não havia relação entre economia e educação. A formação visava à preparação para as profissões liberais se desviando da prática educativa voltada para a consolidação dos ideais pedagógicos do século XX.

Mas, a pressão pela eficácia do ensino nos moldes progressistas da democratização do acesso à educação reformulava as propostas educacionais visando à transformação social através da escola. Esse panorama determina importante redimensionamento na formação dos professores considerando as exigências educativas do período. Assim, Otaiza Romanelli (2001, *apud* ARANHA, 2006, p. 351), apresenta os primeiros tempos educacionais do século XX no Brasil:

A Primeira República teve [...] um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando esta estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar com os movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a Primeira Guerra e acentuado depois de 1930.

O conflito de interesses e a diversidade ideológica presentes no Brasil desde as últimas décadas do século XIX culminavam com o movimento abolicionista e o liberalismo que chegavam com muita força impactando a estrutura econômica, social, política e cultural numa sobreposição das correntes de pensamento, ora interferindo, ora não permitindo transformações de caráter educacional.

²¹ A Reforma Francisco Campos (1931-1932) é integrada por medidas relativas ao ensino superior e secundário, configuradas em um conjunto de decretos. Os primeiros decretos referem-se à criação do Conselho Nacional de Educação, à organização do ensino superior e à organização da Universidade do Rio de Janeiro. Foram ainda definidas medidas referentes ao ensino secundário, ao ensino comercial, bem como à regulamentação da profissão de contador (SAVIANNI, 2007).

Ao ser delineado o projeto da escola seriada constituído de normas, procedimentos, métodos, construções específicas para este fim, ênfase na ordem e disciplina, eram destacados a descentralização do ensino fundamental e o acesso do ensino para todos. Não obstante, ser conveniente observar a persistência da escola dualista, à elite era destinada a continuidade dos estudos, o ensino superior. Ao povo, o ensino consistia de uma formação elementar e profissional. Reafirmando, as novas concepções resultantes da nova ordem social instaurada no início do século XX tornaram-se mais intensas em 1930. Em especial o debate, a partir do pensamento nacionalista tomou força e marcou diversas instituições, particularmente a escola.

A implantação da Primeira República (1889-1930) coexistiu com o poder do coronelismo definindo as relações políticas, econômicas e sociais principalmente nas regiões nordestinas. Através da prática designada “troca de favores”, era garantido o prestígio econômico e social dos “homens importantes”, bem como assegurado o fortalecimento do poder local e em termos nacionais aglutinação das forças que o coronelismo representava.

Então, a repercussão das ideias nacionalistas trouxe junto a difusão de movimentos e ideias pedagógicas que fundamentaram os ideais de renovação necessários de efetivação urgente nas terras brasileiras. E a escola, espaço de formação, difusão e transformação das mentalidades precisava acompanhar o processo de mudanças, além de servir de instrumento da transformação política e econômica exigida. Na opinião de Nogueira (2011, p. 80):

A criação do Ministério da Educação e Saúde, as Reformas Francisco Campos e Capanema, outorga da Constituição de 1934, quando pela primeira vez foi dedicado em uma Constituição um capítulo especial à educação e à cultura, são exemplos que registram a ânsia por transformações que agitam o setor educacional no período.

Um contexto marcado fundamentalmente pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que dava conta da fragilidade em que se encontrava a educação naquele período, além de publicar o caráter atrasado dos métodos e processos de ensino. Para Nagle (1974, p. 249), no Brasil, a Escola Nova:

[...] significou um processo de revisão crítica da problemática educacional. Em confronto com a ‘escola tradicional’, em relação a qual se colocou em termos antiéticos, a Escola Nova em nova concepção sobre a infância. Esta é considerada – contraditoriamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa de preparo para a vida do adulto.

Nestes termos, o escolanovismo conduzido por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Brasil faz acontecer a defesa do redimensionamento do ensino brasileiro priorizando uma educação justa e igualitária, a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga

como uma obrigação do Estado, fundamentada na relação estreita entre professor e aluno. Ou seja, uma corrente pedagógica que alia educação e desenvolvimento.

Foram fundadas inúmeras escolas normais sob a tutela dos governos estaduais. Organizadas a partir do que estabelecia o Decreto-Lei n. 8.530, essas instituições de ensino assumiam, conforme Romanelli (1996, p. 164), finalidades como: “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”.

Nesse momento é conveniente salientar que tomamos como espaço de formação dos primeiros professores, a Escola Normal. Ali as normalistas aprendiam a ser professoras. Saberes e práticas tornavam-se modelos para as professorandas que ao mesmo tempo em que iam sendo formadas, incorporavam valores, normas, condutas e emoções que gravitavam em seus percursos escolares.

O ideário escolanovista também chegou ao Ceará influenciando seu sistema escolar em seus programas e normatizações. Registros historiográficos destacam um ensino com base na observação, na aprendizagem concreta, considerando a experiência do aluno e visando aguçar sua curiosidade e capacidade de investigação. Além disso, em 1922, mediante uma proposta de regionalização do ensino, a educação cearense permite o ruralismo pedagógico nascedouro da Escola Normal Rural em suas ações e intenções, temática a que nos reportaremos, de forma específica, mais adiante.

O desejo alimentado por muitos em ingressar na Escola Normal nem sempre era alcançado. No Ceará, agrupando duas instituições anexas: Escola Complementar, que se destinava à preparação dos alunos egressos das escolas reunidas e grupos escolares²² para atuarem como professores primários, e a Escola Modelo, que funcionava como escola de aplicação para os alunos-mestres, a Escola Normal tinha o acesso e a garantia de matrícula reservados aos alunos de melhor desempenho egressos da Escola Complementar, além das vagas destinadas aos alunos classificados no exame de admissão.

Para atender às finalidades de formação docente, a rede oficial do estado cearense contava como integrantes escolas normais particulares, a exemplo da Escola Normal Pedro II conforme Nogueira (2011, p. 28) ao citar a Mensagem Governamental de 1936: “sendo quatro

²² Eram conhecidos como grupos escolares as instituições que promoviam o ensino primário integral. As cidades e vilas cuja demanda populacional carecesse do funcionamento de oito salas de aula ou mais, formavam elas um grupo escolar, sendo quatro salas para homens e quatro para mulheres. As escolas reunidas, instituídas no Art. 60 da Lei n. 1.953/22, caracterizavam-se pela reunião de escolas em um mesmo prédio. As cidades ou vilas que possuíssem de duas a seis escolas poderiam funcionar em um mesmo prédio sob a denominação de escolas reunidas. Conceitos apresentados em Nogueira (2011).

nesta capital, um em Sobral, um em Baturité e um no Crato” (CEARÁ, 1936, p. 43).

A precariedade do número de vagas ofertadas se estendia às condições estruturais de funcionamento das escolas normais como se constata nas considerações do Governador Menezes Pimentel em Mensagem Governamental (CEARÁ, 1937, p. 37):

[...] a Escola não está aparelhada, nem quanto ao número de salas de aula, nem quanto ao material e mobiliário, para a matrícula excessiva que vem recebendo, e muito menos para suportar ainda maior aumento em número de alunas que devem frequentá-la. Construída ainda em 1923, há quatorze anos de distância, ela não comporta rigorosamente, ao nosso ver, mais de duas turmas de 50 alunas em cada ano, ou seja, nos cursos secundário e normal, um total de 600 moças.

Assim como o espaço físico para o atendimento estava comprometido também o Estado declarava dificuldade de verbas que viabilizassem o redimensionamento do Sistema de Ensino cearense.

Outra questão considerável e, ao mesmo tempo contraditória, é a postulação sobre o Estado em torno da restrição do número de vagas com base na defesa de que havia um grande número de professores formados, logo, as escolas primárias estaduais dispunham em seus quadros docentes de “professoras qualificadas”. É possível perceber essa justificativa na Mensagem Governamental: “preparavam, sem dúvida, ano a ano, grande número de professoras diplomadas em quantidade mesmo excedente às necessidades do Estado” (CEARÁ, 1936, p. 32). Ainda em Menezes Pimentel na Mensagem Governamental, percebe-se a ampliação da gravidade da situação educacional no interior cearense:

[...] parte considerável das escolas do interior não está provida de diplomadas pelos estabelecimentos normais, tendo o Estado necessidade de recorrer, para preenchê-las, como já o tem feito, a professoras provisórias, sem o curso técnico de especialização para esse fim.

Evidentemente, o ensino, entregue a tais elementos, por maior que seja o seu esforço, a sua dedicação e a sua boa vontade, não pode ter a eficiência que seria de desejar (CEARÁ, 1936, p. 36).

Um contexto que resultava na contratação de professores sem a necessária formação, especialmente, para atuar na educação no campo. O discurso do Governador Menezes Pimentel destacado em Mensagem Governamental, denota a questão econômica para elucidar a referida contratação:

Não seduz à professora não-diplomada, recém-saída dos colégios que frequentou, onde vivia num ambiente de relativo conforto e de cultura; aventurar-se a penetrar os recantos esquecidos da civilização para entregar-se às asperezas e desconfortos do meio, mediante uma remuneração escassa, nem sempre suficiente para a sua manutenção, se ela não tem, nos lugares aonde vai, pessoas de sua família, ou de suas relações, que a abriguem (CEARÁ, 1936, p. 33).

Então, o alcance financeiro dessa contratação não estimulava o exercício do magistério, particularmente, quando se tratava de atuação fora da Capital. A demanda do campo não atendia aos anseios das professoras que em suas origens formadoras enxergavam e conduziam sua prática a partir de concepção ideológica e diretriz pedagógica alicerçada em um contexto muito distinto da realidade interiorana.

Para Almeida Junior (1966, *apud* NOGUEIRA, 2011, p. 35-36) um grande desafio era experimentado pelas normalistas quando da atuação fora da Capital, por isso, merecem admiração e reconhecimento no desbravamento de algumas localidades mediante a sua inserção no universo do ensino. A título de compreendermos:

Môças recém-formadas, inexperientes da vida e do magistério, desprendem-se brutalmente da família, deixam o seu ambiente habitual e, tangidas pela necessidade, vão trabalhar num meio desconhecido e frequentemente inóspito. Ali lhes faltam os menores recursos materiais.

Não têm sala decente, não têm mobiliário que preste, não têm livros, nem essa variedade de pequeninas coisas que disfarçam a aridez da escola. Diante delas, apresentam-se crianças que elas não entendem; pais ignorantes, superciosos, com os quais nem sabem conversar.

À hora do trabalho, a inexperiência da jovem professora é agravada pela falta de estímulo e de guia; ninguém para ver o seu esforço, ninguém para acompanhar o seu sacrifício e dizer-lhe uma palavra de orientação e de amizade. Está inteiramente só. Algumas desanimam, nem é de estranhar que se abatam ante êsse conjunto infeliz de circunstâncias. Outras persistem, ou porque mais animosas, ou porque a voz da necessidade fala mais alto.

Em Pastor (1943) somos chamados a atentar para o fato de que a permanência das normalistas nas escolas rurais era breve, comprometendo a continuidade da ação, além de não permitir à população local, assinalar resultados. A educação rural necessitava ser contemplada com maior amplitude na formação docente.

Em seus argumentos, Anísio Teixeira ressalta a formação docente numa perspectiva pautada em “educação, visão e preparo” considerando que o professor não deveria ser “uma máquina de ensinar intensivamente a ler, escrever e contar, mas o mestre da arte difícil de bem viver” (TEIXEIRA, 1953, *apud* NOGUEIRA, 2011, p. 36).

Devendo, então, ultrapassar as orientações pedagógicas tradicionais, muitas vezes petrificadas, que faziam acontecer uma prática docente desvinculada do contexto e de sua finalidade. A formação nas escolas normais tradicionais, no pensamento de Sud Menucci se torna motivo de crítica ao professor que atuaria nas escolas rurais:

No magistério, todos reconhecem que o jardim da infância e os anormais são especialidades, mas teimam todos em supor que pode um professor preparado para gente da cidade lecionar com a mesma capacidade, com a mesma desenvoltura, e com a mesma eficácia, para populações rurais. E quando, depois de decênios de

fracassos contínuos, se apura nenhuma vantagem dos resultados, começam a alegar-se mil razões, entre as quais em primeira linha, a dos mestres desinteressados e indiferentes à tarefa. Quando o que há, de real e positivo, são mestres desambientados, mestres impreparados para o mister, desde que a sua especialidade é outra e mui diversa (SUD MENUCCI, 1944, p. 36).

Havia urgência em solucionar os obstáculos e lacunas que impactavam no desenvolvimento do processo educacional. Conforme Lourenço Filho (2001), o movimento ruralista, desde as primeiras décadas do século XX, sacudia as fileiras dos debates educacionais evidenciando, na concepção de Calazans (1993), uma formação de caráter nacionalista e cívica, enaltecendo o trabalho do homem do campo como via determinante do desenvolvimento da nação.

No Ceará, a efervescência dos discursos já assinalados a partir das Mensagens Governamentais tomadas como fontes historiográficas, incorporavam a expectativa em redimensionar o cenário educacional projetando a idealização de uma escola normal rural em resposta às prerrogativas reformistas a exemplo da Reforma da Instrução Pública de 1922 como destaca a Mensagem Governamental de 1930: “Com a reforma de 1922, a instucção publica primaria do Estado tomou nova feição [...] Actualmente, o Director Geral da Instrucção está fazendo experiências nos grupos da capital, para a adopção dos mhetodos da chamada Escola Nova” (CEARÁ, 1930, p. 10).

Mesmo reconhecendo, a partir das argumentações de Nogueira (2011), o caráter inconsistente da Reforma de 1922, em termos de transformações, não é fecundo desmerecer sua influência ou sinalização para apreender a organização educacional cearense nos anos seguintes.

Ainda em Nogueira (2011, p. 116) nos remetemos a esse contexto: “O Ceará durante os anos de 1930, a exemplo do País, registra uma expansão da rede escolar, tanto no que se refere ao número de escolas e de matrículas, quanto de professores”. E mais uma vez se sobressai um descompasso entre os registros oficiais anteriormente destacados que davam conta das grandes dificuldades enfrentadas pelo governo cearense tendo em vista cumprir sua responsabilidade no tocante à educação e a propaganda da expansão do sistema escolar brasileiro como forma de garantir o desenvolvimento da sociedade, agora, urbanamente constituída.

A eminente característica agrícola do estado cearense determinava a sistematização do sistema de ensino considerando que as escolas deveriam atender, em especial, às especificidades rurais que se projetavam nas necessidades da maioria das populações a que atendiam.

Ruralismo pedagógico²³ e Escolanovismo eram tomados enquanto paradigmas que norteariam a prática educativa que deveria prestigiar a formação básica mediante o tripé: ler, escrever e contar, e, ainda, incluir nos seus programas a preparação do aluno para viver o cotidiano. Essa intenção de renovação no modelo cearense de educação está clara nas palavras do Diretor Geral da Instrução no Estado do Ceará, Moreira de Sousa (1934), destacadas por Nogueira (2011, p. 123):

A escola existente estava desambientando o cearense, preparando uma gente pobre, para ser mais pobre ainda, além de doente, raquítica e apática, quando precisávamos, para vencer as hostilidades do meio, de indivíduos fortes, sadios, cheios de iniciativa e de coragem.

Para Nogueira (2011), o pensamento de Moreira de Sousa traduzia uma tentativa de humanização da escola, adaptando-a, para que se transformasse em um espaço de saberes concretos que tornariam o sertanejo cearense capaz de transpor as barreiras da hostilidade ambiental a que estavam, habitualmente, expostos.

Mais uma vez é ressaltada a fragilidade curricular da escola normal cearense na formação de professores para atuação no magistério rural. Ao mesmo tempo inaugura-se uma importante empreitada, a busca por instalar uma escola normal rural que permitiria ao estado cearense o avanço progressista promovido pelo redimensionamento do ensino normal como instrumento de transformação social.

Para tanto, o entusiasmo e a determinação de Moreira de Sousa foram extremamente importantes na conquista dessa profícua meta. A formação docente contemplaria a partir de então a concepção de educação nos moldes ruralistas muito bem justificada pela proposta apresentada ao Estado, por seu idealizador, conforme Castelo (1970, *apud* NOGUEIRA, 2011):

O Exmo. Sr. Diretor Geral da Instrução, Dr. J. Moreira de Sousa, elaborou os lineamentos gerais de uma escola rural, projeto atualmente em estudo no Conselho de Educação do estado. Êste estabelecimento que se cogita instalar no nosso Estado vem contribuir para a solução da questão que páginas atrás abordamos: a progressiva adaptação e fixação do homem ao meio, capacitando-o, por uma instrução adequada, acorde com suas necessidades, em consonância com os imperativos mesológicos, técnicos e sociais do Nordeste, a ser um fator positivo na produção e desenvolvimento econômico. O plano de organização da Escola Normal Rural deverá orientar-se fortemente pelas nossas condições particulares de vida e colima fornecer professores esclarecidos quanto às necessidades das zonas rurais a que se destinam. A educação é função do meio. Visa a produzir valores, não parasitas letrados como foi no passado e é, mais atenuado, no presente. Assim, em primeiro plano, figuram os conhecimentos fisiográficos do Nordeste, antropogeografia, nossa história, psicologia infantil, seriando-se tais ensinamentos segundo ordem mais racional para o

²³ Movimento ocorrido no início da década de 1930 defendendo a criação de um espaço de formação docente voltado para as demandas do campo (NOGUEIRA, 2011).

aprendizado, o que ainda depende do parecer que vai emitir a comissão especial nomeada para estudar cuidadosamente o assunto. É necessário formar professôres que não tenham as vistas permanentemente voltadas para a cidade. Por isso a instalação da Escola Normal Rural será em localidade do interior do Estado que mais possibilidades apresentar ao êxito dessa iniciativa.

A proposta apresentada por Moreira de Sousa ao Conselho de Educação do Estado deixa bem clara a intenção em instalar no interior cearense uma escola nova, no sentido propriamente dito. Enquanto isso, precisamente, no Cariri Cearense, contexto da nossa pesquisa, o Padre Cícero Romão Batista ao designar “beatas”²⁴ para ensinar as crianças de Juazeiro do Norte-CE a ler, demonstra conhecer a tradição do ensino por meios dos “mestres caridosos” que movidos por sentimentos fundados no Cristianismo de elevar o espírito, a moralidade, o horizonte de compreensão de mundo dos setores mais pobres das sociedades. Seriam, então, instaladas nessa cidade escolas particulares indicando, assim, tornar efetivas experiências da educação preceptora.

As pequenas escolas particulares eram dirigidas por professores apoiados pelo Padre Cícero, que chegava a custear do “próprio bolso” o salário destes professores quando a escola apresentava dificuldades de manutenção. Isso demonstrava educação como uma das prioridades do Reverendo que lutava pelo progresso desse lugar.

Apesar das críticas feitas por Lourenço Filho ao Padre Cícero de não favorecer o desenvolvimento da instrução pública em Juazeiro, notamos nas evidências históricas enquanto verdadeiro o apoio fundamental do líder religioso à educação como comprova a defesa apresentada por Della Cava (1985, p. 262-263) em sua obra *Milagre em Joazeiro*:

Instituições educacionais, até então, na maioria, particulares e mantidas pelo Patriarca, começaram a expandir-se. [...] Em 1923, no entanto, Joazeiro já podia se orgulhar de suas quatro escolas primárias, financiadas pelo estado e pelo município, e de um grande número de escolas particulares. Meios educacionais mais amplos deixaram de ser criados não em virtude da hostilidade do Patriarca à instrução, como afirmou um autor. Pelo contrário, o Patriarca ajudou a fundar 12 escolas primárias particulares. Em 1932, coube ao Patriarca doar terras que lhe pertenciam para que o governo criasse o primeiro colégio de formação de professores rurais, instalado, finalmente, em 1934 com o nome de Escola Normal Rural, a primeira no gênero a funcionar no Nordeste brasileiro.

Se financeiramente contribuía ou “mantinha” o ensino em Juazeiro, Padre Cícero também interferia nas regras da moralidade que deveriam ser ensinadas na escola e

²⁴ Derivando do latim, *beactus*, o termo se refere a alguém que é bem-aventurado. Não obstante, beatificação é a cerimônia na qual o papa concede a alguém que teve uma vida exemplar e imaculada. No entanto, a palavra *beata* para se referir à mulher que escolhe uma vida religiosa existe no vocabulário português, espanhol e italiano, embora, nessas mesmas línguas, *beatice* é geralmente usada para se referir a uma devoção exagerada. No francês é usado o termo “*laïc religieuse*” e no inglês “*religious woman*”, uma vez que a palavra “*bigot*”, ganha um sentido mais próximo ao de *fanático* (NOBRE, 2011).

testemunhadas na conduta dos alunos. Nesse sentido, Oliveira (2001, p. 63) esclarece:

Dava assistência às escolas, fazendo-se presente cada vez que era convidado para solucionar os casos de disciplina. Costumava chegar de surpresa e quando para corrigir os insubordinados precisava usar a palmatória, não se fazia de rogado, usava mesmo e os pais ainda agradeciam servindo-se do fato para lembrar aos filhos a palmatória do ‘Seu Padre’ como um bom remédio para conseguirem que os filhos obedecessem. Os professores, por sua vez também ameaçavam os indisciplinados de mandar chamar ‘Seu Padre’ para uma visitinha à escola e isto era suficiente para acalmar a turma dos turbulentos.

Confirmamos, então, a influência do Padre Cícero no setor educacional. Além de promover recursos para o sua efetivação, envolvia-se concretamente no processo escolar. Era esse o lugar que apresentava as condições necessárias a tão importante projeto: Juazeiro do Norte. O “osásis” que se desenvolvia, apressadamente, ao sopé da Colina do Horto respirando as bênçãos do Padre Cícero. Um cenário destacado por Ramos (2000 *apud* NOGUEIRA, 2011, 128) é expresso a seguir:

Em fins do século XIX, Juazeiro parecia um “novo Canudos,; sua região periférica aumentava de tamanho todos os dias. Em 1890, havia no povoado cerca de 2.245 habitantes. Número que se elevou a 15.000 em 1909. Enquanto muitas localidades do sertão perdiam habitantes., Juazeiro vivia em significativo aumento da densidade demográfica. No início do século XX, o povoado possuía, na sua região central, um aglomerado de atividades comerciais e de casas dos mais abastados, de maior tamanho e com fachadas que lembravam a arquitetura das grandes cidades.

Embora o ambiente naturalmente justificasse a escolha dessa localidade para instalação da Escola Normal Rural, além de suas condições econômicas, não podemos deixar de mencionar que outros motivos determinaram a decisão.

Enfim, em Souza (1994, *apud* QUEIROZ, 2003, p. 179) temos um demonstrativo do cenário educacional juazeirense em seus primeiros tempos:

Em 1912, uma escola pública Professora Maria Luiza Furtado Landim.
 Em 1916, Dr. Floro Bartolomeu instalou algumas escolas municipais [...]
 Em 1920, o município criava mais duas escolas públicas [...]
 Em 1922, o Professor Lourenço Filho, chamado de São Paulo pelo Presidente Justiniano de Serpa, para Diretor de instrução no Ceará, iniciou a reforma do curso Normal [...].
 Em 1927, as cinco cadeiras isoladas existentes na cidade foram agrupadas e a direção entregue a professora Maria Gonçalves [...] construíram o primeiro Grupo Escolar onde os alunos faziam até o terceiro ano primário.
 Em 1928, [...] Amália Xavier de Oliveira que não conseguindo uma cadeira pública para lecionar, abriu uma escola particular que mais tarde daria origem ao Colégio Santa Teresinha, hoje Ginásio Monsenhor Macêdo.
 O ano de 1929 [...], surgiram naquele ano mais três escolas particulares: o São Miguel, Colégio masculino sob a direção do professor Dr. Manoel Pereira Diniz, o São Geraldo, Colégio misto sob a direção do professor proprietário Edmundo Milfont e o Colégio particular do professor Anchieta Gondim [...].
 Em 1933, coube ao Pe. Cicero grande parcela na criação do patrimônio do Instituto Educacional de Juazeiro do Norte para que se criasse a primeira Escola Normal Rural do Brasil [...] em 1934 e Colégio São João Bosco em 1942.

Tomamos o contexto educacional da cidade no período destacado em meio a uma reflexão envolvendo a história fundamentada nos reformadores e escolanovistas, na reforma da instrução pública de Lourenço Filho, que determina um grande redimensionamento sobre a educação em Juazeiro do Norte-CE em termos de natureza e direção, culminando com a Fundação da Escola Normal Rural, dentre outros aspectos.

Se utilizar de um conceito requer esclarecimentos do termo com que foi denominado o agente da prática em torno da qual realizamos a investigação. Para tanto, a seguir buscamos compreender o conceito de preceptor.

3.2 Professor preceptor

Epistemologicamente o termo preceptor vem do latim *praeceptor* definido como “o que lança mão de algo antecipadamente, o que ordena, instrui, mestre” (FERREIRA, 1986, p. 362) mentor, formador, orientador e professor. Esse conceito é usado para designar o profissional que não é da academia, mas que tem um papel fundamental na inserção e socialização do recém-graduado no trabalho. O termo era utilizado para denominar os mestres das ordens militares. A partir do século XVI, passou a ser usado para designar aquele que dá preceitos ou instruções, educador. Posteriormente, identificava as pessoas que educavam crianças ou um jovem, geralmente na casa do educando.

De fato, além de ensinar, o preceptor aconselha, inspira e influencia seus discípulos, servindo-lhes de modelo para o desenvolvimento e crescimento pessoal e ético por certo período. Ao buscar as características do preceptor em Del Priore (2008), encontra-se o perfil de uma pessoa com conhecimento a ser transmitido. Não era formada para o exercício da função e o ensino viabilizado pelo preceptor não era formalizado, pois o bastante era o domínio do conteúdo para ensinar, visto que não havia uma exigência formal que validasse a aptidão ou não para a tarefa. A avaliação do preceptor está estreitamente condicionada às concepções de educação da família contratante ou de alguém de sua confiança.

Ainda em Del Priore (2008), apontam-se como características essenciais do preceptor a boa conduta moral, bom comportamento, princípios religiosos, conhecimentos de Literatura, Gramática, Aritmética, Artes, História, Geografia, Língua Estrangeira e assuntos diversos. O alto nível de conhecimento do preceptor era o fator que incidia sobre a valorização do seu trabalho. Geralmente, o preceptor residia na casa da família que o contratava ou nas proximidades.

Nesta perspectiva, o preceptor era uma espécie de professor das letras e dos preceitos.

Cotidianamente organizava seus métodos de ensino e modos de avaliação. Alguns autores defendem a ideia de que desde sua origem, a relação pedagógica preceptorial representou uma condição de distinção das elites, não obstante reconhecer que no decorrer da história, o preceptor e seu discípulo são pessoas sociais distintas. Para estes, a relação pedagógica preceptorial não representou uma relação escolar, pois seu contorno social não era a escola e sim a casa, o convento, o castelo, etc.

Embora, a escola pública brasileira em sua origem tenha recebido marcas do estilo “preceptorado coletivo”, a relação pedagógica no modelo preceptorial foi substituída como instituição educativa pela relação professor-aluno. Fato este que direciona esta reflexão para uma interpretação complexa. Arendt (1972, p. 238-239) apresenta a escola como sendo:

A instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representou em certo sentido o mundo [...].

O que leva a entender que enquanto o preceptor era um agente da família, atuando em nome desta, o professor atua na escola em nome de um mundo público. Daí porque não seja conveniente reduzir a uma questão didática a transição do ensino preceptorial para o ensino escolar. Ou ainda, contrapor o caráter individual do ensino preceptorial ao caráter coletivo do ensino escolar.

O mais importante é compreender o significado da contribuição dos professores preceptores no desenvolvimento do sistema oficial de ensino, buscando conhecer especificamente o sentido de continuidade do lar, da família, envolvendo os seus sentimentos, do preceptor, nas relações socioculturais. É reconhecer a dificuldade em delimitar as fronteiras entre a família e a “escola” do preceptor, destacando que não eram apenas os conteúdos que apareciam como prioridade, mas os valores morais, cívicos, religiosos e culturais que limitavam aquele ambiente através de significados e apropriações traduzidos em subjetividade da relação.

Assim, admitimos que sob as mais adversas condições sociais, políticas e culturais a atuação do preceptor foi fundamental, tendo em vista que estavam inseridos na sua ação os seus valores culturais, morais, éticos, a sua capacidade de interpretar os signos (os significados) e de se comunicar, incluindo também o seu comportamento, sua maneira de ser, pensar e agir que eram repassados aos seus alunos.

Para coroar as evidências dessa prática docente, entre os preceptores de Juazeiro do

Norte-CE destaca-se Isabel Montezuma da Luz, diretora da escola particular feminina organizada pelo apoio do Padre Cícero e que funcionou entre 1896 e as primeiras décadas do século XX. Aluna da beata Isabel da Luz, Amália Xavier de Oliveira, educadora juazeirense de fundamental importância para a história da educação dessa cidade, a prestigia com a seguinte descrição:

Minha Mestra era Beata, termo que hoje tem sentido pejorativo, mas que, para nós, àquele tempo, equivalia a uma religiosa ou freira, destas que hoje são as educadoras preferidas em todos os lugares, porque cuidam com esmero da formação integral da juventude (OLIVEIRA, 2001, p. 288-289).

Assim, é assinalado o sentido da relação entre preceptor e aluno. Ao formar para vida, o preceptor ultrapassa o limiar da transmissão dos conteúdos. Conhecimentos religiosos, morais e práticos eram contemplados nos programas escolares com a mesma responsabilidade destinada à arte de ler, escrever e contar.

Não obstante desconhecer Didática, Pedagogia e Psicologia, Isabel da Luz influenciou a educação desse lugar. Conforme Oliveira (2001, p. 291-292):

Foi Isabel da Luz a pioneira, em Juazeiro, do movimento renovador da educação da juventude, começando com o seu método espontâneo a transformação da escola que hoje caracteriza as escolas régias pelos métodos modernos, que visam a educar a jovem para o meio social a que se destina [...].

Exercia sobre suas discípulas tão grande ascendência que, até mesmo depois que deixávamos os bancos escolares, pedíamos-lhe a benção e acatávamos suas ordens. E esta influência que teve ‘Minha Mestra’ em meio a sociedade local entendeu-se até quase nossos dias.

Fica clara a admiração, a obediência à preceptora que “abria os horizontes da inteligência” das alunas preparando para a vida e para a participação na sociedade. Mais tarde, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE, fundada em 1934, faz avançar os fundamentos pedagógicos da formação docente. Em um passado mais próximo escutamos o seguinte relato:

Tenho doces lembranças. A sala era dividida em três grupos de carteiras triplas. Eu estudava a tarde. Ela era muito animada, brincava e cantava muito com a turma. No outro cômodo da casa, tinha uma segunda sala de aula. A professora era D. Alice. Não me lembro dela, e sei que tinha alunos. [...] Sempre gostei muito de D. Toíinha. Achava muito bonita. E lembro que tinha a música da marreca que ela cantava pra gente. ‘Ela canta, ela pula [...]’. Ela faz requebradinho [...]. Lá vem a D. marreca [...]’. D. Toíinha cantando me encantava. Só nas horas da tabuada o bicho pegava [...]. Tinha bolo! Palmatória. Andei tomando alguns [...] Não dela e sim dos coleguinhas. [...] Que tomava a tabuada uns aos outros. [...] Era uma excelente alfabetizadora. Só não consegui mesmo foi a danada da tabuada. Eu morria de medo. E mesmo assim não aprendi. A maioria das crianças da Rua Padre Cícero passou por lá. [...] Ela costumava sentar as meninas de um lado e os meninos do outro (Entrevistada: NILCE VASCONCELOS, 26/04/2013).

O depoimento da ex-aluna Nilce Vasconcelos abre a porta de um contagiante cenário que conta a história dos preceptores de Juazeiro do Norte-CE através de suas práticas pedagógicas. Num misto de saudade e alegria volta a “ver” a sala de aula, a escola, os colegas, a primeira professora. Como ela mesma afirmou: “Recordações de criança” que mais tarde se transformam em história de vida.

4 MEMÓRIAS DOS PROFESSORES PRECEPTORES DE JUAZEIRO DO NORTE – CEARÁ

O enredo nesse capítulo amplia as possibilidades de investigação histórica evidenciando que a história da educação de um lugar não pode ser desvinculada das marcas históricas, econômicas, espaciais, culturais, sociais e ideológicas. As exigências do presente vão definindo necessidades de mudança na educação que em conflito com o modelo anterior supera modalidades, processos de ensino e de aprendizagem.

A história do lugar, logicamente, o pensamento humano em cada época vai determinando o cenário social, conseqüentemente, a história da educação. É com base nessa concepção que admitimos a história da educação de Juazeiro do Norte-CE em seus primeiros tempos aqui priorizando a prática pedagógica dos professores preceptores como complemento da educação escolar.

Imagem 1 – Juazeiro do Norte-CE (1909)



Fonte: Arquivo do prof. Daniel Walker.

A notícia de um “milagre”, em 1889, fez acontecer o estrondoso movimento que impactou a vida do vilarejo. Assim, se inicia, propriamente dita, a história do “núcleo rural de Joazeiro” (DELLA CAVA, 1985), hoje, Juazeiro do Norte-CE, município que integra a região do Cariri – Sul do Ceará, formada por trinta e três municípios sediados nos limites com os Estados do Pernambuco, Piauí e Paraíba e que se prolonga pela Chapada do Araripe.

É nessa cidade que conta atualmente com cerca de 260 mil habitantes, segundo o IBGE (2013), que Padre Cícero Romão, se transformou numa figura de grande destaque não só na história de Juazeiro, mas na história do Brasil.

Não obstante, ter sido severamente atacado pelos líderes políticos locais e coronéis da região, no início do século XX, em razão da temeridade dos primeiros sobre o risco da superioridade do poder exercido pelo Reverendo em que este pudesse fomentar nos fiéis devotos e, principalmente, nos sertanejos pobres, uma agitação capaz de significar o enfraquecimento do poder oligárquico que imperava na época. É, desde então, venerado como santo e injustiçado.

Muitos méritos são atribuídos à pessoa do Padre Cícero: o atendimento aos pobres e enfermos em suas aflições, a organização do lugar em termos econômicos, sociais, morais, políticos, religiosos e culturais. Contenção dos insatisfeitos, especialmente, as populações miseráveis, num ambiente em que já ocorria a inserção das tendências milenaristas, marcado pela expressão de uma fé, ao mesmo tempo, “ingênua e exaltada”, e pelo surgimento de forças sociais e políticas.

O objetivo que vimos percorrendo ao longo da pesquisa: Compreender as práticas docentes desenvolvidas pelos preceptores na busca em acompanharem as tendências da educação escolar no período entre 1930 e 1940 em Juazeiro do Norte-CE numa perspectiva de complemento da educação escolar, nos leva ao contexto histórico.

Nesse sentido, a nossa pesquisa ao assinalar as evidências históricas que contemplam tal objetivo, conduz a marcos da história do Padre Cícero na medida em que reconhecemos sua influência no setor educacional desse lugar, principalmente, no tocante à abertura das primeiras escolas, as escolas dos preceptores, alvo da nossa investigação. Foi, especialmente, a partir da ação empreendedora do Padre Cícero que ocorreu a organização do sistema escolar juazeirense. Para Daniel Walker (2013, s/p), professor e pesquisador:

Quem melhor descreve a vida do povoado de Juazeiro a partir da construção da Capela de Nossa Senhora das Dores é Amália Xavier de Oliveira. [...] Consta que o padre Pedro Ribeiro de Carvalho, primeiro capelão de Juazeiro, era muito zeloso; cuidava da pequenina população do lugarejo, formada principalmente de pessoas do campo, ensinando-lhes a rezar e a trabalhar. Na época invernos a população entregava-se aos trabalhos agrícolas; homens e mulheres iam para a roça ocupando-se no cultivo do arroz, milho, feijão, mandioca e algodão. Após a colheita, as mulheres ficavam em casa desenvolvendo trabalhos domésticos e fiando algodão para tecer a roupa dos maridos e dos filhos que elas mesmas costuravam, pois não havia máquina. Os homens se dedicavam aos trabalhos da Fazenda, alimentação do gado, solta das rezes nos pastos, ordenha, vaquejada, desmancha de mandioca, caça, pesca, etc. Todos ali aprendiam o Catecismo, rezavam e trabalhavam sob a orientação do padre que não permitia a promiscuidade e fazia tudo para evitar a discórdia entre os habitantes.

Um ambiente, portanto, de relativa calma e tranquilidade. Poucas ruas, uma capela, uma escola, poucas casas de taipa. Moravam no povoado poucas famílias, os mais abastados moravam na zona rural.

Foi a convite do Professor Semeão Correia que o Padre Cícero veio celebrar a “Missa do Galo” no Natal de 1871. Quando estava em Juazeiro e o Professor Semeão havia ido para o Limoeiro, sítio de seus familiares, era na “casa-escola” que o Padre dormia. Segundo Oliveira (2001, p. 56-57), foi na “casa-escola” que Padre Cícero viveu um dos momentos mais marcantes de sua vida:

Ali ele teve um sonho que lhe valeu como um programa para sua vida toda. [...] dormia na casa da Escola no quarto contíguo à sala, como ainda hoje se vê. Sonhou que estava sentado à cabeceira da grande mesa da Escola, quando viu entrarem na sala os doze Apóstolos tendo à frente o Coração de Jesus. Os Apóstolos colocaram-se em pé, ao lado da mesa enquanto o Coração de Jesus colocou-se atrás da cadeira onde ele, Pe, Cícero, estava sentado. Ouviu perfeitamente a voz do Coração de Jesus, dizendo com voz forte e temível as seguintes palavras: ‘Eu estou muito magoado com as ofensas que os homens me têm feito e me fazem todos os dias. Vou fazer um esforço pela salvação de todos, mas se não quiserem se corrigir, acabarei o mundo. E, enquanto a ti (disse, dirigindo-se ao Padre) toma conta deles. E, ao mesmo tempo, disse o padre, vi que começaram a entrar na dita sala, diversos indivíduos particularmente sertanejos, mal vestidos e quase todos descalços. Acordou sob esta impressão tão viva, que mais lhe pareceu uma realidade.

Assim, nasceu o sentido da vocação que seria testemunhada pelo Reverendo, conseqüentemente, homens, mulheres e crianças de perto e de longe acorriam a Juazeiro para escutar os conselhos e se confessar com o Padre Cícero. Surgiram as romarias que até hoje acontecessem cada vez mais concorridas e potencializando a divulgação da “Meca do Cariri” para o mundo.

Nesse instante, é salutar destacar o caráter interglobal de Juazeiro que hoje recebe romeiros, pesquisadores e turistas. Gente de toda parte do mundo vem a essa cidade para pagar “a graça alcançada”, visitar o túmulo do Padre Cícero, atraída pela produção cultural, pela capacidade econômica que essa cidade conseguiu desenvolver, enfim, consideramos Juazeiro do Norte, uma efervescência de religiosidade popular, mito, expressão da fé, da cultura e, portanto, a *Terra do Mundo* (grifo nosso) ou porque não dizer, tomando as palavras do meu pai: “a Índia do Nordeste”, que “de tudo tem, não para, um “vai e vem” de pessoas, de várias partes do mundo, de negócios, tudo pelo poder do Meu Padim Ciço”.

Juazeiro do Norte-CE é uma cidade que tem no Padre Cícero Romão Batista sua maior referência. A partir desse ícone cotidianamente se dá a construção e a re-construção da religiosidade, da cultura, enfim, de todas as dimensões que formam o povo juazeirense. O visível desenvolvimento do lugar é a expressão pública da importância do Patriarca no

progresso que se instalou. Tudo isso reconhecemos no estabelecimento de uma conexão direta nitidamente priorizando o reconhecimento da íntima ligação existente entre a história individual e a história coletiva.

Imagem 2 – Vista panorâmica de Juazeiro do Norte-CE (2010)



Fonte: Arquivo da fotógrafa Nívia Uchoa.

Desde sua chegada ao povoado Tabuleiro Grande, como era conhecida “nossa juazeiro”, em 1872, Padre Cícero promoveu significativas transformações processualmente trabalhando para o desenvolvimento da grandiosa cidade dos dias atuais.

Juazeiro do Norte-CE é a projeção de um lugar na perspectiva de sistema – mundo apresentada por Ralph Della Cava (1985) mediante a compreensão de que contém conexões e modelos de ser social com uma história internacional que a faz global. O “milagre” ocupou o Vaticano, tornando-se um fato de alcance internacional. O próprio termo “romaria”, relevante característica dessa cidade até hoje, remete-nos a uma prática europeia medieval: “ir a Roma”, que por sua vez induz ao Catolicismo, ao Cristianismo, também de origem europeia.

Para essa localidade, os Salesianos, vindos da Itália, trouxeram consigo fundamentos e princípios da Europa que seriam utilizados na educação da juventude juazeirense. O comércio e os ofícios incentivados pelo Padre Cícero aos romeiros vindos de todo o Nordeste brasileiro, são, também práticas herdadas da colonização europeias.

Assim, Juazeiro do Norte, admiravelmente, se desenvolve agregando matizes que a fazem transitar nas dimensões particular e universal.

4.1 A história escrita nas linhas da memória

Refletindo sobre o pensamento de Vicentino (2014) compreendemos que nosso olhar para o passado, muda mediante as transformações que ocorrem no presente. Essa assertiva se baseia no caráter dinâmico da história que nos indica o risco em restringir o conhecimento diante de um primeiro mapeamento.

São os recortes temáticos que vão dando visibilidade a pesquisas, abordagens e descobertas que proporcionam a interpretação das experiências humanas respaldadas em diversos tipos de registro. Nossos argumentos necessitam ter por base fontes históricas que constituam as evidências que formam uma “pluralidade de pontos de vista” em torno do passado, conseqüentemente, diversas “falas” que significam fontes informativas assinaladas em discursos orais e escritos.

Em Vicentino (2014) fica claro que “as fontes não falam por si” nem revelam uma verdade acabada, necessitam ser interrogadas a partir do contexto que as insere. A revelação de distintas respostas a partir dessa pluralidade de evidências é que nos impele a reescrever e reinterpretar o passado.

As linhas que se entrecruzam são partes e fragmentos que não nos permitem conhecer uma imagem completa, porém, conduzem à extraordinária atividade de desvendar concepções e interesses que se tornam visíveis na filtragem a que o pesquisador submete as fontes para leitura do passado.

Sob o prisma de que “ao recordar podemos viver novamente”, priorizamos, também, na nossa pesquisa, a escrita a partir da memória. Uma história matizada pelo entrecruzamento de depoimentos, recordações e dados biográficos que dão vida às falas entrecortadas pela emoção de lembrar e pela satisfação de ser entrevistado. Num misto de valorização e certeza que a história será contada e/ou recontada para não ser esquecida.

Pensando assim, compreendemos que rever conceitos não é fácil, principalmente quando se trata de concepções enraizadas e postuladas pela ciência. Dessa forma, ao considerar que, historicamente os documentos escritos se petrificaram enquanto fontes verdadeiras acreditamos na necessidade em acolher a oralidade em resultado à memória como elemento fidedigno da produção historiográfica.

A investigação impregnada da memória que reúne recordações que atravessam a barreira do tempo permanecendo vivas no que faz sentido para um grupo social. Vão se estabelecendo relações que superam o pessoal para se inserir no universo social que as preenche. É nesta perspectiva positiva e desafiante que compreendemos a produção

historiográfica que tem a memória como recurso de interpretação, formadora de identidades, compositora de evidências na reconstrução do passado.

A pós-modernidade apresenta a possibilidade de inserir na produção historiográfica temas até então refutados pela cobrança de cientificidade. Ser diferente já não é mais sinônimo de contestação é sinal de uma história a mais que precisa ser contada. É evidência de uma memória que não pode cair no esquecimento, ao contrário precisa ser revivida para naturalmente se fazer história. Logo, constituída de conceitos, sentimentos e marcas do historiador que se faz mais um sujeito nessa construção.

A explicação se dá, assim, na historicidade, enquanto movimento, que resulta da temporalidade via buscas cotidianas do homem e perpassando pelas dimensões do passado, presente e futuro. É importante destacar que esse processo não acontece de forma sucessiva, mas dialeticamente dependente em suas causas e consequências.

É certo que no retorno ao passado evidenciam-se marcas que remetem à perspectiva de entrelaçar histórias, pessoas, identidades e contextos. Visando conhecer o que foi vivido ao mesmo tempo em que se vive o presente, priorizando a valorização da historicidade, a reverência, a contribuição dos vários agentes históricos e a preservação das lembranças individuais e reconhecer que esse retorno induz ao futuro, não imobiliza, dá sentido a novas buscas e interpretações. Para Cambi (1999, p. 35):

O ‘fazer história’ – exercido ainda nesta forma não-ideológica, débil polimorfa - representa um momento central da atividade cultural e dotado de uma função específica e essencial. A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. Mas é justamente a atividade da memória, a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento das suas possibilidades sufocadas ou distantes ou interrompidas, e portanto das expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro, que estabelece o horizonte de sentido de nossa ação, de nossas escolhas.

Trata-se, pois, de uma trajetória que no presente se interroga para no passado encontrar evidências impelidas da memória que grita pelo futuro em forma de experiência e conhecimento. Reinventando o passado, os fatos são resgatados sem perder de vista a temporalidade que os insere.

Partindo do entrelaçamento entre representantes de setores mais hierarquizados da sociedade e as salas de aulas onde atuavam os preceptores de Juazeiro do Norte-CE encontramos os espaços nos quais foram inscritas as elaborações culturais, reveladoras das posições sociais também definidas como identidade.

Sem segregar o que viveram as minorias, os excluídos, vai dando vida ao que para

estes tem sentido. O que permanece vivo na consciência e atravessa o tempo e o espaço a partir de uma seleção que permite uma complementaridade entre a memória que sacraliza e a história que desacraliza. A análise histórica acolhe a memória assim como o esquecimento. Envolve, ainda, o que não foi dito pelo medo de dizer ou pelo silêncio que se fez na angústia do que foi vivido.

Entendemos, pois, que história e memória se completam, mas não têm o mesmo significado. Memória e história não se confundem. Enquanto a primeira aponta para a conservação de informações, a última elege a análise e a crítica para compreender os acontecimentos determinantes da transformação social.

Nesta perspectiva, memória e história não se confundem. Enquanto a primeira aponta para a conservação de informações, a última elege a análise e a crítica para compreender os acontecimentos determinantes da transformação social. Ao considerar que a memória é viva tomamos por parâmetro a seguinte ideia de Freire (1992, p. 33):

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas, da infância, da adolescência, a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós [...].

O estudo da verdade histórica está intimamente ligado ao presente, pois nele se mostram vivificadas as experiências coletivas que se traduzem em um conjunto de representações. É claro que não se trata de retomar o passado em todas as suas marcas e dimensões, uma vez que não se pode repeti-lo, mas, segundo Almeida (2011) é possível reconstruí-lo a partir da interpretação do presente e de suas representações mediante a fala dos depoentes.

Vale dizer que a história de um lugar é o palco das manifestações culturais onde atuam os grupos formadores de comunidades. É o espaço de publicação da memória através de suas representações, valores, tradições, resistências, etc. Valida o processo de construção social dos indivíduos na fantástica experiência de coletividade notoriamente fomentando elementos de identificação entre esses grupos.

Tomando o pensamento de Ecléa Bosi (1998 *apud* SOARES; MINUZZI; MACIEL, 2011, p. 132) acreditamos que “a memória transcende o próprio indivíduo, ou seja, demonstra aspectos da família, das instituições, dos grupos de convívio, da classe social, etc.”. Reconstruir, pois, a memória é permitir ao indivíduo a compreensão do processo sociocultural e do percurso temporal dos quais faz parte.

Compreendemos, naturalmente, o sentido da relação estabelecida entre o preceptor e

seu discípulo ao ler o depoimento da ex-aluna Amália Xavier de Oliveira (2001, p. 289) sobre sua preceptora Isabel Montezuma da Luz:

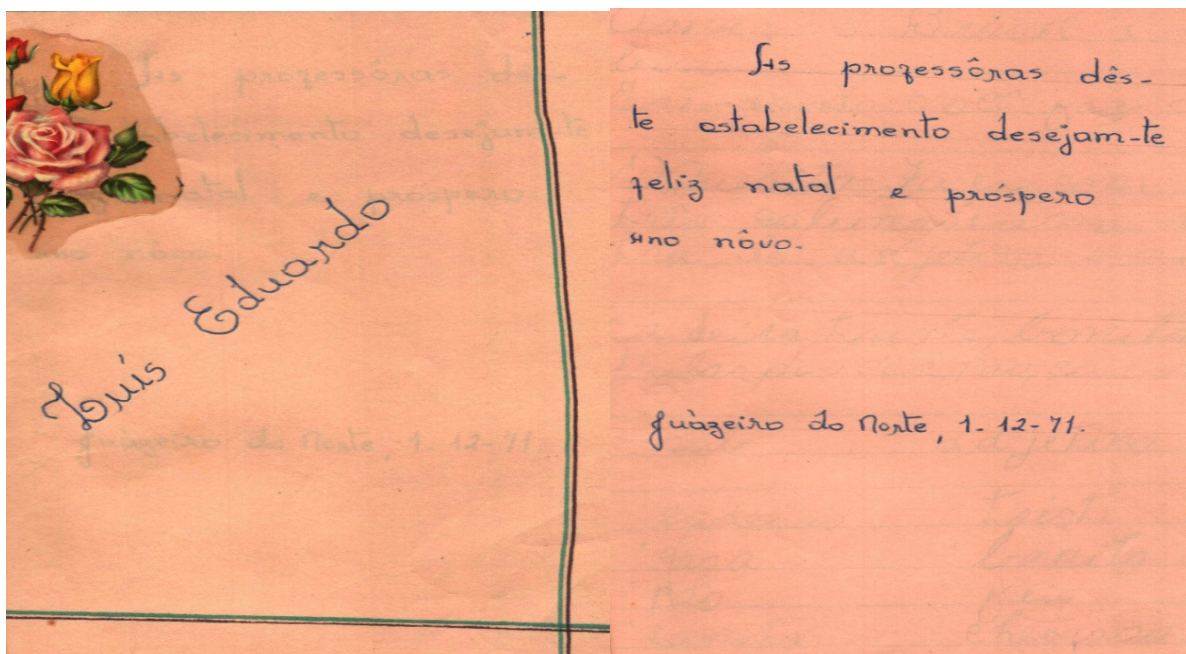
Era a fada, cuja varinha de condão era representada pela Carta de ABC, a tabuada, os 5 livros de Felisberto de Carvalho, para as mais adiantadas; um pedaço de algodãozinho de fio aberto, linha vermelha e agulha para os trabalhos manuais e, finalmente, mandapolão (morim) para desfiar e fazer labirinto.

Isso se dá, certamente, na visão de Martins (2005, p. 6), pelo entendimento de que:

[...] a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, apreendendo os fenômenos pela visão dos pesquisadores. A preocupação essencial da investigação refere-se aos significados que as pessoas atribuem aos fenômenos. O desafio imposto ao pesquisador é então, captar os universos simbólicos tendo em vista o entendimento dos mesmos.

Ou, ainda, no cuidado percebido na produção do cartão natalino recebido pelo ex-aluno Luiz Eduardo Gondim de suas professoras na Escola Particular de sua preceptora Dona Toinha:

Imagem 3 – Cartão de Natal recebido pelo ex-aluno Luiz Eduardo Gondim em 1971



Fonte: Arquivo do Profa. Valba Gondim.

Nesse sentido, ao encontrarmos a história da educação de Juazeiro do Norte-CE (1930-1940) vamos escrevê-la através das práticas docentes de seus primeiros preceptores contadas pelos seus ex-alunos.

4.2 O caminho da pesquisa: coleta e análise dos dados

Nesse percurso, ao refletir sobre a relevância da memória na elaboração da história, a importância de suas especificidades, a possibilidade de sua interferência na formação das identidades e o desenvolvimento da criticidade nos sujeitos de uma sociedade que se quer cidadã e protagonista, evidenciam-se marcas que remetem à perspectiva de entrelaçar histórias, pessoas, identidades e contextos visando conhecer o passado ao mesmo tempo em que se vive o presente, priorizando a valorização da historicidade, a reverência, a contribuição dos vários agentes históricos e a preservação das lembranças individuais e coletivas, elementos da identidade cultural de uma gente.

Na pesquisa de campo, realizada no período entre 2012-2014, visando reunir documentos e informações históricas referentes à educação preceptora em Juazeiro do Norte amadurecemos a intenção em dedicar-nos à tarefa de ampliar a abrangência de nossa justificativa através da investigação *in loco* das fontes documentais encontradas em arquivos institucionais e particulares.

Na expectativa em responder às questões propostas, incluímos na análise dos dados, documentos, especialmente os instrumentais que evidenciam as práticas docentes dos preceptores, entretanto, priorizando o entrecruzamento dos diversos sinais históricos encontrados, quer pela pesquisa bibliográfica, quer pelos depoimentos e documentos disponibilizados por ocasião das entrevistas. Nesse sentido, a questão que norteou o percurso investigativo determinou a utilização de recursos metodológicos pertinentes à pesquisa qualitativa contemplando fontes documentais, orais, memórias, história de vida, biografias, atas, relatórios, jornais e fotografias que permitiram nos aproximar de sujeitos que vivenciaram a prática abordada, de textos de documentos oficiais considerados enquanto suporte do estudo, validação e referência para a análise discursiva.

Dentre os documentos utilizados na investigação destacamos: Mensagens Governamentais (1930-1938) a partir de registros de pronunciamentos proferidos em nível da administração pública cearense, portanto consideradas fontes oficiais. O Decreto no. 1.278/1934 que trata da oficialização da implantação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. O periódico *O Lavrador*²⁵, entrevistas a ex-alunos da escola preceptora (transcrição), relatos

²⁵ O jornal *O Lavrador* foi o documento encontrado mais importante para o conhecimento e localização do acervo do Museu Vilas Nova Portugal. Circulou entre os anos de 1934 a 1976, sobre a responsabilidade de alunos e professores da escola. Suas manchetes apresentavam preocupação com a divulgação das atividades pedagógicas voltadas para o meio rural, destacando o homem do campo e disseminando a ideologia nacional, assim como os pressupostos da educação ruralista (RIBEIRO, 2012).

que dizem das características das práticas docentes dos preceptores, Avaliações Finais desenvolvidas em sala de aula com os alunos dos primeiros anos da escola preceptora apresentando questões referentes a conteúdos de Português, Matemática e Ciências e Fotografias de épocas distintas que registram imagens ilustrativas do contexto histórico a partir do recorte temporal e da temática abordada na pesquisa.

Estas fontes nos indicam que os documentos utilizados na investigação são de natureza diversa, ou seja, são constituídos de elementos escritos, orais e icnográficos agrupados, especialmente, visando o desenvolvimento do estudo. Os documentos encontrados foram digitalizados constituindo um banco de dados que tanto permitirá a conservação quanto a organização de um acervo de fontes históricas necessárias a futuras investigações.

Nessa perspectiva, tomamos por fundamental a memória dos envolvidos nesta análise, visando à necessidade de tornar reconhecíveis, em sua dimensão histórica, pessoas/atores não mencionados na história oficial de Juazeiro do Norte-CE, mas que até hoje permeiam as lembranças de seus ex-alunos.

Observam-se, assim, os espaços e realidades presentes como formadores do percurso: professores preceptores, ex-alunos, familiares, entre outros. Concordamos com a idéia de que os atos e falas dos depoentes são expressão da representação social externada mediante a posição social ocupada em determinado tempo e lugar.

Para Thompson (1992), nesse contexto que dá visibilidade à história dos oprimidos, a história oral consegue recriar, em sua extraordinária capacidade de amplitude, a multiplicidade original de pontos de vista, obtendo e desenvolvendo conhecimentos novos e análises históricas baseadas em fontes inéditas.

Para Burke (1992), defensor da estreita relação entre oralidade e pesquisa histórica, e Thompson (1992), o interesse da história pela oralidade se justifica no fato de que a história oral prioriza como eixo de sua análise a visão e versão das vivências dos atores sociais, que ao serem interrogados permitem interpretações bastante valiosas dos processos histórico-sociais em que estavam inseridos.

Os entrevistados são narradores por excelência da história da educação de Juazeiro do Norte-CE, nas dimensões educacional e social, por entendê-los fontes de diferentes perspectivas que mesmo no silêncio ou em gestos podem externar importantes aspectos do que viveram. Ressaltando que, nestes termos, a oralidade foi tomada buscando tornar perceptíveis informações não contempladas nos documentos escritos.

No período entre 2012 e 2014 realizamos as entrevistas que embasam a análise das evidências encontradas no percurso investigativo. Os sujeitos entrevistados são salientados a

partir da posição destes na escola preceptora: Sr. Jackson Matos, natural desse município, nascido em 1930, 85 anos, ex-aluno da Preceptora Dona Luci Landim, exerceu atividades de comerciário e, atualmente, aposentado. Sr. José Jaime Bezerra de Melo, natural de Missão Velha em 1925, mas residente em Juazeiro do Norte desde aquela data. 90 anos, ex-aluno da Preceptora Dona Leopoldina, exerceu atividades de agricultor, comerciário, veterinário prático e, atualmente, aposentado.

A Sra. Valba Gondim de Sousa, natural de Jardim-CE, nascida em 10/10/1932, 83 anos, foi entrevistada enquanto mãe de ex-aluno da escola preceptora de Dona Toinha e como professora e gestora da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE, atualmente, aposentada. Sr. Antonio Gomes dos Santos, 60 anos, foi entrevistado como ex- aluno e funcionário da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE, atualmente, aposentado. A Sra. Nilce Vasconcelos, natural de Juazeiro do Norte-CE, nascida em 10/10/1961, 53 anos, foi entrevistada enquanto de ex-aluna da Preceptora Dona Toinha e como professora da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE, atualmente professora em Guaraqueçaba – Paraná.

Buscamos, pois, a melhor aproximação do que é entendido como informal para que se tivesse a reconstituição da história e da memória destas pessoas, quer resultado das próprias narrativas quer produto de leituras, documentos, fotografias e outros.

Visando conseguir mais dados que viessem dá legitimidade à produção, bem como, conferir-lhe um caráter singular, contamos com a disponibilidade de informações permitida por depoentes contactados através das mídias atuais (e-mails). Foram dois: Sr. Daniel Walker, natural de Juazeiro do Norte-CE, nascido em 06/09/1947, 67 anos, aqui particularmente contribuindo como ex-aluno da preceptora Dona Toinha, professor aposentado e, atualmente, pesquisador da história de Juazeiro. E a Sra. Tereza Neuma de Macedo e Silva Marques, natural de Juazeiro do Norte-CE, nascida em 1949, 65 anos, que colaborou enquanto ex-aluna da preceptora Dona Toinha. Atuou como professora da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE e, atualmente, encontra-se aposentada. Seus relatos nos foram concedidos mediante autorização do uso das informações que já compunham seus *blogs*²⁶.

A etapa da análise dos dados teve por base o pensamento de Le Goff (1966) que chama a atenção do pesquisador para o fato da necessidade em desmistificar o significado aparente dos documentos “interrogados”. Principalmente, por entendê-los inseridos num contexto seletivo que contempla “valores e crenças” significativos para os depoentes, tornou-se um processo, ao mesmo tempo, necessário de muito cuidado e responsabilidade para

²⁶ WALKER, Daniel. <<http://historiadejuazeiro.blogspot.com.br/>>. MARQUES, Tereza Neuma de Macedo e Silva. <<http://colunadeneuma.blogspot.com.br/>>.

preencher o critério de verdade a que se pretende chegar.

Leitura e releituras constantes dos dados foram características da análise criteriosa que procedemos durante a investigação nos assegurando evidenciar com segurança as práticas docentes de preceptores em Juazeiro do Norte-CE como complemento da educação escolar revelada nas memórias que continuaremos a apresentar.

4.3 A história da educação de Juazeiro do Norte-CE: primeiros tempos – professores preceptores como complemento da educação escolar

Imagem 4 – Preceptora Dona Toinha e Turma de Alunas em Juazeiro do Norte-CE (2013)



Fonte: Arquivo da Profª. Nilce Vasconcelos.

É curioso encontrarmos alguém que não se lembre de sua primeira professora. De vez em quando nos pegamos recordando a forma de Dona Áquida falar, o seu penteado, enfim, nos longínquos anos 60 visitamos nossa primeira sala de aula.

Consideramos importante a fala da depoente Tereza Neuma ao contar em riqueza de detalhes e emoção seus primeiros anos escolares:

Decorria o ano de 1957, apesar de estar matriculada no 1º Ano Forte, não tinha aprendido a ler. Sabia escrever corretamente, ditado não errava nenhuma palavra, a letra bem legível, mas o principal não sabia, que era ler. Meus pais começaram a ficar preocupados, crianças de minha idade já liam corretamente, e comigo nada. E o pior de tudo isso é que já tinha passado por várias escolas, e a dificuldade continuava. Então indicaram para meus pais que perto de onde morávamos existia uma professora com uma pequena escola em sua própria residência e que

ministrava suas aulas através de um método muito eficiente, o uso da palmatória, disseram para elas, 'é um santo remédio, aprende mesmo'. Mãe então foi conversar com a professora Antônia Silva Filha, Dona Toinha, explicou o meu caso e me entregou para ela, dizendo: 'Minha filha é muito nervosa e emotiva; chora com facilidade; sente muita dor de cabeça e, fica envergonhada quando dizem que ela não sabe ler'. A palavra que se usava para qualificar essas crianças, criança rude. 'Estou aqui para matriculá-la, mas peço-lhe que lhe dê um pouco mais de atenção, pois acredito que com a senhora ela vai aprender, tenha paciência com ela (Entrevistada: TEREZA NEUMA MARQUES, 01/05/2012).

Essa escola, denominada Escola Primária Particular, funcionava à Rua Santa Luzia, 21, próxima à Capela do Perpétuo Socorro na residência da mãe (conhecida por Sá Tonha) de Antonia Silva Filha, Dona Toinha, contada no rol de amizade das famílias mais importantes de Juazeiro do Norte-CE, onde dedicou uma boa parte de sua vida na alfabetização de crianças.

As preceptoras, Dona Toinha e Dona Alice, irmãs de sangue e de ofício, faziam de sua casa, a escola, onde muitos tiveram acesso ao saber, às noções de higiene, cidadania, relações humanas e religião. Seus alunos eram muitos, a escola atendia manhã e tarde. A interpretação dessa história será retomada mais adiante, antes, porém, contemplaremos outros preceptores que marcaram/marcam a história da educação juazeirense em seus primeiros tempos.

Tendo em vista interagir com a multiplicidade social que caracteriza esta cidade contando com letrados e não letrados, pessoas simples, analfabetos, trabalhadores, sertanejos e romeiros, procuramos compreender o “lugar de origem” dos preceptores e seus alunos.

Portanto, se tornou fundamental entender qual a contribuição e consequente participação destes educadores na formação escolar, cultural e social da população juazeirense relacionando poderes, instituições, agentes e ideologias que promoveram o avanço educacional desta localidade.

Nesse sentido, em nossa investigação defrontamo-nos em Oliveira (2001, p. 273) com a ação sócio-educativa do Padre Ribeiro no povoado reunindo “alguns meninos de sua família e filhos de escravos para alfabetizar e ensinar a doutrina cristã”.

Após a morte do Padre Ribeiro, o povoado seguia sua rotina. Os padres que por ali passavam se mostravam piedosos e atentos aos preceitos cristãos e morais que deveriam ser trabalhados entre os homens e mulheres da localidade. Em torno da Capela e nas proximidades das margens do Rio Salgadinho, algumas casas surgiram.

No ano de 1860, a escola era dirigida pelo terceiro Capelão, o Padre Antonio de Almeida que assumiu também a função de professor, aliás, o primeiro professor régio. Ao ingressar na Guerra do Paraguai, 1865, como voluntário, confiou a regência da escola ao Professor Pedro Correia de Macedo que posteriormente passou a responsabilidade da instrução

escolar ao seu irmão. Então, em 1871, nos debruçando em Oliveira (2001, p. 55):

Era professor aqui o Snr. Semeão Correia de Macedo, pai Snr. Pelúcio Macedo e avô de Mons. Macedo. O professor Semeão foi o segundo professor régio, e foi substituído por seu irmão, Pedro Correia. [...] O professor Semeão tinha sua escola instalada à Praça da Matriz na casa que foi do Snr. Eleutério de Figueiredo e hoje pertence à sua filha Abboina Figueiredo. [...] tinha amor ao povoado onde exercia a profissão de mestre.

Nesse contexto, ainda em Oliveira (2001, p. 62), Padre Cícero:

Não descurou a instrução dos poucos habitantes. Já havia em Juazeiro, antes de sua chegada, a escola regida pelo seu amigo professor Semeão Correia. Faltava uma escola para meninas e ele procurou arranjar. Não podemos precisar se foi logo a escola regida por D. Naninha, moça do Rio Grande do Norte, que criou a beata Mocinha [...] Sabemos que a escola foi por ele amparada e lá estudaram as mocinhas daquele tempo que apenas aprendiam a ler.

Com base em nossas leituras damos conta de que na escola do Professor Semeão, os meninos, aprendiam a ler, contar, assinar o nome e a arte divina, a música. Já na escola de D. Naninha, as meninas aprendiam a ler, escrever, contar e habilidades domésticas.

Destacamos, ainda, a criação da escola de D. Carolina Gonçalves Sobreira, que educou importantes juazeirenses que mais tarde tiveram destaque na história brasileira, como, Padre Azarias Sobreira e D. Generosa Moreira Landim, que atendia a crianças e jovens de ambos os sexos.

Sob cuidadosa atenção do Padre Cícero, outros professores abriram suas escolas em Juazeiro: Guilherme Ramos de Maria, Mestre Miguel e Joaquim Siebra que atendiam aos meninos e Isabel Montezuma da Luz e Maria Cristina de Jesus Castro – beata Cotinha, que atendiam às meninas.

O setor educacional da cidade teve grande impulso em 1908 com a abertura de um Colégio e escola de música dirigida pelo Professor José Teles de Marrocos, escritor, jornalista, defensor das ideias abolicionistas, a quem o escritor Irineu Pinheiro, citado por Amália Xavier de Oliveira, tece grandes elogios: “[...] diz em seu livro ‘Efemérides do Cariri’ haver sido aluno de José Marrocos fazendo-lhe elogios na sua observação acerca do método de ensino adotado pelo seu Mestre, dizendo que ele ensina de tal maneira que o aluno não esquecia” (OLIVEIRA, 2001, p. 275).

No Colégio São José, o Professor José Marrocos não obstante, conforme sua biografia, não ter frequentado cursos especiais de “Práticas de Ensino” ou participado de sessões em “Laboratórios Pedagógicos”, desenvolvera a arte de ensinar, prestigiado pelo desempenho satisfatório de seus alunos. Essa foi uma experiência de ensino misto, para onde eram

encaminhados os jovens de outras escolas na perspectiva de aprender Gramática Portuguesa, Aritmética, Francês e Latim.

Nessa escola “evoluída”, os trabalhos dos alunos após visto e ampliados pelo Professor Marrocos eram publicados em jornal da cidade, O Rebate. Foi de grande valor a contribuição deste educador para o desenvolvimento de Juazeiro, tanto na educação quanto nas questões que culminaram com a emancipação política, em 1911, do Juazeiro do Padim Ciço em relação à vizinha cidade do Crato.

Em 1909 a instrução escolar em Juazeiro do Norte-CE contava com doze escolas particulares, que atendiam jovens do sexo feminino, seis escolas particulares, que atendiam jovens do sexo masculino, uma escola pública para os meninos e uma escola pública para as meninas.

Considerando nossos objetivos retomamos a experiência da escola da beata Isabel da Luz, em Oliveira (2001, p. 289), por compreendê-la como exemplo da educação preceptora:

A escola é o mestre; localizada num salão com dimensões, luz e ar apropriados, ou numa simples sala com 4x3 metros de dimensão, uma mesa comprida e alguns bancos, será uma boa escola se regida por uma boa mestra a quem não faltem idoneidade e algum preparo intelectual. Até a sombra de um cajueiro pode ser a melhor sala de aula se ali pontifica a mestra, que é capaz de dirigir os educandos, no sentido de sua formação integral. Isabel da Luz era realmente uma dessas mestras.

Essa era a forma devotada como a aluna Amália Xavier de Oliveira se refere à beata Isabel da Luz, sua professora a quem, para expressar sua homenagem afirma: “[...] uma dívida de gratidão, veneração, respeito e afeição filial, àquela que abriu os horizontes de minha inteligência, dando-me o que possuía, e que foi a base de minha formação intelectual” (OLIVEIRA, 1984, p. 278).

Para conhecermos mais de perto essa preceptora e “sentirmos” o respeito que suas alunas tinham pela mesma, nos valem mais uma vez da sua apresentação em Oliveira (2001, p. 288-289):

Nasceu em Missão Velha; ainda muito jovem, consagrou-se a Nossa Senhora, recebendo o manto, isto é, fazendo-se ‘beata’, dizem uns, na Casa de Caridade do Crato. Outros afirmam que ela pertenceu ao grupo de beatas que o Pe. Cícero formou aqui, juntamente com outros Sacerdotes. [...] Sua irmã Maria da Luz, era também beata do Pe. Félix de Moura, daquelas que tinham o encargo de acompanhá-lo nas missões que fazia em São Pedro, Juazeiro, etc. [...] Vivia em casa do Pe. Cícero, que lhe dava a ‘bóia’; o restante teria de arranjar com as mensalidades recebidas, os filhoses e os aluás de abacaxi que fazia para vender aos alunos, a unidade a vintém. [...] Quero aqui apenas tornar conhecida a personalidade de Isabel da Luz como mestra exímia na verdadeira acepção do termo, tal como eu conheci na minha infância e venerei na juventude, vendo-a exalar o último suspiro e sepultando-lhe os restos mortais no cemitério de Juazeiro, num sarcófago simples, destinados às pessoas da casa do Pe. Cícero, que ali faleciam. [...] no túmulo que, desde o dia 14 de dezembro de 1921, recebeu o corpo sem vida que ali se conserva anonimamente, daquela que, ‘Passou fazendo o bem’.

No relato percebemos a imensa admiração da aluna pela professora, a mestra que deixou um legado de serviços prestados, mas muito mais de exemplo a ser seguido. Que fez de seu ofício uma arte que publica a maestria de sua prática.

A “Aula Particular” da Professora Isabel da Luz funcionava à Rua Padre Cícero, 204. Mais tarde para atender ao número crescente de alunas a escola mudou para o salão “Jesus Maria e José”. Mais uma mudança, dessa feita para a casa de número 123 novamente à Rua Padre Cícero. O sentido e a finalidade da instrução regida na escola de Isabel da Luz, encontramos, tomando, mais uma vez, as palavras de Oliveira (2001, p. 289):

A moça terminava o seu curso, quando sabia ler corretamente, fazer as quatro ‘espécies’ de conta (operações fundamentais), escrever bem um ‘traslado’, bordar toalhas e redes com ponto-de-cruz, fazer labirinto cerzido e solfejar algumas músicas. Com estes conhecimentos já podia ser mestra.

A praticidade das atividades elaboradas dá conta do caráter proativo, ao mesmo tempo, responsável, do programa desenvolvido nessa escola. Podemos, atualmente, até considerar simplista esse programa, mas à época evidenciada era justamente valorizado e reconhecido como o necessário para educar as moças. Para auxiliá-la, a Professora Isabel da Luz contava com sua “discípula” Rosina Mendes, segundo historiografia, era alagoana e ensinava as meninas a cobrir o pontilhado de lápis feito pela mestra.

Segurando na mão das alunas e usando o tinteiro, conduzia com esmero o treino até que alcançassem o melhor resultado. Conforme Oliveira (2001, p. 290) na escola preceptora de Isabel da Luz, as meninas aprendiam valores sociais, morais e religiosos:

Falei acima de ‘traslado’; quero explicar o que isto significa. Um trecho da leitura do livro era copiado por ‘Minha Mestra’ num quarto de folha de papel almaço que, naquele tempo custava 10 réis, ou seja, duas por um vintém. A letra bem talhada, devia ser imitada. O meu traslado, feito com tinta roxa, que Martinha, sua dama de companhia, fabricava a mandado da professora, para vender a vintém o tinteiro, era um trecho do 2º. Livro do Dr. Abílio César Borges, assim intitulado ‘O Temor de Deus é o princípio da sabedoria’.

Rememorando que a educação preceptora apresentada por Rousseau (1968) e Pestalozzi (1782) tinha como maior objetivo preparar o homem para que ele, de forma consciente, interferisse/participasse na sociedade de que era integrante.

Como já frisamos, sem a formação pedagógica que nos termos atuais valoriza a socialização dos educandos, em Oliveira (2001) encontramos evidências de que Isabel da Luz organizava situações de aprendizagem que considerava essenciais para bem educar suas alunas a quem:

[...] competia festejar o aniversário de ordenação do Pe. Cícero [...] enfeitar as ruas com bandeirolas de papel em diversas cores [...] As afamadas lapinhas de Natal, as

festas das férias, [...] atraindo espectadores até das cidades vizinhas [...] que vinham abrilhantar e assistir ao ‘drama das férias da Escola de Isabel da Luz (OLIVEIRA, 2001, p. 291).

Então, ao levar suas alunas a colaborarem nos festejos da cidade, atuarem nos “dramas”, espécie de ato teatral, Isabel da Luz fazia acontecer a socialização das meninas, inserindo-as na sociedade da qual faziam parte. Pioneira dos avanços que caracterizavam as escolas tidas como modernas, a moça intelectualmente simples atuava com grande magnitude como podemos perceber em Oliveira (2001, p. 292):

Bondosa, pura como as que mais o foram, com dotes pessoais a serviço do ideal que acalentou – fazer o bem às jovens – era uma criatura que, apesar de igual às do seu tempo, nos costumes, diferia pela maneira de tratar e impunha-se pelo garbo com que se conduzia. Embora usando o seu vestido preto como as companheiras ‘beatas’, estava sempre impecavelmente bem limpa, de vestido engomado, deixando ver o brilho causado pelo ferro quente e, porque não dizer exalando o perfume de quem se cuida bem e não esquece um pouco de ‘Água Flórida, em meio às roupas do baú. Exercia sobre as suas discípulas tão grande ascendência que, até mesmo depois que deixávamos os bancos escolares, pedíamos-lhe a bênção e acatávamos suas ordens.

Nesse momento, precisamos dizer que esse percurso investigativo que fizemos, buscando nos aproximar do universo dos preceptores, aumentou mais ainda a nossa admiração por estes homens e mulheres que tinham um único objetivo: ensinar o que sabiam, a maneira de ser, “o certo pelo certo” e, portanto, não poderiam ficar no anonimato.

Priorizando a pessoa humana como sujeito e não objeto do processo, focaremos outro exemplo de educação preceptora. A Escola da “beata Cotinha” cujo nome de batismo, como já citamos, era Maria Cristina de Jesus Castro, passou a funcionar em Juazeiro por volta de 1899, depois da independência política de Juazeiro (1911) passou à categoria de pública.

Professora formada pela Escola Normal do Rio Grande do Norte, conforme Oliveira (2001), a Beata Cotinha chegara a Juazeiro do Norte entusiasmada pela notícia do “milagre” e foi “escolhida” pelo Padre Cícero, “por seus dotes naturais” para dirigir a escola que era frequentada por crianças e jovens. Dentre outras, é relevante uma das características dessa casa-escola:

[...] passou a ensinar também à noite, recebendo de cada aluno, a importância de 200 réis ou sejam dois tostões por mês para pagar o carboreto que iluminava a sala de visitas da casa da beata Minda da Cruz Neves, localizada, exatamente, onde é hoje a porta de entrada do suntuoso edifício do Colégio Mons. Macedo. Ali ensinava às domésticas, à noite (OLIVEIRA, 2001, p. 279).

Muito evoluído para o seu tempo, o Pe. Cícero seguia fazendo acontecer o progresso do lugar ao mesmo tempo em que incluía nesse processo a valorização das camadas populares. Se para Rousseau e Pestalozzi, o homem deveria ser formado integralmente desde a tenra

idade, muito grande seria o desafio a que se colocou a “beata” Cotinha. O ensino noturno, por sua peculiaridade, geralmente seus alunos são trabalhadores, a todo instante necessita se redimensionar para acompanhar às exigências que vão se colocando, para dinamizar a prática ao ponto de envolver os alunos já cansados da jornada diária de trabalho, mas essa é uma discussão para outro momento.

Outra escola que destacamos é a do Professor Salustiano, chegando a Juazeiro nos idos de 1912-1913, chamado afetuosamente de Salu. Era uma escola primária que tinha no método aplicado, evidências das “Escolas Funcionais”. Na visão de Claparède (1959, p. 30):

[...] para ser aplicado o princípio de educação funcional nas escolas, é preciso considerar a psicologia da criança, visto que, de acordo com sua visão a criança não é um adulto em miniatura, incompleto e sim um ser que tem vida própria e possui seus próprios interesses.

Sobre esse tipo de educação, esclarece tratar-se de uma escola que tem em seus objetivos, o desenvolvimento, nos educandos, de habilidades que lhes possibilite a inserção sociocultural utilizando a prática de trabalho, atividades recreativas e “no lar”. Acrescentando que “a escola deve ser ativa, isto é, mobilizar a atividade da criança, devendo ser mais um laboratório que um auditório” (CLAPARÉDE, 1954, p. 185).

O caráter de escola ativa era preenchido pela Escola de Salu. Com seus alunos ensaiava e apresentava peças teatrais numa fundamental prática extraescolar que denotava admiração e menções distintivas ao exímio trabalho do professor.

Seguindo nosso objetivo encontramos a Escola Nossa Senhora das Dores, sob a direção de Maria Pedrina, leiga, porém, esforçada e de grande responsabilidade. Para Oliveira (2001, p. 285): “D. Maria Pedrina, foi conhecida como uma professora que soube sacrificar-se realmente na sua missão de mestra, vivendo para seus alunos, a glória de sua vida, numa luta constante, só depondo as armas para exalar o último suspiro”.

Um depoimento que nos leva a compreender que esse sacrifício era na verdade o ato de doar-se para ter a sua responsabilidade e intenção cumpridas. Era viver mais a “vida” da casa-escola do que sua própria vida. Era não medir esforços ou tempo para que seus alunos aprendessem. Como todo preceptor incansavelmente se colocando a disposição do aluno.

Entrevistando o Sr. Jackson Matos, natural desse município, nascido em 1930, aposentado, “conhecemos” D. Luci Landim, sua primeira professora e madrinha de apresentação na Pia Batismal. A quem o ex-aluno, assim descreveu:

Educada, fina. Filha de um funcionário público federal dos Correios, alta, bonita, casada com Lourival Marques que se destacou como escritor e romancista no Rio de Janeiro, atendia meninos e meninas em sua escola que funcionava na casa de seu

pai, Sr. José Landim. Formada nas Dorotéias, seu jeito de ensinar era refinado. Não tinha palmatória. Não havia medo. Era uma pessoa evoluída, já na escola de D. Adelaide, lá tinha palmatória, o negócio era brabo. Tinha também a escola de D. Branca, muito bem frequentada, ali o 'pau cantava' (Entrevista: JACKSON MATOS, 10/11/2014).

Mais uma vez nos deparamos com uma expressão do sentimento de admiração que caracterizava a relação entre preceptor e aluno. Outro ponto que nos chamou a atenção foi a apresentação que o depoente fez da sala de aula: “Era uma sala de aula comum, um quadro, poucos bancos. Era preciso que alguns alunos levassem seus próprios bancos. A professora lecionava de aluno por aluno”. Uma educação personalizada foi o que podemos inferir. Acrescentou que ao sair dessa escola foi encaminhado para a Escola Normal Rural, onde não teve de dificuldade “para acompanhar o ensino”. E completa: “Na Escola de D. Luci era bom, tinha um recreio dentro de casa mesmo. As irmãs da professora ajudavam a administrar a escola”.

Interrogando-o sobre a história de Juazeiro àquela época, comentou salientando que a “vida” da cidade se concentrava da Rua da Conceição para a Matriz de Nossa Senhora das Dores. Afirmou que depois do Padre Cícero, Dr. Antonio Feitosa, político juazeirense, era o maior líder. E que os acontecimentos mais significativos giravam em torno das questões políticas e do comércio, respectivamente. Finalizamos quando relata que depois da Escola Normal Rural foi estudar no Colégio Salesiano até o 3º ano ginásial quando se mudou para o Rio de Janeiro.

Em outra oportunidade, quando da apresentação da transcrição de sua fala para o presente texto, Sr. Jackson Matos demonstrou satisfação ao reconhecer em nossa interpretação a história que nos havia contado.

Continuando, causa impressão o surgimento, em 1916, do Orfanato Jesus, Maria, José, fundado pelo Padre Cícero, funcionando até hoje, com o propósito, segundo Oliveira (2001, p. 286) de: “[...] amparar as crianças do sexo feminino, pobres e órfãs, dando-lhes uma educação adequada que lhes garanta viver honestamente, quando pela idade ou outras circunstâncias tiverem que deixar a tutela da entidade encarregada de sua formação”.

Bem próxima em suas características das Escolas de Caridade, a instituição expressa a maior finalidade de Yverdon, onde Pestalozzi também tinha grande interesse em permitir às camadas mais pobres da sociedade o direito do acesso ao saber como forma de alcançar melhores condições de vida.

D. Mocinha, este era o nome da diretora, permaneceu à frente de suas atividades até que o Orfanato passou à Congregação das Filhas de Santa Tereza. Para manter as órfãs

internas, a “Casa de Caridade” contava com o apoio financeiro do Padre Cícero que, muitas vezes, demonstrou a intenção de usar dos seus próprios bens para o desenvolvimento da juventude de Juazeiro, especialmente os jovens de origem pobre.

Imagem 5 – Fachada do Orfanato Jesus, Maria, José (2010)



Fonte: Arquivo da fotógrafa Nívia Uchôa.

Outra entidade de cunho caritativo foi fundada, em 1926, mediante os esforços do Padre Cícero, a Associação dos Empregados do Comércio de Juazeiro visando à educação primária dos sócios e dependentes. Mais tarde, essa escola passou a ministrar o Curso de Admissão, em duas possibilidades: propedêutico e técnico comercial.

Entre 1926 e 1931 figuram no cenário educacional juazeirense, o Colégio São Miguel destinado a “rapazes”, que mais tarde se destacaram como médicos, engenheiros, farmacêuticos, bacharéis, sacerdotes e militares, dirigido pelo advogado e professor Dr. Manoel Pereira Diniz. E o Colégio São Geraldo, dirigido pelo Professor Edmundo Milfont, cratense, que teve como mérito a eficácia de sua escola. Citamos a escola do Professor Anchieta Landim anunciada em Oliveira (2001), porém, sem pormenorizar essa experiência por não dispor de dados suficientes.

Como nos lançamos ao desafio de dá visibilidade a história da educação de Juazeiro do Norte-CE em seus primeiro tempos, embora inicialmente delimitando nosso foco de pesquisa para os professores preceptores que atendiam em casa, preferimos não nos restringir de forma radical para não incorreremos no risco em deixar de contemplar experiências educacionais relevantes. Então, ampliamos nosso olhar investigativo incluindo na pesquisa a

fundação de escolas públicas que também tiveram grande importância no desenvolvimento cultural de Juazeiro.

O Grupo Escolar Padre Cícero, a primeira escola pública de Juazeiro do Norte-CE, assim denominada em homenagem prestada ao Padre Cícero a partir da iniciativa do então juiz da comarca, Dr. Juvêncio Joaquim de Santana, inicia suas atividades em 1924, ocupando outro edifício e dirigido pela professora Maria Gonçalves da Rocha Leal responsável pela construção da sede que fica localizada na Rua Mons. Joviniano Barreto, 116, Largo do Socorro, Bairro do Socorro, mais tarde reformada pelo então Prefeito José Geraldo da Cruz em 1937. Mantém todos os traços originais. Primeira instituição educacional do Estado em Juazeiro do Norte.

Imagem 6 – Fachada do Grupo Escolar Padre Cícero (2010)



Fonte: Arquivo da fotógrafa Nívia Uchôa.

A partir de 2003, denominada Escola de Ensino Infantil e Fundamental Padre Cícero, passou a compor à rede municipal de ensino para mais tarde em 2005 desenvolver atividades destinadas a alunos com necessidades educacionais especiais, em atendimento aos direitos dos cidadãos, numa perspectiva inclusiva. Para tanto, passa a sediar o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, destinado a atender às necessidades dos Alunos Especiais, como também aos alunos que têm déficit de aprendizagem através de atenções de especialistas.

Nos anos 20 do século XX, ocorreu ainda em Juazeiro do Norte-CE a instalação de duas escolas estaduais dirigidas por D. Maria Luiza Furtado e D. Josefa de Alcântara Leite e, posteriormente, pelas professoras Raimunda Lemos e Adelaide Sousa Melo que prestaram serviços de extrema eficiência para o progresso educacional dessa cidade. Além de tamanha

responsabilidade, ambas ensinavam e dirigiam escolas particulares como afirma Oliveira (2001, p. 279):

D. Raimunda Lemos, [...] ‘Escola Santa Filomena’, e que funcionava no prédio que ainda como era naquele tempo: o sobrado de Sia. Chiquinha, à rua da Matriz, esquina inicial da rua São Pedro. D. Adelaide Melo, [...] Colégio Salete’ que ainda hoje funciona provando sua benéfica atuação, como mestra do ensino primário, já tendo preparado em sua escola, muitos que hoje têm papel proeminente nas letras, vencendo galhardamente nas posições que ocupam.

A cada escola historicamente destacada vamos consolidando o perfil dos preceptores, Entre uma e outra característica se sobressai a capacidade de promoção da escola que prestigia as ações humanas considerando-as plenamente em uma evolução crescente como resultado de uma formação integral do educando.

Para prestigiarmos a todos os preceptores que encontramos ao longo da investigação chegamos à zona rural dessa cidade ao entrevistar o Sr. José Jaime Bezerra de Melo, natural de Missão Velha em 1925, mas residente em Juazeiro do Norte desde aquela data. Agricultor, comerciário, veterinário prático e, atualmente, aposentado, nos apresenta mais uma preceptora. Dessa feita, Dona Maria Aguiar de Melo, mais conhecida como D. Leopoldina, D. Lica.

Imagem 7 – Preceptora D. Maria Aguiar de Melo, mais conhecida como D. Leopoldina (1932)



Fonte: Arquivo do Sr. José Jaime Bezerra de Melo.

Mãe de cinco filhos, Dona Leopoldina era descendente de portugueses. Era sua avó materna, e na sala de sua casa, no Sítio São José, dividia os afazeres de costureira e professora. A Escola Particular, no período da tarde, atendia meninos e meninas até o segundo ano

primário. Entre a máquina de costura, cadeiras, bancos e uma mesa grande ensinava a ler, escrever e contar. Na concepção do Sr. Jaime, desde quando ingressou na escola regular, no ano de 1935, as “lições” que aprendeu ali foram determinantes em sua vida:

Costurava e dava aula ao mesmo tempo. Tarefa difícil. Influenciou muito a vida daquela comunidade rural. Muitos que passaram por essa escola se formaram. Eu passava meses na casa de minha avó, pois meus pais moravam em outro sítio, lá na Sussuarana. No recreio jogava pinhão. Estudei o primeiro, segundo e terceiro livro. A obediência, ser uma pessoa correta se aprendia também. Se não obedecesse a palmatória entrava em ação fosse quem fosse, neto, sobrinho [...]. Para mim o segundo livro foi o que mais me marcou, suas estórias eram engraçadas (Entrevista: JOSÉ JAIME BEZERRA DE MELO, 02/01/2014).

Imagem 8 – Casa-escola de D. Leopoldina no Sítio São José em Juazeiro do Norte-CE (1932)



Fonte: Arquivo do Sr. José Jaime Bezerra de Melo.

Essas lembranças animaram Sr. Jaime que logo se pôs a procurar a fotografia da escola e de sua professora e avó para nos mostrar. Para ele “era uma época boa para viver”. Juazeiro, um pequeno povoado que visitavam, ele e o avô ou a avó, no sábado em dia de feira crescia em resposta ao trabalho do Pe. Cicero de quem sua mãe era afilhada e por quem tem verdadeira devoção.

Contou-nos que estudava o “ponto”, mas o que mais lhe chama a atenção sobre aquela escola são os valores que aprendeu e que influenciaram sua história de vida. Analisando suas considerações a cerca da função desempenhada pela professora na formação dos alunos nos leva a compreender o significado da escola preceptora:

Era uma mulher que não só instruía em ler e escrever como também em educação moral. Fazia tudo para o menino saber quem era Deus. O menino chegava lá apagado. Ela ensinava a se comportar no mundo. Se errava era imediatamente corrigido. Até sobre alimentação ela ensinava (Entrevista: JOSÉ JAIME BEZERRA DE MELO, 02/01/2014).

Constatamos então que a família e a escola preceptora se misturavam em espaços e protagonistas. O respeito redobrado ampliava as possibilidades ao invés de restringi-las. Está sempre com o preceptor estabelecia um vínculo que muito mais do que o conhecimento se firmava na confiança.

Ao ler esta projeção de suas lembranças, quando retornamos a sua residência, Sr. Jaime Melo, como é mais conhecido se mostrou alegre e muito vaidoso.

Nesse universo, sob a direção do Dr. Plácido Aderaldo Castelo, foi inaugurada em 13 de março do ano de 1934, em Juazeiro do Norte-CE, a primeira Escola Normal Rural do Brasil. Destacando essa iniciativa como a única instituição de ensino do gênero no país, o Diretor da Instrução no Estado, Lourenço Filho, finaliza seu discurso, conforme Araújo (2002, p. 142) da seguinte forma: “que nos termos do Decreto Estadual, nº 1.218 de 10 de janeiro de 1934, em nome do Exmo. Sr. Interventor Federal do Ceará estava inaugurada a Escola Normal Rural de Juazeiro”.

Imagem 9 – Fachada da Escola Normal Rural (1934)



Fonte: Arquivo do escritor Raimundo Araújo.

A solenidade contou com apresentações artísticas por alunas da escola, e a presença de autoridades locais e de universitários cariocas compondo a Embaixada da Cruzada Nacional de Educação. O Presidente da Embaixada, Dr. Justiniano Vilela ao discursar assinalou a importância do desenvolvimento da instrução pública no Brasil e no Ceará.

Sobre a implantação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), a Professora Quitéria Lúcia Ferreira Alencar Ribeiro destaca:

É importante conhecer o contexto sociocultural onde se insere a escola para mergulhar no passado e no que a memória pode trazer sobre trajetórias de vida e construções sociais coletivas, como o caso da criação da Escola Normal Rural em 1934 e a sua transformação em Centro Educacional Professor Moreira de Souza em 1971 (RIBEIRO, 2012, p. 2).

Através da Lei n. 5.692/71, a Escola Normal Rural foi transformada no Centro Educacional Professor Moreira de Souza (CEMS) mais tarde, em 2009, com base na Lei nº 9.394/96 é implantada a Escola Estadual de Educação Profissional Professor Moreira de Souza (EEEPPMS) de tempo integral atendendo, no turno diurno, em tempo integral, a jovens egressos do Ensino Fundamental para cursos profissionalizantes como informática, segurança do trabalho, hospedagem, entre outros. No turno noturno, ainda conta com o Curso Normal Magistério.

Imagem 10 – Fachada da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE (2010)



Fonte: Arquivo da fotógrafa Nívia Uchôa.

Segundo Oliveira (2001), o progresso da cidade dependia de condições essenciais e fundamentais ao desenvolvimento da educação, acreditamos na idéia de que a melhoria de vida da população só seria alcançada mediante o acesso ao saber.

Para tanto, a sociedade se mobilizou no objetivo de instalar a Escola Normal Rural. Ao saber do projeto da Instrução Pública, o Dr. Plácido Aderaldo Castelo, então juiz de direito de Juazeiro do Norte, reuniu forças na sociedade tendo em vista conseguir o apoio financeiro necessário à instalação da instituição de ensino e, conseqüentemente, a elevação do nível cultural da cidade.

Desenvolvimento significava a elaboração de ações voltadas para o progresso e balizadas na educação como item determinante dessa evolução. Na expectativa de formar uma Sociedade Educacional, sob a presidência do Dr. Plácido Aderaldo Castelo, ocorreu na sala de audiências da cidade a primeira reunião do conselho escolar da ENRJN.

Notificarmos que considerações em torno da ENRJN nos remetem à Amália Xavier de Oliveira, professora de renome e grande influência na cidade, uma das sócias fundadoras responsáveis pela instalação e manutenção da instituição.

Concluiu o curso Normal em Fortaleza e, ao retornar à cidade, dedicou-se, sem medir esforços, ao grande desafio, junto ao Dr. Moreira de Sousa e Dr. Plácido Aderaldo Castelo, na captação de recursos financeiros para tão grande empreendimento. Nogueira (2011, p. 188), assim nos apresenta a educadora, a preceptora:

Amália Xavier, Amália, Amada, Amanda, D. Amália. Filha de Juazeiro do Norte, nascida em berços tradicionais, possuía relações políticas por intermédio da influência de alguns membros da sua família; manteve laços estritos com Padre Cícero, inovou ao implementar práticas diferentes e diversificadas, visando à preparação da professora ruralista. Por tudo isso é reconhecida como uma Educadora que assinalou época em sua região.

Na concepção da Professora Quitéria Lúcia F. A. Ribeiro, Amália Xavier de Oliveira:

Foi precursora dos métodos da Escola Moderna, com a tentativa de romper com as escolas tradicionais, considerada desvinculadas da realidade. Sem descuidar de uma eficiente formação intelectual, levava, desde o curso primário, seus alunos ao campo para aulas práticas de jardinagem, horticultura, piscicultura, apicultura, avicultura, fruticultura entre outros (RIBEIRO, 2012, p. 3).

Para o Professor e escritor Raimundo Araújo (2002, p. 143):

[...] ex-professora de Música e de Educação Física e Tesoureira da histórica Escola que no ano de 1936, assumiu a direção [...]. À ENR, D. Amália prestou inestimáveis serviços, colocando-se acima do patamar da glória e do sucesso. Foram tempos áureos que não esqueceremos jamais. Com a palavra, Elias Rodrigues Sobral, ex-aluno e ex-professor da ENR de Juazeiro do Norte: ‘Os louros dos seus trabalhos e as glórias das suas conquistas, imortalizarão o seu nome, que jamais deixará de brilhar na constelação luminosa dos grandes vultos, que pelos feitos admiráveis atingiram a grandeza da eterna consideração pública’.

Para o ex-aluno e funcionário da ENRJN, Antonio Gomes dos Santos, a quem entrevistamos em 04/09/2012, que atuou nesta escola como auxiliar de serviços por mais de quatro décadas, atualmente aposentado, “D. Amália era forte em suas decisões e era quem comandava”. Filho de “moradores” do Sítio Logradouro, pertencente à família da Professora Amália Xavier, rememora lembranças que denotam a profunda admiração e respeito que tem por “Dona Amália”. Ao ouvi-lo, buscamos encontrar o sentido de sua admiração e

reconhecimento não nos prendendo à superficialidade de suas emoções no que encontramos a seguinte assertiva sobre a diretora Amália Xavier, apresentada no Jornal O Lavrador (n. 29, p. 1, mar. 1938), periódico dessa escola veiculado desde sua fundação em 1974:

[...] como em tudo há uma perna forte, uma cabeça orientadora para enfrentar as dificuldades da situação, aqui também, em nossa Escola, temos D. Amália Xavier de Oliveira, esteio forte do saber e do querer que, fonte erguida, marcha sem ver, sem ouvir e sem ligar aquilo que não lhe convém. Sua abnegação é completa – auxiliando a uns, aconselhando a outros. Mesmo quando castiga, mostra o amor que seu coração reto e puro consagra aos alunos.

Em suma, a educadora é sempre exaltada pela eficiência e coragem com que contribuiu na formação das professoras normalistas que passaram pela ENRJN.

Agora, a partir do depoimento da ex-aluna Tereza Neuma, egressa da escola preceptora, retomamos o enredo com que iniciamos o presente capítulo:

Imagem 11 – Cartilha usada por D. Toinha para alfabetizar (2012)



Fonte: Arquivo da prof^a. Tereza Neuma.

A cartilha usada por Dona Toinha na nossa turma [...] Lalau, Lili e o Lobo. [...] Foi aí que conquistei um grande sonho, o meu maior desejo naquele período de minha vida, o de saber ler. Com orgulho passava nas lojas e lia as placas, um pouco soletrando, mas finalmente atingi o tão esperado alvo. Dona Toinha dedicou uma boa parte de sua vida na alfabetização de crianças. Ela perdeu a conta de quantos alunos passaram por suas mãos, sabe que foram mais de vinte anos de dedicação total (Entrevistada: TEREZA NEUMA MARQUES, 01/05/2012).

É interessante percebermos a admiração e reconhecimento que a aluna manifesta no relato. É de Dona Toinha, a mestra querida, não obstante o método tradicional, contestado pelo Escolanovismo, o mérito de levar a seus alunos a “chave” que liberta o homem, a leitura.

De acordo com Nilce Vasconcelos, também ex-aluna da educação preceptora e professora da Escola Normal Rural, a escola de D. Toinha deixou marcas tão significativas em sua vida que justificam a Mestra ocupar um lugar de destaque em sua memória:

Um dia ela me levou um binóculo na minha loja e me perguntou o que fazer com aquela foto. ‘Gostaria muito de colocar num papel para guardar de lembrança’. Eu levei no posto Monark e mandei passar para o papel. [...] Então, com o consentimento dela, eu fiz três cópias. Uma dela, uma minha e a outra eu dei a D. Inez Mendonça. Mãe de Ludmila. Quando o tempo passou, sempre que eu ia a missa no Socorro, passava e via a porta aberta eu a visitava. Nem entrava, ela sempre aquele sorriso encantador nos lábios. Sei que ela também gostava muito de mim. Eu tinha comércio na R. Santa Luzia e quando ela passava para as compras no mercado parava e a gente conversava um pouco. Quando minhas filhas nasceram fui lá e mostrei a ela. E quando as meninas começaram a estudar fui lá novamente com as meninas para conhecer a minha primeira professora. Eu sempre tive uma grande admiração e carinho por ela. [...] como a figura da professora pesa na vida da criança. Guardo todas essas recordações. [...] O tempo com D. Toinha não será jamais apagado (Entrevistada: NILCE VASCONCELOS, 26/04/2013).

Essa demonstração de afeição reflete o sentido da relação mestra-aluna numa expressão singular da subjetivação que inclui: ser, amar e sentir, nesse convívio cotidiano para além da relação fria e incapaz de estabelecer vínculos.

Numa perspectiva de amor e pertencimento um ao outro através da conexão encontramos o sentido da vida. A leitura emocional sobre a primeira professora pela depoente não é ilógica, ao contrário, permite-lhe assumir o lado humano da relação.

Nos documentos consultados e nos depoimentos facultados foi facilmente identificada a disciplina, enquanto característica da escola preceptora, porém, muito mais forte do que a rigidez imposta por esse elemento do método tradicional eram a segurança e a confiança devotadas ao preceptor pelo educando. Como já frisamos, a formação dos educandos era de caráter integral, incluindo valores éticos e morais.

Tereza Neuma Marques, ex-aluna da preceptora Dona Toinha, relatou o seguinte episódio:

Nos dias que aconteciam a sabatina da tabuada, não errava uma sequer, pois decorar era o meu fraco. A sabatina consistia no seguinte: as quatro operações ela arguia, dessa forma: $5+8-3 \times 6$: e a resposta deveria ser dada bem rápida. Entretanto, num certo dia ao sabatar um colega da minha sala, não lembro o nome, ele errou, e ela fez a pergunta para mim, respondi de imediato, e dessa maneira ela se expressou: ‘Você vai aplicar seis bolos nele, três em cada mão’. Muito tola e envergonhada, não quis aplicar os bolos com força. Na primeira que apliquei, devagar, ela tomou a palmatória de minha mão e disse assim: ‘Olhe, menina, é dessa forma que deve dar os bolos, com gosto, para que ele da próxima vez se esforce, estude para não errar’ (Entrevistada: TEREZA NEUMA MARQUES, 01/05/2012).

O depoimento nos aproxima do sentido da ação do preceptor ao se utilizar do instrumento denominado “palmatória”, objeto de madeira utilizado nos castigos físicos como recurso do processo de ensino. Entretanto, muito mais valioso foi constatar que não obstante o sentimento negativo, desencadeado pela experiência da palmatória, incluída nos castigos físicos, sobrepõe-se a admiração dos depoentes pelos preceptores, seus ensinamentos, sua afeição.

Imagem 12 – Daniel Walker, editor do Portal de Juazeiro, recebe um “bolo de palmatória” (de brincadeira) de Dona Toinha (2012)



Fonte: Arquivo do Prof. Daniel Walker.

Por sua vez, Daniel Walker, professor e escritor juazeirense, nos permitiu em suas considerações saber um pouco mais dessa escola: “Sá Tonha, mãe de D. Toinha, era responsável pela cantina onde vendia, no recreio, merenda para os alunos”. No que a professora Tereza Neuma, sua esposa, complementou:

[...] como: cocada, pitomba, amendoim, mas raras vezes levava dinheiro para comprar, pois lá em casa a ordem era levar a merenda de casa, que consistia em banana, leite com bolacha, bolacha Lídia e suco. Conduzia numa pequena sacola de pano feita por minha mãe, com um babado e o nome da gente (Entrevistada: TEREZA NEUMA MARQUES, 01/05/2012).

Através de suas lembranças conseguimos entrar e voltar ao nosso mundo imaginário e incrivelmente maravilhoso da infância. Cada depoimento traz de volta todo o nosso passado.

Faz lembrar que existe dentro de nós uma história a contar numa impressionante viagem a tão fabuloso universo.

Outro aspecto sinalizado nos registros que evidenciamos, é a organização curricular contemplando, além das disciplinas como Gramática Portuguesa e Aritmética, noções de higiene, cidadania, relações humanas, religião.

A prática avaliativa consistia no desempenho a partir da memorização como método. “Tomar o ponto” significava saber se o educando tinha na “ponta da língua” toda a lição. Muitas vezes, o medo de errar paralisava, principalmente por saber que o erro incorria na ação impiedosa de “Teresa”, como era denominada a palmatória de D. Toinha.

Imagem 13 – Capa de Avaliação utilizada por D. Toinha (2012)

Escola Primária Particular

Minhas Provas

Aluno _____

Ano _____

Média _____ Classificação _____

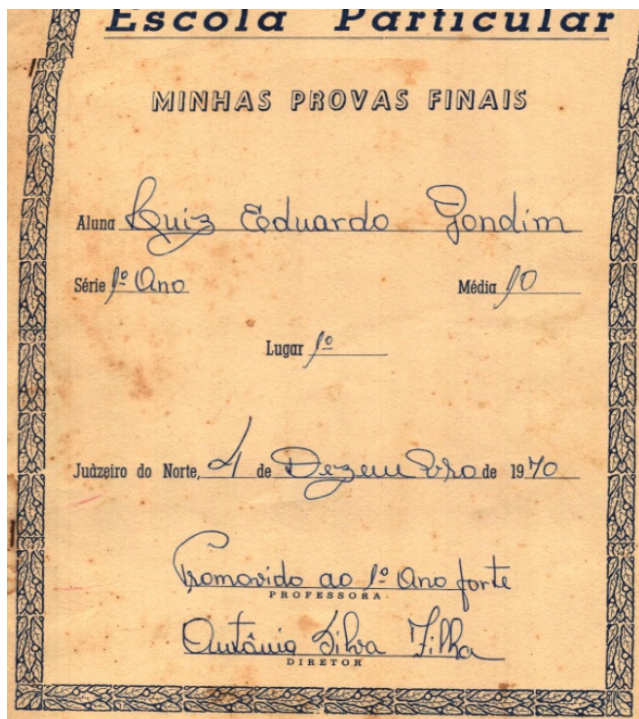
Professor Tereza Neuma Marques

Jalisco do Norte, 2 de Dezembro de 1923.

Fonte: Arquivo da prof^a. Tereza Neuma Marques.

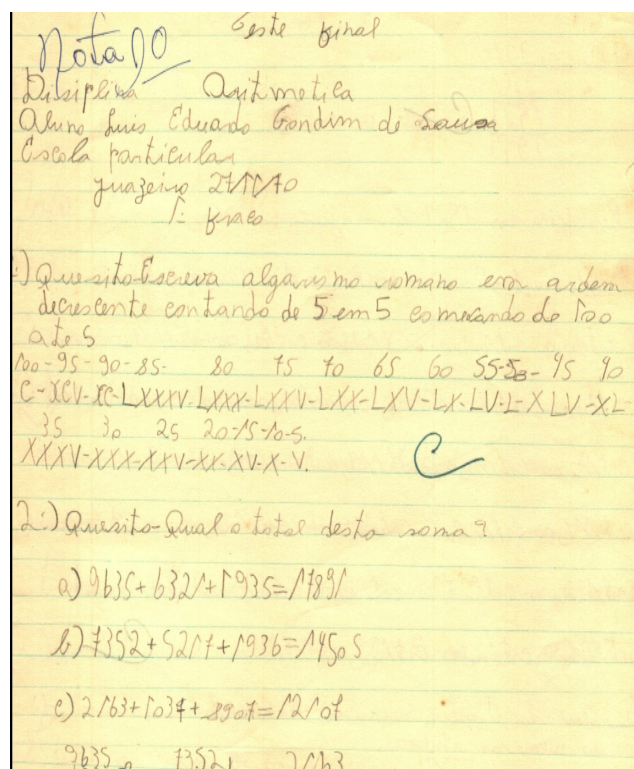
As avaliações escritas eram cuidadosamente elaboradas. Inicialmente traziam uma capa com nome da escola, nome do aluno, Ano, Média atingida, Classificação no conjunto de alunos, Assinatura da Professora, Localidade e data. Para depois apresentar uma série de questões que deveriam ser respondidas pelos alunos com base nos questionários, ou nos “pontos” que todos tinham a obrigação de copiar em seus cadernos.

Imagem 14 – Capa de Avaliação de Aritmética utilizada na Escola Particular de D. Toinha (1970)



Fonte: Arquivo da Prof^a. Valba Gondim de Sousa.

Imagem 15 – Primeira folha da Avaliação Final de Aritmética utilizada na Escola Particular de D. Toinha (1970)



Fonte: Arquivo da Prof^a. Valba Gondim de Sousa.

Imagem 16 – Capa de Avaliação de Linguagem utilizada na Escola Particular de D. Toinha (1972)

Escola Particular

MINHAS PROVAS FINAIS

Aluno Luis Eduardo G. de Sousa

Série 3^o Média 9,5

Lugar 1^o

Juazeiro do Norte, 30 de Novembro de 1972

PROFESSORA

Antonia Silva Lima
DIRETORA

Fonte: Arquivo da Prof^a. Valba Gondim de Sousa.

Imagem 17 – Primeira folha da Avaliação Final de Linguagem utilizada na Escola Particular de D. Toinha (1972)

Teste final de Linguagem

Nota 10

Luis Eduardo Gondim de Sousa
Escola Primaria Particular
Juazeiro, 20/11/72
3^o Série Primaria

Questão: Leia e descreva a seca no Ceará.

A seca no Ceará

A seca leva tudo: gado, cavalo etc.
Os rios ficam estancados, as lagoas
e os pequenos açudes ficam completamente
secos.

Surge então a calamidade, o sol como ^{que} re-
dobra de intensidade queimando tudo; o ven-
to sopra levantando a poeira das campas,
e as folhas secas das árvores.

O ar é tão quente como o bico da panela-
lha.

O restante é obrigado a procurar ci-
dadões, hospitais e ^{securas}.

Ainda não se tem conhecida a causa das
secas; uns dizem que é a falta de plu-
viedades de grandes montanhas e de aban-
dones reservatórios de água.

2^o) Questão-Analise sintaticamente a frase: Esta
ideja é realmente muito bonita.

R. Frase de simples porque consta de
uma só oração.

Fonte: Arquivo da Prof^a. Valba Gondim de Sousa.

A professora Valba Gondim de Sousa, que já atuou na gestão da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE, natural de Jardim-CE, nascida em 10/10/1932, afirma sobre a Escola Particular de D. Toinha:

Para ingressar na Escola Normal o aluno trazia de D. Toinha um encaminhamento dando conta que estava alfabetizado e se deveria ser matriculado no 1º. Ano 'forte ou fraco'. Meus filhos foram alunos de D. Toinha. Os pais gostavam muito de sua escola. Era muito exigente. Era uma escola paga. No recreio vigiado por ela, havia lanche vendido por sua mãe, D. Tonha. Todo aluno era apaixonado por D. Toinha Até as unhas das crianças ela olhava para ver se estavam limpas. Luiz Eduardo, meu filho, que aprendeu a ler na Escola Particular de D. Toinha, hoje, é odontólogo. Acredito, também, junto a outros elementos, que em resultado da disciplina e dos ensinamentos que aprendeu ali (Entrevistada: VALBA GONDIM DE SOUSA, 15/07/2014).

A preceptora, por muito tempo, leiga, se diplomou na Escola Normal Rural, concluindo o Quarto Ano Pedagógico. Em seguida foi distinguida como professora primária em escola municipal e estadual. A Escola Particular passou à direção de sua irmã, D. Alice, que a manteve funcionando por determinado período que não podemos precisar.

Imagem 18 – Dona Toinha como concludente do Curso de Datilografia; quando aluna da Escola Normal; e na solenidade de sua colação de grau como Professora Primária (2012)



Fonte: Arquivo da Prof^a. Tereza Neuma.

Em 10 de abril de 2013, aos 82 anos de idade, falece D. Toinha, vítima de uma parada cardíaca. Em seus alunos e na memória de muitos juazeirenses permanece, até hoje, o respeito por seu trabalho, sua contribuição à construção de um referencial da educação nessa cidade.

Na expectativa em termos contribuído para uma aproximação da história da educação de Juazeiro do Norte-CE, ao universo dos professores preceptores, historicamente assinalado, reconhecemos o seu papel de mestre influente, fazendo do aluno, um discípulo obediente, que lhe respeita e admira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a complexidade e abrangência do tema estudado, o recorte temporal (1930-1940) assegurou a elucidação em torno de acontecimentos que, apesar de distantes, se tornaram perceptíveis mediante as fontes investigadas, constituindo um conjunto de informações de caráter acadêmico, pela fidedignidade expressa e pela singularidade, considerando a temática que abordamos.

Mediante leituras, buscas e concepções postuladas pelos autores trabalhados possibilitamos aos interessados em história da educação, um novo olhar sobre a prática docente e os aspectos da educação preceptora culminando com as evidências assinaladas a partir das memórias contadas e reveladas durante a investigação.

A proposta de investigação do presente estudo projetou o significado da contribuição dos professores preceptores no desenvolvimento do sistema oficial de ensino priorizando o sentido de continuidade do lar, da família envolvendo os seus sentimentos, do preceptor, nas relações socioculturais. O reconhecimento da dificuldade em delimitar as fronteiras entre a família e a “escola” do preceptor, destacou que não eram apenas os conteúdos que apareciam como prioridade, mas os valores morais, cívicos, religiosos e culturais que limitavam aquele ambiente através de significados e apropriações.

Os documentos analisados revelaram “os bastidores” da escola preceptora para além dos pressupostos pedagógicos que fundamentaram as práticas docentes assinaladas. Em sintonia com a leitura do mundo proposta pelo universo acadêmico apresentamos o sentido histórico da atuação do preceptor para melhor compreensão dessa experiência.

Para evidenciar as categorias de análise, lembramos que os marcos destacados na história da educação brasileira iluminaram o processo da institucionalização docente enquanto profissão. A preceptoria tomada como fio condutor fez acontecer uma sistematização ordenada de acontecimentos históricos baseada na análise das concepções de educação e de escola, a partir das características enunciadas no período entre 1930 e 1940.

O contexto educacional do Ceará revelou os fundamentos teóricos que justificaram a criação da Escola Normal Rural, berço da formação docente desse município, com sede em Juazeiro do Norte-CE no Cariri, região Sul do estado, como forma de inclusão, a partir da educação do campo, daqueles destinados a dificuldades advindas das condições ambientais provocadas pela localização geográfica bem como da distância da capital fragilizando o ensino.

À história da educação se somava a história do lugar articuladas num processo de

desenvolvimento que incluía aspectos sociais, econômicos, políticos, e outras dimensões geradoras de estruturas institucionais. Intrinsecamente história e memória justificaram as abordagens definidas como forma de priorizar pessoas/atores não mencionados na história oficial de Juazeiro do Norte-CE em razão da necessidade em torná-los reconhecíveis, em sua dimensão histórica por meio da análise do discurso.

As memórias que utilizamos para contar a história dos preceptores desse município salientaram suas identidades e suas práticas docentes. Motivação, afeto, respeito e admiração permearam os relatos dos depoentes ao dizerem da relação entre estes e os preceptores.

Chegamos à conclusão que o preceptor foi um agente educativo e formador. Em determinados momentos indo à frente indicando por onde o discípulo devia caminhar. Em outras ocasiões, organizando situações preenchidas pelo estímulo enquanto determinante para a demonstração de uma conduta ativa do aluno.

Planejando, tomava para si o controle do processo de aprendizagem incluindo uma responsável análise do desempenho de seus alunos. Singularmente, orientando ao mesmo tempo em que exigia, sempre na perspectiva do avanço. Um mestre que na disposição de ensinar projeta seu aluno no meio da sociedade em que vive, ao mesmo tempo, em que lhe apresenta possibilidades de avanço para o seu desenvolvimento não só intelectual, mas, sobretudo humano numa perspectiva integral.

Ao detalhar o caminho da pesquisa, “mergulhamos” no universo da educação preceptora para clarificar o processo de coleta e análise dos dados que permitiram os seus resultados.

Apesar das limitações encontradas durante o percurso, em especial não contar com o próprio preceptor como fonte, o que nos coloca diante da possibilidade de se perder informações não lembradas ou não conhecidas pelos seus ex-alunos, é importante frisarmos que este estudo não finaliza o que ainda pode ser refletido em torno dos preceptores e suas práticas docentes.

Esperamos que os achados do percurso investigativo sirvam de recursos às propostas de estudos sobre a educação, em especial, a educação de Juazeiro Norte-CE em seus primeiros tempos, permitindo assim a organização de uma base de dados e informações que poderão ser utilizadas em programas de formação de professores, estudos e pesquisas históricas, entre outros fins.

Encerramos a investigação, conscientes de que a intenção em propagar a necessidade da preservação da nossa história se tornou latente em cada capítulo, em cada frase e parágrafo, em cada reflexão.

Produto de um processo histórico de investigação e análise, reflexão científica das realidades que perpassam a temática em questão, este estudo renova as perspectivas de pesquisa propondo a ampliação das fontes trabalhadas considerando que muito ainda pode ser abordado a partir de novos enfoques e contextualizações.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 2008.
- ALMEIDA JUNIOR, A. A escola pitoresca e outros estudos. **Os grandes educadores brasileiros**. Série I, v. 2. Brasília: MEC/INEP, 1966.
- ALMEIDA, Núbia Ferreira. **O Colégio Salesiano em Juazeiro do Norte e o projeto educacional do Padre Cícero**: os benfeitores da juventude (de 1939 aos anos de 1970). Tese (Doutorado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2011.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Raimundo Rodrigues. **Resgatar é preciso**. Recife: Edições Bagaço, 2002.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- AZEVEDO, Marcileia Gramosa de; KETES, Eliete. Educação é fundamental (*blog*). **As aulas régias no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://marcileiaeliete.blogspot.com.br/2011/11/as-aulas-regias-no-brasil.html>>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- BARBOSA, Paulo. Educação romana: preceptor e professor. 2011. *In*: **Cultura e civilização**. Disponível em: <<http://civilizacaoambiente.blogspot.com.br/2011/02/educacao-romana-preceptor-e-professor.html>>. Acesso em: 05 jun. 2012.
- BARROS, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de história, memória e história local**. Recife: Universidade Salgado de Oliveira, 2007.
- BESSA, Josemar. História da humanidade. *In*.: **O período patrístico** – c. 100 – 451 – Parte I. 2006. Disponível em: <<http://jbhistoria.blogspot.com.br/2006/06/o-perodo-patrstico-c-100-451-parte-i.html>>. Acesso em: 26 fev. 2015.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, Jacque; DAMASCENO, Maria. (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

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

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CEARÁ, **Mensagem apresentada pelo Presidente do Estado do Ceará à Assembléia Legislativa e lida na abertura da 2ª Sessão Ordinária da Décima Legislatura**. Fortaleza: Typographia Gadelha, 1930. 58p.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 1º de julho de 1936 pelo Governador do Estado Dr. F. de Menezes Pimentel**. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1936.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 1º de julho de 1936 pelo Governador do Estado Dr. F. de Menezes Pimentel**. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1937.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLAPARÉDE, E. **A educação funcional**. Trad. J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

_____. **A escola sob medida**. Trad. Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.

CORREIA, Jorge A. Matos. **A antinomia educação tradicional – educação nova**. Uma proposta de superação. 2006. Disponível em: <www.ipv.pt/millennium/pce6_jmc.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios e manufactureiros no Brasil escravocrata. *In*: MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joazeiro**. Trad. Maria Yedda Linhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DEL PRIORE, Mary. **Condessa de Barral: a paixão do imperador**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

DOMINGUES, Sana Gimenes Alvarenga. Gênero, educação e cidadania na visão liberal: as idéias de Rousseau e de Stuart Mill. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). *In*: **Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder**. Florianópolis: 25 a 28 ago.

2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST28/Sana_Gimenes_Alvarenga_Domingues_28.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *In.:* **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: mar. 2002.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI – séc. XX). Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

FERRARI, Márcio. Jean-Jacques Rousseau, o filósofo da liberdade como valor supremo. *In.:* **Nova Escola**: a revista do professor. São Paulo: abr./ago. 2004. Disponível em: <<http://revista.escola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/filosofo-liberdade-como-valor-supremo-423134.shtml?page=0>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Bruno. **História interessante**: história da educação. Disponível em: <<http://historiabruno.blogspot.com>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, Anita Adas. **O que é Escola Nova? É alguma coisa ligada às artes?** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/P0251803934623.rtf>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia crítica Del apredizaje. Barcelona/Madri. Paidós, 1999.

HIPOLITO, Anderson. **Filosofia**: o que é humanitas romana. 2013. (Ensino Fundamental – básico). Disponível em: <http://brainly.com.br/arquivo/33-Filosofia/1-Ensino_fundamental_basico_>. Acesso em: 22 fev. 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 3. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Ceará – Juazeiro do Norte – infográficos**: dados gerais do município. 2013. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/234FV>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1966.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

LOURENÇO FILHO, M. Bergstrom. **A formação de professores: da escola normal a escola de educação**. Brasília: Editora Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.

_____. Maria Montessori: uma vida dedicada às crianças. *In.*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (orgs.). **Afeto, razão e fé: caminhos e mundos da história da educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19. ed. São Paulo: Nacional, 2001.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. O Perfil de Educação Feminina das Casas de Caridade do Padre Ibiapina no Ceará (1855-1883). *In.*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. UNESP/GT: Filosofia da Educação. *In.*: **Anais I EBEM** – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. UNESP: 12 a 14 maio 2005. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/neppem/siteantigo/anais.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

MENDONÇA, José Antonio Nunes. **A educação em Sergipe**. Aracajú: Livraria Regina, 1958.

MENEZES, J. G. de C. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

MENUCCI, Sud. **A ruralização**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

NOBRE, Edianne dos Santos. Caminhos de santidade: as biografias espirituais das beatas de Ibiapina no jornal “A voz da religião no Cariri” (1868-1870). *In.*: **Revista Nures**, ano VII, n. 19, set./dez. 2011.

NOGUEIRA, Delane Lima. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação do campo. Fortaleza: Editora Imeph, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, J. B. C. **A Socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação). Compostela: Faculdade de Educação, Universidade de Santiago de Compostela, 2001.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracajú: Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Sergipe/UFS, 1984.

O LAVRADOR. **A Escola Normal Rural e sua diretora**, n. 29, p. 1. Juazeiro do Norte: mar. 1938.

OLIVEIRA, Amália Xavier de. **Juazeiro e suas memórias**: dados e fatos religiosos, políticos e sociais. Juazeiro do Norte: Mimeo, 1984.

OLIVEIRA, Amália Xavier de. **O Padre Cícero que eu conheci**. Fortaleza: Premius, 2001.

OLIVEIRA, T.; MENDES, C. M. M. A prática docente como ação política: um olhar histórico. *In.*: **Educere et Educare**: revista de educação, v. 2, n. 4, p. 327-340, jul./dez. 2007.

PASTOR, Raimundo. O Professor real. *In.*: **Revista de educação**, v. XXX, n. 40 e 41. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: jul./dez. 1943.

PESTALOZZI, J. H. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. *In.*: **Revista Poíesis**, v 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *In.*: **Estudos históricos**, v. 2, n. 3. Rio de Janeiro: Cpdoc/FGV/Associação de Pesquisa e Documentação Histórica – Semestral, 1989.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em cada sala um rosário, em cada quintal uma oficina**: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense. Tese (Doutorado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2003.

RIBEIRO, Quitéria Lúcia Ferreira de Alencar. Revitalização da Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira. *In.*: **IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

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

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

SIQUEIRA, Laís. **Dela Salle a Lancaster**: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipanas (1825-1875). Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão, SE: UFA, 2006.

SOARES, André Luiz Ramos; MINUZZI, João Davi Oliveira; MACIEL, Renata Baldin. Dossiê “Jornadas Mercosul: memória, ambiente patrimônio (2010)”. Memória e história local como patrimônio. *In*: **Mouseion**, n. 10, p. 131-134, jul./dez. 2011.

SOUZA, José Boaventura. **Escola Normal Rural de Juazeiro**: uma experiência pioneira. Juazeiro do Norte: IPESC, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**. São Paulo: Campus, 2002.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto múltiplo**: história. São Paulo: Scipione, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos da história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *In*: **Revista brasileira de educação**, p. 22-24. Campinas: Autores Associados/Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), n. 14, maio/ago. 2000.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **Da palmatória à lanterna mágica**: a Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). [Tese de Doutorado em Educação]. São Paulo: USP, 2002.

_____. Do artesanato à profissão, representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. II, século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WALKER, Daniel. **Juazeiro em 1909 (antes da independência)**. 2013. Disponível em: <<http://historiadejuazeiro.blogspot.com.br/2013/04/juazeiro-em-1909-antes-da-independencia.html>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

AUTORES CONSULTADOS

ABRANTES, A. (org.). **O método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-formal: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? *In*: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica de sua constituição. São Paulo: EDUC/Unimarco, 2003.

_____. (org.). **História da psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. rev. e ampl. Brasília: UNB, 1997.

BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga; UGARTE, Jerónimo García. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

BERVIQUE, Janete de Aquirre. Naturalismo pedagógico no Emílio de Rousseau. *In*.: **Revista científica eletrônica de pedagogia**, ano II, n. 4, ISSN 1678-300X, jul. 2004.

BLOCH, Marc. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: Quais são Seus Papéis? *In*: **Revista brasileira de educação médica**, v. 32, n. 3, p. 363-373. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2008.

BRAUDEL, Fernand. Cátedra de história da civilização: o ensino de história e suas diretrizes. *In*: **Revista de história**, p. 61-68. São Paulo: Departamento de História/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo/Humanitas/FFLCH, 1950.

CÁ. Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné Bissau e o mundo globalizado**. Cuibá: EDUFMT/CAPES, 2008.

CAVACO, Carmen. **Aprender fora da escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa, 2002.

CHATIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Portugal: DIFEL, 1998.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FELIX, Loiva Otero. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERNANDES, Rogério. Apresentação. *In*: MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

FIGUEIREDO, Luis Claudio M.; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro. **Psicologia uma (nova) introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2007.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *In.*: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GODOY, Jack. **O roubo da história**. São Paulo: Contexto, 2008.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *In.*: **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., v. 14, n. 50, p. 27-38. Rio de Janeiro: jan./mar. 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASSU, H. **Introdução à epistemologia da psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

JUNG, C. G. **Phénomènes occultes**. Paris: Mouton, 1939.

LA BELLE, Thomas. **Nonformal education in Latin American and the Caribbean**: stability, reform or revolution? New York: Praeger, 1986.

MACIEL, Lizete Shizae Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *In.*: **Revista educação e pesquisa**, v. 32, n. 3. São Paulo: set./dez. 2006.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio; SCHIEWER, Juergen (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ser professor antes da formação inicial: o poder da escolarização prévia na construção do professor. *In.*: CAVALCANTE, M. M. D.; NUNES, J. B. C.; FARIAS, I. M. S. de. (orgs.). **Pesquisa em educação na UECE**: um caminho em construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; AMARILDO, Carnicel. **Palavras chave em educação não-formal**. Holambra (SP): Editora Setembro, 2007.

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **Progestão**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, Luis Castanheira. Sobre educação não-formal. *In: Cadernos d'Inducar* [Em linha]. Disponível em: <<http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

PISSARRA, Maria Constança Peres. O bom selvagem. *In: GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.*

_____. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2003.

QUEIROZ, Vivina Dias Sol; URT, Sonia da Cunha. O professor diante dos computadores: marcas de sua constituição pessoal e profissional. *In: Intermeio: revista do mestrado em Educação*, v. 11, n. 21, p. 72-85. Campo Grande, MS: 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Juazeiro e o Caldeirão. *In: SOUSA, Simone de. (org.). Uma nova história do Ceará*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ROSSI, Silvana Solange (org.) *et al.* **Projeto multiplica SUS: oficina de capacitação pedagógica para a formação de multiplicadores**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. (Série D. Reuniões e Conferências).

ROTTERDAM, Erasmo. **A civilidade pueril**. Trad. Luiz Feracine. São Paulo: Escala, [200?]b. (Grandes Obras do Pensamento Universal, v. 22).

_____. **De pueris** (dos meninos). Trad. Luiz Feracine. São Paulo: Escala, [200?]a. (Grandes Obras do Pensamento Universal, v. 22).

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Disponível em: <www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em 25 jun. 2013.

SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. Educação não-formal: um conceito em movimento. *In: Visões plurais, conversas plurais*, p. 13-41, 2001.

TEIXEIRA, Gilberto. A educação face aos desafios do mundo contemporâneo. *In: Educação na sociedade de informação*. (Publicada no site Ser Professor Universitário). Disponível em: <www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso em: 27 jan. 2013.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Distribuidora Autentica Ltda., 2007.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE INFORMAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: História da Educação Comparada
 ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Patrícia Helena Carvalho Holanda

PESQUISA: MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRECEPTORES EM JUAZEIRO DO NORTE-CE (1930/1940).

PESQUISADORA: Carmen Lúcia Tomás Bezerra

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE INFORMAÇÕES

Eu, _____ concedi entrevista para o estudo “MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRECEPTORES EM JUAZEIRO DO NORTE-CE (1930/1940)” realizado por Carmen Lúcia Tomás Bezerra, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda. O depoimento – que abordou informações de identificação, o contexto social, cultural, familiar, a vivência na escola preceptora e a vinculação com a história da educação de Juazeiro – foi transcrito e me repassado. Ciente de seu conteúdo autorizo sua utilização como material de análise acerca da contribuição dos preceptores preparando crianças e jovens para o ingresso no sistema oficial de ensino.

 Assinatura do entrevistado (a)

Juazeiro do Norte, _____ de _____ de 2014.

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: História da Educação Comparada
 ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Patrícia Helena Carvalho Holanda

PESQUISA: MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRECEPTORES EM JUAZEIRO DO NORTE-CE (1930/1940)”

PESQUISADORA: Carmen Lúcia Tomás Bezerra

ROTEIRO DE ENTREVISTA – aluno(a)

Dados do Entrevistado

Nome completo:

Ano do nascimento/Local:

Profissão:

I PARTE – TRAJETÓRIA ESCOLAR NA ESCOLA PRECEPTORA

Abordará a trajetória escolar do entrevistado(a) na escola preceptora, bem como sua ligação com o município de Juazeiro do Norte e a história da educação desse lugar.

II PARTE – VIVÊNCIA

Abordará a vivência do entrevistado(a) como aluno(a) de escola preceptora em Juazeiro do Norte.

Qual o ano do seu ingresso na escola preceptora?

Que séries você cursou?

Quem foi seu/sua preceptor?

Qual a sua relação com este professor(a)?

Quais os sentimentos/valores influenciaram sua história de vida e que tiveram origem naquela época?

Como era a rotina dessa escola?

Você considera a experiência da escola preceptora como determinante em sua vida?

Em sua opinião qual a função desempenhada pelo(a) preceptor(a) na formação dos alunos?

Sobre a história de Juazeiro como percebe a contribuição deste(a) preceptor(a)?

III PARTE – A ESCOLA

Fisicamente, como estava organizada a escola preceptora?

Quais as suas lembranças sobre as aulas? Metodologia utilizada pelo(a) preceptor(a):

Quais as suas lembranças sobre a disciplina?

Qual o significado da escola para a sociedade local?

O que mais lhe marcou na escola preceptora?

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: História da Educação Comparada
 ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Patrícia Helena Carvalho Holanda

PESQUISA: MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRECEPTORES EM JUAZEIRO DO NORTE-CE (1930/1940)

PESQUISADORA: Carmen Lúcia Tomás Bezerra

ROTEIRO DE ENTREVISTA – professor(a)

Dados do Entrevistado

Nome completo:

Ano do nascimento/Local:

I PARTE – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA ESCOLA PRECEPTORA

Abordará a trajetória de vida do entrevistado, enquanto professor, bem como sua ligação com o município de Juazeiro do Norte=CE e a história da educação desse lugar.

II PARTE – VIVÊNCIA

Abordará a vivência do entrevistado como preceptor em Juazeiro do Norte-CE.

Qual o ano do seu ingresso na Escola Preceptora?

Que séries eram disponibilizadas na Escola Preceptora?

Como era percebido o ideário dos princípios pedagógicos, nestes espaços auxiliares de educação na teoria e na prática no seu cotidiano escolar?

Sobre o Padre Cícero, oromeiro e Juazeiro do Norte, como este fenômeno foi percebido pela Escola Preceptora?

Em termos sociológicos como você considera a experiência da Escola Preceptora de Juazeiro do Norte?

III PARTE – A ESCOLA

Quais as suas lembranças sobre as aulas?

Quais as suas lembranças sobre a disciplina?

Em sua opinião qual a função a Escola Preceptora desempenhou na formação dos alunos e professores?

O que significava para você esses espaços auxiliares de educação? Que lembranças você tem?

Qual a influência da Escola Normal em sua história de vida?

Como você relaciona a história da educação de Juazeiro do Norte-CE com a missão que o Padre Cícero desempenhou nesse lugar?