



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

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

**UMA HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NO CARIRI (1923 A 1960): O COLÉGIO SANTA TERESA DE
JESUS E A ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE EM
PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARADA**

FORTALEZA

2015

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

**UMA HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NO CARIRI (1923 A 1960): O COLÉGIO SANTA TERESA DE
JESUS E A ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE EM
PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante

FORTALEZA

2015

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

L856h Lopes, Tania Maria Rodrigues.

Uma história de instituições escolares e formação de professoras no Cariri (1923 a 1960) : o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte em perspectiva histórico- comparada / Tania Maria Rodrigues Lopes. – 2015.

226 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Área de Concentração: História da educação comparada. Orientação: Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante.

1.Professores de ensino primário – Formação – Cariri(CE:Microregião) – 1923-1960.
2.Ensino normal – Cariri(CE:Microregião) – 1923-1960. 3.Educação rural – Cariri(CE:Microregião) – 1923- 1960. 4.Colégio Santa Tereza de Jesus(Crato CE). 5.Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. I. Título.

CDD 370.71081310904

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

UMA HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CARIRI (1923 A 1960): O COLÉGIO SANTA TERESA DE JESUS E A ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Defesa: 09 de Julho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria de Fátima Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

De maneira muito especial, dedico este trabalho aos meus pais: Sebastião Lopes de Andrade e Ana Rodrigues Lopes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, especialmente.

Aos meus irmãos: Cícero, Luciene, Lucélia, Luciano (*in memorian*), Lúcia e Tarciana; aos sobrinh@s: Luís (Lucas), Annicielle, Jisaline, Bruno, Gisane, Diego, Laila, Cícera Thays, Luciana, Luana, Ricardo, Antonia Rafaela e Matheus, que entenderam a importância deste estudo para a minha formação acadêmica, para o exercício da minha profissão e, sobretudo, para meu engrandecimento como ser humano, respeitaram, em toda essa caminhada os momentos de isolamento necessários para sua elaboração.

A escrita desta tese não se deu de forma totalmente solitária, contou com a participação de várias pessoas, por suas diversas contribuições: interlocuções, indicando referenciais bibliográficos e fontes, incentivos, apoio, parcerias, outros olhares e sugestões. Entre as pessoas que se fizeram presentes neste percurso gostaria de agradecer:

À prof^a. Dr^a. Maria Juraci Maia Cavalcante, por seu compromisso, atenção e responsabilidade no trabalho de orientação, cuidando atentamente do meu desenvolvimento profissional docente.

A Júlio Acácio Antônio Pacheco, pelos cuidados de todos os momentos, para que eu pudesse alcançar outros êxitos pessoais e profissionais.

Às amigas: Marteana Ferreira de Lima e Ana Claudia Uchoa, pessoas muito especiais, pela acolhida e amizade em todos os momentos da produção desse trabalho. A amiga Janine, por sua acolhida durante o desenvolvimento da pesquisa na cidade do Rio de Janeiro.

Aos professores avaliadores nos momentos de qualificação: Gisafran Nazareno Mota Jucá, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Zuleide Fernandes de Queiroz, Maria Socorro Lucena Lima, Maria de Fátima Leitão Araújo, Francisca Geny Lustosa, cujos olhares e contribuições foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, escrita e aprimoramento do texto.

As ex-alunas do Colégio Santa Teresa de Jesus e da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, por seus relatos orais repletos de informações e contribuições, que ajudaram na reconstituição da história destas instituições, responsáveis pelo trabalho de formar professores para a Região do Cariri. Em especial, à professora

Maria Assunção Gonçalves, falecida em 2014, com mais de 90 anos de idade. Suas memórias são marcadas por gratidão e orgulho, por sua experiência na ENRJN.

A Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus (CFSTJ), por acolher o desenvolvimento desse estudo no Centro de Estudo e Pesquisa Educacional Dom Quintino Rodrigues de Oliveira e Silva – CEPED, em especial às irmãs Elisa, Aldenira, Vera, Madre Feitosa, Madre Moura, Irmã Judith e Irmã Maria.

Aos professores e colegas da Linha História da Educação Comparada (LHEC).

Aos estudantes do Curso de Pedagogia do CECITEC/UECE. Ao professor João Batista Araújo da Silva Júnior e ao amigo Francisco Lima Silva, cuidadosos em providenciar o ambiente ideal para a sistematização da pesquisa e escrita da tese em Tauá.

Aos professores e estudantes que compõem os diversos segmentos do PIBID/UECE.

Às instituições pesquisadas, Colégio Santa Teresa de Jesus (CSTJ) e Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), atualmente, Escola Estadual de Educação Profissional Professor Moreira de Sousa (EEPPMS).

A todas as pessoas amigas que, direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desse estudo. A Suélida Kátia, pelo trabalho cuidadoso e precioso de adequar o texto à normatização.

“Na travessia dessa fronteira de sombra escutei vozes que vazaram o sol. Outros foram asas no meu voo de escrever. A umas e a outras dedico este desejo de contar e de inventar”.

(MIA COUTO, 2008, p. 15)

RESUMO

Este estudo tem por finalidade compreender os princípios políticos e as concepções pedagógicas que nortearam a formação da professora para a instrução primária pública, no período compreendido entre 1923 a 1960, na região do Cariri cearense, por meio de duas instituições escolares proeminentes na referida região: 1) Colégio Santa Tereza de Jesus (CSTJ), localizado na cidade do Crato; 2) Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). A pesquisa tem perspectiva comparada e natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental e técnica de história oral sobre a vida, formação e trabalho de dezesseis ex-alunas das duas instituições, com o objetivo geral de comparar e relacionar as concepções políticas e pedagógicas que fundamentaram a formação de professores, em cursos Normal e Normal Rural, desenvolvida pelas referidas instituições escolares, implantadas no Cariri cearense. Teve apoio nos estudos e reflexões de Della Cava (1976), Cortez (2000), Santos (2010), Cavalcante (2000), entre outros, o entendimento da especificidade das histórias locais, assim como, as tensões políticas envolvendo as duas mais importantes cidades do Cariri cearense. Dentre os estudos relativos à história da ENRJN, foram consultadas as teses de Araújo (2006) e Barros (2011); as dissertações produzidas por Nogueira (2008), Silva (2010) e Varela (2012); consultou a primeira monografia sobre a ENRJN, desenvolvida por Sousa (1994), intitulada *Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: uma experiência pioneira*, publicada pelo IPESC. A busca de fontes historiográficas sobre o CSTJ mostrou estudos escassos, que abordam de maneira simplificada as experiências da primeira instituição de formação de professoras, a exemplo de Santos (2010) e Cortez (2000); em artigos publicados por Queiroz (2008, 2011, 2012, 2013). Como resultados, a tese coloca em evidência os seguintes aspectos: 1) as duas instituições foram inspiradas em outras experiências similares de ensino normal, vividas por suas diretoras, modelo apreendido quando elas foram alunas de colégios confessionais de Fortaleza, regulados pela Escola Normal do Ceará – que serviram de baliza na organização das duas primeiras instituições criadas no interior cearense, para formar os primeiros professores da região; 2) na memória das suas ex-alunas, as duas instituições deixaram marcas profundas, enquanto experiência escolar e formativa marcante, jamais superada por sua qualidade, diversidade e possibilidades de crescimento, em atmosfera favorável à disputa historicamente constituída entre as localidades de Juazeiro do Norte e Crato; 3) a escola normal no Cariri foi formada em termos de um mesmo padrão nacional, em relação ao referencial pedagógico e institucional por ela utilizado, o que evidencia o valor social dessa ação, capaz de favorecer, em parte, a superação de desigualdades sociais, sobretudo em relação à criação de oportunidades para instruir mulheres e formar para o magistério, para fomentar o crescimento da oferta educacional naquele espaço regional; 4) o desnível quanto às condições de desenvolvimento, entre a Capital e as cidades interioranas do Ceará, no período tratado, em relação aos seus processos de estruturação administrativa e de recursos disponíveis, revelando fragilidades acentuadas, sobretudo, no tocante aos obstáculos encontrados para a organização das suas instituições escolares, em especial, as que foram destinadas à formação de professores; 5) o pioneirismo e a liderança das diretoras do CSTJ e da ENRJN, apoiadas por representantes da elite política e cultural das duas cidades, ao organizar as duas instituições escolares, em condição de garantir a oferta educacional almejada para as suas localidades, sabendo-se que a sua organização teve por base um conjunto de normatizações e ordenamentos, com o objetivo de

regularização da oferta da instrução pública nacional, a criação e funcionamento de instituições escolares, a adoção de princípios pedagógicos e práticas educativas de referenciais de sucesso, na perspectiva de obter resultados mais significativos para a modernização pretendida, no Brasil, a partir dos anos 1930. Conclui que as influências pedagógicas e culturais recebidas pelas duas instituições escolares advinham de modelos educacionais do contexto nacional e internacional, de teor laico e confessional, sendo adaptadas para promover a instrução feminina e a formação de professoras no Cariri cearense.

Palavras-Chave: Ensino Normal. Instituição escolar. Educação laica e confessional – Cariri Cearense.

ABSTRACT

This study aims to understand the political principles and pedagogical concepts that guided the training of teachers to public primary education in the period 1923-1960, in Cariri (Ceará), by means of analyzing two important educational institutions in that region: 1) St. Teresa of Jesus College (STJC), located in the city of Crato; 2) Rural Normal School of Juazeiro do Norte (RNSJN). Research has comparative perspective and qualitative nature, based on survey historical documents and collecting interviews about life, education and work from sixteen former students of these two institutions, with the main objective to compare and relate political and pedagogical conceptions that based the training of teachers in Normal and Rural Normal courses developed by these educational institutions established in Cariri. This study was supported by studies and reflections of Della Cava (1976), Cortez (2000), Santos (2010), Cavalcante (2000) among others, understanding the specificity of local context as well as political tensions involving the two most important cities of Cariri. Among the studies on the history of RNSJN, we focus on theses of Araújo (2006) and Barros (2011); dissertations of Nogueira (2008), Silva (2010) and Varela (2012); and the first monograph written in RNSJN developed by Sousa (1994), entitled "Rural Normal School of Juazeiro do Norte: a pioneering experience", published by IPESC. The search for historiographical sources on the STJC showed few studies that address in a simplified manner experiences of first training center for teachers, as stated by Santos (2010), Cortez (2000) and Queiroz (2008, 2011, 2012, 2013). As a result, the thesis points out the following aspects: 1) the two institutions were inspired by similar experiences in mainstream education coming from their heads, when they were students of denominational schools in Fortaleza, guided by the Ceará Normal School – that served as reference to organization of first two institutions created in the countryside of Ceará to train the first teachers of that region; 2) in the memories of its former students, both institutions have left deep feelings, considering educational and training experiences with quality, diversity and the growth of professional possibilities in a favorable atmosphere in the middle of historical competition between Juazeiro do Norte and Crato; 3) normal school in Cariri was constituted following national standards to educational and institutional framework, which reveals the social value of this institution in order to overcome, at least in part, social inequalities, creating opportunities to educate women and training them as teachers to promote the growth of educational need to that region; 4) the different conditions of development between the capital and the countryside of Ceará in this period, in relation to their processes of administrative structure and available resources, showing serious fragilities, especially regarding to obstacles to organize those educational institutions for teacher training; 5) the pioneering leadership of the heads of STJC and RNSJN, supported by figures of political and cultural elite of the two cities, to organize the two educational institutions providing conditions to ensure the desired educational service to their localities, knowing that this organization was based on a set of norms and rules, in order to regulate the need to public national education, the establishment and operation of

educational institutions, adopting pedagogical principles and educational practices of successful experiences looking for good results to the required modernization in Brazil in the 1930s. At last, we found that the educational and cultural influences received by both educational institutions was based in models of national and international context of secular and denominational content being adapted to promote education and training to women in Cariri.

KEYWORDS: Normal teaching. Education Institution. Secular and denominational educatio.– Cariri (Ceará)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
APEC	Arquivo Público do Estado do Ceará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECITEC	Centro de Educação, Ciências e Tecnologias
CEMS	Centro Educacional Professor Moreira de Sousa
CEPED	Centro de Estudo e Pesquisa Educacional Dom Quintino Rodrigues de Oliveira e Silva – Centro <i>Patrientia Et Doctrina</i>
CETREC	Centros para Treinamento
CEU	Condomínio Espiritual Uirapuru
CFSTJ	Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus
CHEC	Congresso de História da Educação do Ceará
CIC	Colégio Imaculada Conceição
CNSSC	Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração
COGEP	Coordenação de Gestão de Pessoas
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREDE	Coordenadoria Regional de Educação
CSTJ	Colégio Santa Teresa de Jesus
CSTJ	Companhia de Santa Teresa de Jesus
C\$	Contos de Réis
EEEEPPMS	Escola Estadual de Educação Profissional Professor Moreira de Sousa
ENC	Escola Normal do Ceará
ENR's	Escolas Normais Rurais
ENRJN	Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte
FACED	Faculdade de Educação
GPPEM	Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória
GRM	Grupo Rural Modelo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPESC	Instituto José Marrocos de Pesquisas e Estudos Socioculturais do Cariri
JEC	Juventude Escolar Católica
LHEC	Linha de História da Educação Comparada
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MMM	Movimento por um Mundo Melhor
MST	Movimento Sem Terra

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEB	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
PPGE's	Programas de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAP	Serviço de Acompanhamento Pedagógico
SEBP/CE	Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas do Ceará
SECULT	Secretaria de Cultura e Turismo
SEDOC	Setor de Documentação
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Professora Amália Xavier de Oliveira, Diretora da ENRJN	69
Foto 2 – Padre Cícero Romão Batista	94
Foto 3 – Colégio de Nossa Senhora do Sagrado Coração das Irmãs Doroteias, criado em 1915	118
Foto 4 – Fachada da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (Auditório) – Rua Dr. Floro Bartolomeu n. 1947	158
Foto 5 – Fachada do Colégio Santa Teresa de Jesus	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados censitários da Região do Cariri (1920)	97
Quadro 2 – Atas Solenes de Colação de Grau das Normalistas	117-118
Quadro 3 – Algumas semelhanças e diferenças estabelecidas entre a Madre Ana Couto e a Professora Amália Xavier	196-197

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 RECORTES DO DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	26
2.1 Evidências da profissionalização docente no Brasil – registros bibliográficos ...	30
2.2 Estado republicano, política e educação – reformismo ou remodelação?	34
2.2.1 Características de algumas reformas do primeiro ciclo	39
2.3 A prática reformista de Lourenço Filho no Ceará e as influências sobre a formação de professores	43
2.3.1 Formação de professores no ambiente reformista – repercussões na escola pública cearense	49
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CARIRI CEARENSE: INFLUÊNCIAS, REFERENCIAIS, MODELOS	53
3.1 As Escolas Normais na literatura consultada e as características das instituições escolares criadas no Cariri	55
a) A Escola Normal do Ceará	63
b) Formação de professores por Escolas Normais Rurais: experiência diferenciada ou modismo no Cariri cearense?	65
c) Pioneirismo e protagonismo – a ENRJN e a educadora juazeirense	69
d) ENRNJ – circulação de ideias sobre formação de professores em periódico institucional	74
e) Os ritos da ENRJN ou a incorporação de referenciais	78
3.2 Instituições escolares: uma conceituação	81
4 CARIRI CEARENSE – ALGUNS DELINEAMENTOS DA SUA HISTÓRIA	86
4.1 Crato, “cidade da cultura” (1889-1960)	90
4.2 Juazeiro do Norte: cidade de fé, oração e trabalho	93
4.2.1 Padre Cícero, liderança política e visão sobre educação	98
5 INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO CARIRI CEARENSE – TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO	104
5.1 Conhecendo as instituições do Cariri cearense por meio dos testemunhos orais	107
5.1.1 Fontes escritas e orais – sua essencialidade na pesquisa historiográfica	108
5.2 Instituições escolares caririenses: fontes de pesquisa	114
5.2.1 O CIC e o CNSSC: instituições inspiradoras	116
5.3 Jornais como fonte de investigação para a história das instituições escolares	121
5.3.1 Referenciais para a criação do CSTJ e da ENRJN	124

6 O CSTJ E A ENRJN: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NOS ACHADOS DA PESQUISA	126
6.1 Memórias da formação em fontes escritas	128
6.2 O CNSSC e o CIC: primeiras experiências de formação de professoras no Ceará	130
6.2.1 O Instituto das Doroteias e a pedagogia do amor	139
6.3 O significado da perspectiva comparada no estudo das instituições escolares CSTJ e ENRJN	144
6.3.1 Definição das categorias: escuta paciente sobre formação de professoras	150
6.4 Evidências dos testemunhos e as categorias de estudo	165
6.4.1 Instrução de mulheres	165
6.4.2 Formação de professoras no CSTJ e na ENRJN	168
6.4.3 Princípios políticos e pedagógicos – influências	174
6.4.4 CSTJ e ENRJN: em meio às diferenças, algumas semelhanças	184
6.4.5 CSTJ e ENRJN: em meio às semelhanças, algumas diferenças	190
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS	207
ANEXOS	219

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo de tese tem por finalidade revelar os princípios políticos e as concepções pedagógicas, que nortearam a formação da professora para a instrução primária pública, no período compreendido entre 1923 a 1960, demarcadamente na região do Cariri¹, por meio da exploração e análise da experiência desenvolvida por duas instituições escolares, o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Normal Rural. Nesta região, situada ao Sul do Ceará, cerca de 500 quilômetros da capital Fortaleza, teve início em 1923, uma experiência pioneira de interiorização de ações voltadas para a instrução e formação feminina para o magistério.

Para alcançar seus objetivos, este trabalho foi guiado por princípios teóricos e metodológicos definidos, evitando, assim, que fizéssemos uma busca movida pela emoção de mulher caririense, interessada em dar, por um lado, visibilidade apaixonada à história de sua localidade, à qual foi palco de algumas experiências sociais, que a colocaram em evidência, no cenário nacional e internacional; e, por outro lado, escolher a mulher como sujeito de sua atenção, em função do lugar que elas ocupam na sociedade, que tende a ser, oras exaltado, oras subestimado.

Assim, como acontecia em todo o País, as duas cidades onde estão localizadas as instituições aqui pesquisadas, Crato e Juazeiro do Norte sofreram o impacto das mudanças econômicas e sociais, que fermentavam a construção nacional. Esse período, primeiras décadas do século XX, foi marcado pela transplantação de modelos e referenciais educacionais de nações consideradas desenvolvidas, as quais colocaram, a educação escolar como prioridade, tanto no debate, como na definição de políticas, investimentos e práticas. Trata-se do momento em que se atende o apelo de criação de um 'Brasil moderno', enquanto nação em

¹ A Região do Cariri está localizada ao sul do Estado do Ceará, compõem-se de 26 municípios sendo dividido em quatro micro-regiões: Cariri (mais conhecida por Vale do Cariri), Chapada do Araripe, Sertão do Cariri e micro-região Serrana de Caririçu. A primeira abrange os municípios do Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Missão Velha e Jardim. A segunda, os municípios de: Araripe, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Santana do Cariri; a terceira abrange os municípios de: Abaiara, Aurora, Barro, Brejo Santo, Jati, Milagres, Mauriti, Penaforte e Porteirias; e a quarta os municípios de: Altaneira, Antonina do Norte, Assaré, Caririçu, Farias Brito, Granjeiro, Várzea Alegre. A Região do Cariri é equidistante 600 km das principais capitais do Nordeste. Possui uma população estimada em cerca de um milhão de habitantes (748.181, de acordo com o Censo Demográfico de 1996), distribuídos por 15.934 km². Dados da população em 1996 Cf. Contagem da População – 1996. Resultados relativos a sexo da população e situação da unidade domiciliar (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão de bibliotecas e acervos especiais**. vol. 2. Rio de Janeiro: 1997, p. 167-179).

busca de indicadores, com perspectiva de projeção no cenário internacional e reafirmação de sua liderança na América Latina.

Esse processo não se efetivou sem a ocorrência e o registro de lutas e disputas ideológicas, avanços e recuos, fracassos, bem como de articulações e influências internacionais. Algumas evidências históricas parecem indicar, que houve uma submissão da Nação a um conjunto de normatizações e ordenamentos, objetivando a regularização da oferta da instrução pública, a organização dos sistemas, a criação e organização de instituições escolares, a adoção de princípios pedagógicos e práticas educativas de referenciais internacionais de sucesso, na perspectiva de resultados mais significativos.

Na história da educação, do ponto de vista sociológico, Magalhães (2005, p. 14) afirma que a instituição escolar aparece como “principal suporte”, pelo “conjunto organizado de práticas e ritos, exercitadas por sujeitos qualificados em espaços e tempos qualificados”, materializadas em “contratos sociais ou individuais”, bem como produz uma “cultura profissional docente normalmente interligadas com espaço de difusão das tecnologias de formação/(in)formação”. Para este autor, a história da educação constituída como um discurso do passado, nos revela que as instituições escolares traduzem “toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social” (*id ibid.*, p. 15).

No centro desse discurso, as instituições escolares foram destacadas nas reformas e políticas educacionais, do passado e da atualidade, como também, destaque para o papel dos professores, em relação aos níveis de sua formação, desenvolvimento e desempenho profissional, aspectos identificados na legislação e normatização, em nível nacional e/ou local. Para Magalhães (2005, p. 98) “na vida das sociedades, as instituições e os profissionais que nela atuam, são parte integrante da tomada de decisões e das reflexões sobre o presente ou o futuro, como fator de identidade”. Nóvoa (1995, p. 15) “assinala que as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”.

Os movimentos da modernidade foram marcados por processos de articulação entre estruturas e sujeitos, por meio das instituições e dos grupos. Nóvoa (1992, p. 12), ao analisar a trajetória histórica da docência, sua formação e exercício

profissional nos diz que hoje, “os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfiças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo”.

Desse modo, a atividade docente é ordenada politicamente, pois “os professores são a voz dos novos dispositivos políticos de escolarização; por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1992, p. 16). Do ponto de vista teórico e metodológico, portanto, sua formação está relacionada com as exigências e demandas articuladas aos processos produtivos, que ao evoluírem tendem a ser organizados em torno de esquemas tecnológicos mais complexos, que, por sua vez, determinam os processos, percursos e resultados educacionais, considerando as inovações tecnológicas e exigências econômicas.

Nesse sentido, seja em contextos mais remotos ou contemporâneos, a formação de profissionais do magistério recebe usualmente atenção destacada na legislação; responde a demandas da sociedade, que são inscritas no discurso político, o qual relaciona qualidade e desenvolvimento; são tratadas como uma “prioridade de campanhas políticas, sem, entretanto, haver correspondência entre a retórica do palanque e a ação efetivamente engendrada pelos poderes instituídos” (BOTO, 1996, p.17).

Discursos mais remotos ou recentes, no âmbito da chamada Modernidade, assinalam que o conhecimento se constitui como diferencial para projetar um povo, uma nação, uma região no cenário do desenvolvimento. Nesse sentido, defendem a essencialidade das instituições escolares, seus protagonistas e ações. Levando em consideração essa problemática começamos por estudar a formação de professores no Cariri, por meio da reconstituição de histórias de formação vivenciadas por duas mulheres – a Madre Ana Couto e a professora Amália Xavier – que protagonizaram a administração das duas escolas pesquisadas, instituições consideradas pioneiras na formação de professores no Cariri cearense.

Na condição de profissional de educação, reconheço-me nelas, apesar da distância temporal que nos separa, por considerar que ambas foram seduzidas pela perspectiva de realização do sonho da profissionalização docente na capital do Estado do Ceará, o que ainda é comum nos dias de hoje, para quem vem de cidades interioranas.

O meu percurso da formação, na área do ensino e da pesquisa, iniciado em 2007 com o Mestrado em Educação produziu muitas mudanças, deslocamentos e

redefinição de horizontes de mundo. Como descendente de romeiros vinda de Juazeiro do Norte, em busca de um outro tipo de fé ou formação pautada nas Ciências da Educação, em nível pós-graduado – uma qualificação tão almejada por centenas de professores da capital e do interior – trazia na bagagem um projeto de pesquisa, que colocava as histórias locais, sobretudo as histórias e memórias de professores, como elemento central do meu estudo.

O Mestrado em Educação, realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi concluído em 2009, sob a orientação das professoras doutoras Maria Glaucia Menezes Teixeira Albuquerque e Maria Socorro Lucena Lima. Durante o curso de Mestrado, a pesquisa teve como foco o trabalho do coordenador pedagógico na condução da formação continuada e em serviço, na condição de professores de escolas públicas da rede estadual, na cidade de Juazeiro do Norte.

O foco daquele estudo foi analisar a experiência de políticas em educação, desenvolvidas nos primeiros anos do século XXI, que colocaram o coordenador pedagógico como sujeito estratégico no planejamento, execução e avaliação dos processos de desenvolvimento profissional docente e de qualificação do trabalho pedagógico, bem como, designaram a escola como espaço potencial para o desenrolar das ações respectivas.

Muitas coisas aconteceram nesse percurso. Algumas experiências profissionais fortaleceram minha compreensão e prática da docência. A necessidade de aprofundar a atividade de pesquisa sobre formação de professoras, em perspectiva histórica, articulada à busca pela titulação e novas oportunidades profissionais impulsionaram a continuidade da busca pela minha profissionalização, no âmbito da pós-graduação *Stricto Sensu*, a qual alcancei, com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação (UFC/FACED), com projeto de realizar estudo no âmbito da história das instituições escolares, com foco sobre experiências de formação de professoras, nas primeiras décadas do século XX.

A formação de professores é um tema com o qual me identifico, sobretudo, por sua relação com as minhas primeiras experiências profissionais, que têm origem com o exercício docente no ensino fundamental, no ano de 1985. Posteriormente, essa experiência foi redimensionada, com atividades desenvolvidas na função de coordenadora pedagógica, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e de Supervisora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Técnica, no

Serviço de Acompanhamento Pedagógico (SAP) na 19ª Coordenadoria Regional de Educação (CREDE) de Juazeiro do Norte; por último, como assessora técnica na COGEP/SEDUC, na coordenação do Fórum Permanente de Formação dos Profissionais da Educação do Ceará.

Assim, a Licenciatura em Pedagogia e a minha ligação com a área de Supervisão Escolar permitiram um contato e confronto direto com políticas, projetos e programas, com os quais fui estabelecendo vínculos profissionais e, de certa maneira, afetivos. Esta minha trajetória profissional e formativa foi produzindo inquietações e muitas indagações, sobretudo em relação às lacunas observadas, entre as intenções políticas e as práticas efetivas, nos processos organizados, segundo marcos regulatórios específicos, para formar professores, considerando, sobretudo o delineamento histórico da profissão.

Chamou-me atenção o discurso recorrente sobre a importância da educação na modernização do País, a convocar os mestres como principais responsáveis por cumprir a difícil tarefa de melhorar a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos, o domínio de múltiplos saberes teóricos e práticos, bem como, habilidades para lidar com a complexidade e totalidade do ser humano em suas mais amplas e específicas necessidades, coloca a categoria como centro da atividade investigativa.

Isso explica, por certo, a intenção deliberada no meu percurso de pesquisa de explorar os processos de profissionalização docente, já que essa preocupação se manifestou como questionamento crucial em todas as experiências de formação de que participei, desde a Licenciatura, atravessando as especializações na Pós-Graduação *Lato Sensu*, me estimulando também à abordagem da referida temática, tanto durante o mestrado, como influenciando decisivamente a pesquisa no doutorado.

Recuando no tempo, nessa busca persistente pelo passado encontrei a mesma tônica discursiva do presente, ao examinar neste estudo as concepções políticas e pedagógicas adotadas, a partir dos anos 1923, como guias de formas de pensar e fazer a formação de professores desenvolvida, na região do Cariri cearense, por meio de duas instituições escolares proeminentes na região: 1) Colégio Santa Tereza de Jesus (CSTJ), localizado na cidade do Crato; 2) Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN).

Comecei por tentar compreender a relação entre a formação recebida por suas diretoras, enquanto normalistas formadas na capital do Ceará, e a atuação

delas como diretoras das instituições escolares mencionadas, para fazer o reconhecimento de um núcleo de tradição pedagógica e educativa – formado por ideias de grande circulação, em escala internacional, entre os séculos XIX e XX – que favoreceu desdobramentos posteriores do processo de formação docente constituído na região caririense, bem como em outras cidades do Ceará e do território brasileiro.

Parto do pressuposto de que essa ação inicial para formar professores terá contribuído para a oferta crescente de instrução laica, única, gratuita e universalizada para todas as crianças, colocando os municípios do Crato e do Juazeiro do Norte, na esteira de um “reformismo educacional”, que caracteriza o Brasil republicano da terceira década e insere o Cariri numa onda de mudança de cunho econômico, político e cultural, então em curso, que estava, na realidade, legitimando o projeto de sociedade nacional que se proclamava moderna e orientada pela perspectiva de equacionar as distâncias e desigualdades sociais (BOTO, 1996, p. 16).

Em meio a muitas questões, a pesquisa iniciada em outubro de 2011 enfrentou alguns desafios e percalços, ao buscar otimizar as possíveis fontes acessíveis e existentes em arquivos, bibliotecas, hemeroteca, centros de documentação e memórias, que formaram um conjunto de evidências, indispensável à compreensão mais estruturada do fenômeno em causa.

Explorar em amplitude as duas experiências institucionais possibilitou a elaboração de algumas indagações, para delinear e enriquecer a trajetória de investigação e orientar a exploração dos processos institucionais: 1) Que saberes e práticas eram aplicados na instrução de mulheres e na formação de professoras? 2) O ideário católico influenciou na criação e organização das instituições e na formação das professoras caririenses? 3) Quais foram as principais demandas que determinaram a criação simultânea de escolas destinadas à formação de mulheres-professoras para atuar em escolas urbanas e rurais no Cariri cearense? 4) Que rupturas e continuidades teórico-metodológicas podem ser identificadas, no formato pedagógico adotado para a formação de professoras nas duas instituições?

As várias indagações apontavam para a necessidade de delimitar quais teriam sido as influências e referenciais, que orientaram o desenvolvimento das experiências no Cariri, o que nos levou à questão principal, que tem como foco caracterizar as concepções políticas e pedagógicas que fundamentaram os cursos de formação de professoras desenvolvidos por duas instituições escolares,

localizadas no Cariri cearense, na primeira metade do século XX.

Na organização e desenvolvimento do trabalho, orientado pelas indagações explicitadas, procurei explorar os referenciais aplicados ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa, para designar a utilização de estratégias de investigação, que partilham determinadas características, como anotam Bogdan e Biklen (1991, p. 16):

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, igualmente, formuladas como objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Seja por abordagem qualitativa ou quantitativa, as pesquisas produzem algumas inquietações, dúvidas, evidências em forma de respostas, que o presente nem sempre consegue esclarecer, logo, remete fazer, por procedimentos específicos, um retorno ao passado. O recuo ao passado no percurso desta tese se deu pela utilização consorciada dos documentos, enquanto memórias impressas, que legitimam a ação institucional e as memórias narradas de dezesseis mulheres, ex-alunas das duas instituições, como recurso de dar voz aos protagonistas, no sentido de preservar os significados da história de um tempo e de suas instituições.

Assim, as ideias e práticas pedagógicas aplicadas aos processos formativos de que participaram estas mulheres na condição de ex-alunas foram registradas em forma de narrativas orais, narrativas estas que representam uma fonte rica de revelação e reflexão sobre as ações que permearam a profissionalização do magistério caririense. Estas narrativas revelam ainda os sonhos, as relações e práticas, as repercussões da experiência sobre as realidades sociais das duas cidades.

Na perspectiva de melhor encaminhar o processo de pesquisa, organização e análise dos dados, orientei-me pelo objetivo geral do estudo: comparar e relacionar as concepções políticas e pedagógicas que fundamentaram a formação de professores, em cursos Normal e Normal Rural, desenvolvida por duas instituições escolares, implantadas no Cariri cearense, na primeira metade do século XX.

Como forma de delinear os percursos da pesquisa e a caracterização de seus achados, nos guiamos pelos seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar os saberes e práticas aplicados na instrução das mulheres e na formação das professoras caririenses; b) Identificar as influências do ideário católico na criação e

organização das instituições escolares, bem como nos processos de formação das professoras caririenses; c) Descrever como essas mulheres professoras, por meio da formação recebida, possam ter contribuído para a implantação dos sistemas de instrução pública e privada em suas cidades de origem e/ou campo de atuação profissional; d) Mapear, por meio de documentos oficiais e pessoais, que demandas determinaram a criação simultânea de escolas destinadas à formação docente para atuar em escolas urbanas e rurais.

Nesta caminhada, os estudos e reflexões foram baseados em contribuições de historiadores e pesquisadores da história da educação, estrangeiros e brasileiros, em âmbito nacional e regional. Assim, estudos desenvolvidos por Magalhães (2005) Nóvoa (1995), Saviani (2008), dentre outros nos ajudaram a compreender o conceito de instituição escolar. Sobre a importância das escolas normais e a formação de professores, no cenário de ações modernizadoras e a influência de congregações religiosas destacamos as contribuições de estudos desenvolvidos por Villela (2008), Manoel (2011), Nóvoa (1992, 1995, 2008), Meyer (2000), Saviani (2008), Romanelli (1985), Almeida (2007), Nagle (2001), Monarcha (2009), Boto (1996), Cavalcante (2000, 2009, 2011), Miguel *et al.* (2011), Sousa (1955), Castelo (1970), dentre outros estudos.

Para compreender dimensões mais amplas do processo histórico, sobretudo as suas relações com a história da região, nos aproximamos dos estudos desenvolvidos por historiadores e pesquisadores do Cariri cearense: Della Cava (1976), Cortez (2000), Santos (2010), Madeira (2008), Queiroz (2010; 2013), dentre outros, foram essenciais para entender as suas especificidades e disputas, assim como, as tensões envolvendo as duas maiores cidades da Região. Buscamos assim, na tessitura de um diálogo elaborado com estes autores, conhecer as ações em prol do desenvolvimento da instrução no Cariri, inserindo no debate da história da educação cearense como foram delineados os processos de formação de professores, para o contexto de modernização, que a região experimentou nas primeiras décadas do século XX.

A pesquisa bibliográfica relacionada com a investigação qualitativa possibilitou identificar estudos sobre algumas experiências sociais e educacionais em solo caririense, contidos em dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da UFC e UECE. Dentre os estudos consolidados sobre a ENRJN foram localizadas as teses de Araújo (2006) e Barros (2011); as dissertações

produzidas por Nogueira (2008), Silva (2010) e Varela (2012). Uma primeira monografia sobre a ENRJN foi desenvolvida por Sousa (1994), intitulada *Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: uma experiência pioneira*, publicada pelo Instituto de Pesquisas do Cariri (IPESC). No tratamento bibliográfico sobre o CSTJ, identificou-se estudos escassos, que abordam de maneira superficial as experiências da primeira instituição de formação de professoras, conforme está posto na tese de Santos (2010), Cortez (2000); em artigos publicados por Queiroz (2008, 2011, 2012, 2013).

De acordo com os estudos iniciados pelos pesquisadores referidos, com o objetivo de compreender o movimento inicial de implantação das primeiras escolas nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte, existe toda uma trajetória de ideias, de ideários e de projetos acerca de um tipo de trabalho educativo, que parece disseminar uma tradição da cultura educacional europeia, sobretudo em relação à formação de professores, por meio da incorporação de uma orientação pedagógica disseminada por duas das principais instituições escolares, responsáveis pela formação do magistério cearense: o Colégio Imaculada Conceição (CIC)² e o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC).

Por se tratarem de instituições escolares confessionais católicas, credenciadas à formação de normalistas, por meio da equiparação que lhes foi concedida pelo Estado, ao curso equivalente da Escola Normal Pedro II – do Ceará, chamada de Justiniano de Serpa, após a Reforma de 1922 – não podiam elas deixar de receber a influência do debate laico em torno das ideias da Escola Nova, que reclamava por uma modernização do ensino nos moldes científicos. No interior desse movimento, afinal, é que se constituiu o projeto de criação de escolas normais rurais no Ceará, sobretudo, na década de 1930, sob a influência do movimento ruralista brasileiro. Tratam-se, portanto, de ideias pedagógicas de formação docente para o ensino primário, que mesclam, curiosamente, componentes da Pedagogia Católica e da Escola Nova.

² Dom Luís Antonio dos Santos, 1º bispo do Ceará tomou posse em 1860, com o propósito de reorganizar a diocese criada em Fortaleza, em termos eclesiais e eclesiásticos, tornando-se, também o principal articulador para trazer para o Ceará uma ordem religiosa que se responsabilizasse pela educação feminina (BRAGA, 2007, p. 35). O ensino adotado na escola pelas religiosas trazidas da França e conhecidas pelo nome de Irmãs de Caridade, pertencentes à Congregação das Filhas da Caridade, instituída por São Vicente de Paulo, era de todo diferente do até então conhecido no Ceará. Moças de fina educação receberam seus conhecimentos pedagógicos fundados nos processos educativos de Pestalozzi, Herbart e Froebel (CIC: o pioneiro da educação feminina, s/d).

A pesquisa realizada favoreceu a identificação aproximada dos formatos pedagógicos, explicitados em documentos localizados sobre o CIC e o CNSSC, considerados como referências, que fundamentaram as experiências do Cariri, que foram incorporadas às práticas específicas de formação vivenciadas por suas diretoras, Madre Ana Couto, CSTJ, e a professora Amália Xavier, ENRJN, como parte do aprendizado de suas vivências formativas no CNSSC.

O texto que compõe este trabalho de investigação divide-se em sete partes: Introdução, Capítulos I, II, III, IV e V, Considerações Finais, Referências, seguida dos Anexos. A apresentação da investigação, das motivações que conduziram a determinação e especificidades quanto à problemática, problema e objetivos é feita na Introdução.

No capítulo um – Recortes do debate sobre formação de professores na história da educação, em que foi posta em discussão, as primeiras experiências desenvolvidas no Brasil, as iniciativas de reformas na educação, a experiência cearense e os impactos respectivos sobre a formação de professores no Cariri.

No capítulo dois – formação de professoras no Cariri cearense: influências, referenciais, modelos, apresentamos a trajetória das escolas, a partir das experiências formativas das diretoras, ao que parece transplantaram de suas trajetórias específicas de formação no CNSSC ideias, saberes e práticas que teriam fundamentado o trabalho desenvolvido no CSTJ e a ENRJN, respectivamente, que mesclavam elementos da pedagogia católica e laica.

O Cariri Cearense – alguns delineamentos da sua história é o tema abordado no terceiro capítulo, de forma integrada, trazendo para o debate a história das instituições, no ambiente de tensões e disputas que marcaram as trajetórias iniciais das duas maiores cidades da região, uma caracterizada como “berço da cultura”, a outra como “terra de fé, oração e trabalho”.

Buscamos reconstituir, no capítulo quarto, a nossa trajetória de investigação, baseada em pesquisa de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental, como se constituíram as instituições escolares do Cariri cearense, tomando referência nos testemunhos orais de ex-alunas. O conjunto de depoimentos colhidos representa uma densa narrativa sobre o conjunto de saberes e práticas daquelas escolas.

No capítulo cinco, há o empenho de apresentar e discutir os dados e achados da pesquisa, e assim reconstituir o contexto histórico e social, no qual

essas práticas ocorreram, por meio da análise das narrativas das professoras e da produção de conhecimento acumulada sobre o tema, sobretudo elaborada com base nos estudos de dissertação e tese defendidas nos programas de pós-graduação de universidades cearenses. Uma maior profundidade foi atribuída à experiência do CSTJ, considerando que estudos consolidados sobre a ENRJN já colocaram-na mais firmemente, no cenário investigativo em nível local e nacional.

Por último, trazemos as considerações de fecho, reconhecendo as contribuições dos depoimentos de nove ex-alunas, congregadas e não-congregadas, que fortaleceram, com seus relatos, os resultados desta pesquisa sobre o contorno pedagógico do CSTJ e de sete normalistas da ENRJN, que expressam testemunhos repletos de emoção e gratidão acerca do que viveram naquelas instituições. Temos a esperança de ter abertos caminhos renovados de estudo nessa área para a região do Cariri, com a ajuda das referências bibliográficas e fontes, que nos serviram de guias imprescindíveis nesta investigação, apresentadas ao final.

O leitor e a leitora interessados nestas e em outras histórias sobre a região do Cariri cearense estão convidados a encontrar, nas páginas que se seguem, alguns relatos de professoras, que tiveram suas trajetórias de vida, formação e exercício profissional docente, definidas, em grande parte, pelas experiências vivenciadas nas instituições pesquisadas, ou seja, no CSTJ e na ENRJN.

Ao reconstituir a memória das práticas político-pedagógicas adotadas na formação desses educadores escolhemos um caminho para compreender como a profissionalização docente foi ganhando a configuração que, atualmente, conhecemos nesta região, processo este marcado por uma construção permanente, na qual se delineiam lutas, rupturas, avanços e continuidades.

2 RECORTES DO DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é estabelecer um debate sobre os percursos e processos de formação de professores no Brasil, indicando as influências e características do cenário internacional sobre experiências desenvolvidas no Cariri, reconhecendo as contribuições das reformas educacionais desenvolvidas em alguns estados brasileiros, sua prática e repercussão no Ceará e seus desdobramentos sobre a profissionalização docente.

Portanto, queremos oferecer um estudo bibliográfico, com base nas contribuições de autores nacionais e internacionais, que abordam o tema da instrução de mulheres e formação de professoras, com destaque para Villela (2008), Manoel (2011), Nóvoa (1992, 1995, 2008), Meyer (2000), Saviani (2008), Romanelli (1985), Almeida (2007), Nagle (2001), Monarcha (2009), Boto (1996), Cavalcante (2000, 2009, 2011), Miguel *et al* (2011), Sousa (1955), Castelo (1970), dentre outros estudos.

O recuo que se faz no tempo é para procurar entender as políticas direcionadas para atender às demandas e necessidades relativas à oferta de educação para mulheres e homens, das zonas urbanas e rurais, ao longo da história educacional do País. Nesse recuo, nos deparamos com relatos diversos, registrados em livros, periódicos, documentados em arquivos e/ou acervos oficiais ou pessoais, na memória compartilhada entre gerações, permeadas por ideias e ideais, modelos, concepções e ritos, que atravessaram fronteiras de terras próximas e distantes.

Nesta pesquisa, procurou-se articular alguns aspectos da história da educação no Ceará, especificamente os processos que marcam as primeiras experiências de formação de professoras, com centralidade para a Região do Cariri cearense.

Vilella (2008, p. 34) afirma que, no Brasil, a criação da Escola Normal “integra um planejamento estruturado em um potencial organizativo e civilizatório, uma das principais alavancas da expansão e consolidação do projeto de desenvolvimento econômico e social do País”.

Tomando como referência a bibliografia consultada, a atividade docente, na sua gênese foi um processo de profissionalização regulado pela Igreja, sendo depois dirigida por instituições formadoras, as Escolas Normais, instituições reguladas pelo

Estado, cuja missão estava sempre focada em disseminar valores e ideologias do interesse do Estado. Com o passar do tempo, voltam a receber a tutela da Igreja católica e outras religiões (MANOEL, 2011).

A história das Escolas Normais no Brasil envolve continuidades e rupturas, conforme registros de criação, fechamentos de portas e recriação, entre a segunda metade do século XIX, sob o Império, e o século XX republicano. Esse quadro reflete que até a sua consolidação enquanto política de Estado, tais instituições passaram por períodos de ajuste e espera, enquanto a própria sociedade nacional ia sendo formada.

A história das primeiras escolas normais criadas nos ajuda a compreender que o principal objetivo da institucionalização da formação era assegurar o seu controle pelo Estado, evitando o imprevisto no exercício profissional, para estabelecer uma atuação referendada no domínio de conteúdos, métodos e materiais pedagógicos capazes de viabilizarem resultados educacionais desejados.

A normatização e regularização do ensino nas escolas normais, como espaços de referência para o magistério foi, também, condição essencial para qualificar o ensino público em todo o território nacional e, contribuir tanto para a organização do ensino primário, como da profissão docente. Na concepção de Nóvoa (1992, p. 16):

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas é também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário.

Alguns historiadores destacam, ainda, que essas instituições foram responsáveis pela implantação de mudanças na conduta da sociedade, em resposta às necessidades sociais e a garantia de oferta da instrução pública ao grande conjunto da população.

A primeira tentativa de institucionalização de uma escola específica para formar professores no Brasil ocorreu em primeiro de fevereiro de 1823, tendo no método lancasteriano a sua base pedagógica. Essa escola, criada pelo Governo de D. Pedro I foi frequentada por "todas as classes de súditos, que quisessem aproveitar-se do trabalho desenvolvido pelo estabelecimento (Decreto de 1º de março de 1823, p. 41-42). Posteriormente, em 04 de abril de 1835, por meio da Lei nº 10, foi criada a Escola Normal do Brasil, em Niterói (VILLELA, 2008).

Os processos iniciais evidenciam que os mestres deveriam, em tese, possuir amplos conhecimentos profissionais, embora estudos revelem a precariedade, inconsistência e superficialidade dos processos desenvolvidos. Prevalece a urgência das autoridades constituídas, que preferiam uma formação aligeirada, para garantir o preenchimento das cadeiras criadas e vacantes da instrução primária. A preocupação principal era disseminar normatizações cívicas e religiosas, que correspondesse às conveniências do Estado em formação e o colocasse em pé de igualdade com as nações ditas civilizadas da Europa.

Com o passar do tempo, houve uma certa desvalorização e desprestígio da profissão docente primária, em face das condições de trabalho oferecidas. Assim, se houve um período inicial, em que a mesma não atraía rapazes para o emprego no setor público, acabou depois por abrir espaço para jovens mulheres. Estas passaram a ser percebidas como figuras ideais para o ensino às crianças, tanto por aceitarem tais condições de trabalho, como por representarem uma possibilidade de oferta educacional, que seria uma extensão de suas funções, socialmente instituídas, como esposa e mães.

No decorrer do século XIX e princípio do século XX, o Estado republicano passou a ter mais controle sobre as suas instituições educativas, podendo baseá-la no planejamento e racionalidade técnica para fundar os sistemas nacionais de ensino em diferentes países ocidentais, tendência que alcança também o Brasil, onde as primeiras diretrizes tomaram de empréstimo modelos e práticas, que transitavam da Europa e dos Estados Unidos, como referências para os países em processo de organização política e administrativa, pois a “ambição republicana de ‘formar um homem novo’ concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo” (NÓVOA, 1992, p. 17).

O marco regulatório e as primeiras orientações curriculares mostram uma tentativa de substituição de um modelo “artesanal” de formação de professores, baseado na tradição e imitação, características da cultura pragmática, pelo modelo “profissional” (NÓVOA, 1992). Na concepção deste autor, as tentativas de normatização e institucionalização desta formação teria como pressuposto a ampliação do domínio teórico e de métodos específicos, assim como, a aquisição de

um *ethos* condizente com a profissão.

De acordo com Villela (2008, p. 29): “para a conquista do reconhecimento do ofício, foi fundamental o surgimento das escolas normais, responsáveis pelo estabelecimento de um saber especializado e um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional”. Estudos desenvolvidos pelo professor Nóvoa apontam que:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1992, p. 16).

Estas necessidades foram enfatizadas nas primeiras décadas do século XX, particularmente em razão da ampliação do acesso à educação formal, o prolongamento do período de escolaridade obrigatória em diversas nações, sob o efeito da difusão da escola moderna. Para ilustrar esse contexto, Meyer (2000, p. 16), em texto publicado no livro *A difusão mundial da escola* afirma que “a educação é central para qualquer aspecto do sistema de estratificação social e, por isso, exige considerável preocupação com a igualdade no acesso, progressão e sucesso escolar”.

Esse tema também é tratado por Saviani, em sua *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2008, p. 157), ao afirmar que “é pela via da educação que a escola irá realizar a reforma dos costumes e preparar os cidadãos de ambos os sexos para a vida pública, assim como, para desempenhar os deveres de pais e mães de família”. Nesse sentido, a escola, na perspectiva do pensamento moderno estava posta como uma instituição voltada tanto para o desenvolvimento da Nação, como para a estruturação da família, enquanto célula de organização da nova sociedade.

Para garantir a efetividade dessa igualdade, progressão e sucesso no âmbito da educação pública, algumas condições estariam diretamente articuladas à formação e desenvolvimento profissional dos professores, que por sua vez reclamavam uma formação completa e diversificada, tanto do ponto de vista teórico e/ou metodológico, como também por sua complexidade no contexto das demandas políticas e sociais, pois, conforme Romanelli (1985, p. 19): “muitos valores culturais herdados acabaram sofrendo com a evolução da demanda social de educação, que,

dia a dia, procura mais intensamente na escola os valores ditados pelo processo do desenvolvimento econômico”.

As mudanças pelas quais as experiências de profissionalização do professorado no Brasil e, no Ceará tem passado desde a sua origem, no que concerne à sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho são as mais diversas, por sua importância na história da educação no Brasil tem sido objeto de pesquisa e debate para promover teorizações e análises sobre este campo.

2.1 Evidências da profissionalização docente no Brasil – registros bibliográficos

Evidências teóricas resultantes de estudos sobre a profissionalização docente no Brasil evidenciam que, muitas iniciativas nesse campo foram levadas a efeito pelo Estado. Como provedor direto das condições de oferta de instrução primária e elementar, na transição Império x República, o Estado brasileiro foi assumindo, gradativamente, o controle da educação formal, procurando definir os conteúdos e os comportamentos, que deveriam ser cultivados nos processos de instrução, pela escola.

Por outro lado, iniciativas de lideranças eclesiais católicas e protestantes também foram abrindo experiências, aglutinando interesses e barganhando possibilidades de financiamento, para a inserção de novos ideários de instrução e formação, por meio de suas instituições, sobretudo, para preencher lacunas produzidas na educação em seu alcance público.

Na abertura do segundo período da república, Estado e Igreja mantinham diálogo, de certa forma, permeados pelos mesmos interesses, pois ambos percebiam na religião um instrumento eficaz para “edificar regras e valores, ditar hábitos e costumes, normatizar corpos e esculpir mentes” (ALMEIDA, 2007, p. 15).

A educação, segundo essa concepção, circunscrita tanto no ideário do Estado, como nas projeções da Igreja Católica, representava uma ferramenta por meio da qual seriam transmitidos valores e disputas ideológicas de uma época, condição essencial para inculcação moral e normatização de comportamentos, bem do interesse de ambos os segmentos.

É fundamental também considerar que, naquele período, o crescimento urbano, a industrialização, o deslocamento demográfico das áreas rurais para as zonas urbanas, em busca de melhores condições de vida, trabalho e instrução impulsionaram mudanças importantes, no cenário político. O crescimento populacional atraía para as grandes e médias metrópoles um contingente de pessoas em condições vulneráveis, apontando como uma necessidade imediata o acesso à escolarização formal, viabilizada pela escola, feita inicialmente para uma pequena elite, com estrutura de organização e funcionamento, portanto, limitada.

Como consequência dessa expansão da demanda foi sendo preciso assegurar a formação de professores, observando modelos e referenciais praticados no cenário internacional, para estabelecer a chamada “escola de massas”, o que se refere Nóvoa.

No que diz respeito à formação de professores, para atender a esta elevação da demanda por escola, foi preciso estabelecer algumas definições, para os cursos oferecidos pelas Escolas Normais, entrada que aparece como aspecto fundante da estrutura do magistério. Vale à pena fazer aqui um recuo histórico, para mostrar que a legislação sobre o assunto já aparece na Lei nº 10, de 1835, que regula a referida admissão, a qual determinava que os candidatos deveriam ter boa índole, ser cidadão brasileiro maior de 18 anos, saber ler e escrever (VILELLA, 2008, p. 30).

Esta Lei destaca ainda certa preocupação com a profissionalização docente, sobretudo em relação às precárias condições de trabalho e remuneração, aspectos basilares da luta dos docentes, preservada até a atualidade, por reconhecimento, valorização e prestígio profissional e social.

A experiência implementada em Niterói foi reproduzida em várias outras províncias, objetivando, com a formação, melhorar o desempenho docente e o nível da instrução pública em andamento no País. Fontes bibliográficas revelam que, a legislação produzida pelas Províncias passou a determinar o diploma do curso Normal, como condição essencial para admissão dos professores nos sistemas públicos e privados. Para Catani (1989, p. 16):

A organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no processo de estruturação do campo que envolveu, também, a criação de instituições para formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área.

A história glamorosa das primeiras experiências assinala, que várias escolas normais criadas estavam vinculadas a estruturas privadas de ensino, sobretudo as ordens e/ou congregações religiosas, sob orientação preponderante do ideário católico, mas já estavam presentes no território brasileiro, as ordens protestantes, com suas respectivas estruturas educacionais. Nas escolas privadas, era o próprio professor que assumia o ônus da formação, para assegurar seu espaço profissional nos sistemas de instrução. Esse detalhe revela a parceria do Estado para promover a profissionalização docente.

A história da formação docente vem ganhando, nas últimas décadas, novos contornos, dimensões e características específicas, com o alargamento da pesquisa historiográfica. O debate sobre a criação de escolas normais, seja no século XIX ou nas primeiras décadas do século XX apontam que, na prática, os efeitos positivos foram muitos, porém muitas instituições ficavam concentradas nas capitais dos Estados, deixando vulneráveis as regiões mais distantes, também porque a descontinuidade, no que tange ao financiamento público, nesse setor, contribuiu, por vezes, para o fracasso de algumas Escolas Normais, criadas naquele período.

Outro aspecto destacado na literatura diz respeito às disputas e tensões, assim como, embates envolvendo o poder político e segmentos sociais organizados da sociedade civil, quanto à definição de referenciais educacionais e de formação de professores, compatível com um cenário social em processo contínuo de mudança. Nagle (2001, p. 218), ao estudar a educação brasileira, na Primeira República, observa que:

A preocupação com a escola normal se inicia como resultado da simples expansão da escola primária, isto é, decorre do fenômeno do entusiasmo educacional. A preocupação, no entanto, vai se intensificar pela disseminação do otimismo pedagógico, que se desenvolve em relação à escola primária e se infiltra no domínio da escola normal.

Naquele período de incertezas, havia indefinição de orçamentos para garantir o funcionamento das escolas normais e a efetivação dos cursos destinados à formação de professores. A dificuldade dos governos, quanto à definição de políticas públicas objetivando o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade das instituições escolares, repercutiu tanto no trabalho dos professores como nos resultados dos estudantes.

Não obstante, a literatura revela que o período compreendido entre o declínio do Império e a ascensão da República, sobretudo durante a sua primeira

fase, foram assinalados pela euforia e pela crença no poder de transformação da instrução formalizada nas escolas. Segundo Monarcha (2009, p. 27):

Para uma pluralidade de sujeitos, era preciso substituir a formação universalista propiciada pela escola clássica, uma ruína cultural sobrevivente num presente desafortunado, pela educação moderna, em perfeita sintonia com um ambiente social móvel e progressivo.

Todavia, a falta de dotação orçamentária para o custeio de ações focadas em melhor organização dos sistemas e instituições e na formação de professores ameaçou o êxito dos processos, como assinala Romanelli (1985, p. 30):

A construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a veiculação de verbas da esfera do poder central para a do poder local obedeciam muito ao grau de prestígio e força dos que controlavam este último. [...] preponderavam quase sempre os interesses e valores dos grupos dominantes. [...] A organização do ensino mostrou-se sempre fragmentada, dada à predominância dos interesses particularistas e serviu sempre para suprir as necessidades da ilustração da minoria aristocrática. [...] No Brasil, até o final da década de 1920, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e valores conseguiu organizar o ensino de forma fragmentária.

Assim como assinala Romanelli, outros autores referenciam a complexidade daquele período marcado por indefinições políticas, influência das ideias e referências internacionais, que circulavam por todo o País, estimulando a organização de movimentos favoráveis à liberdade, igualdade e fraternidade. Sob inspiração do ideário revolucionário francês, a instrução figurava, naquela conjuntura, como ferramenta essencial para a cidadania e participação social, como assinala Boto (1996, p. 16):

A modernidade elegia a cidadania como referência e álibi para sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais. Reivindicar uma escola laica, única e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história. Por tal utopia revolucionária, creditou-se à instrução o ofício de palmilhar a arquitetura da nova sociedade. A escola – como instituição do Estado – deveria gerir e proteger a República.

A sociedade brasileira, em tais moldes, se reorganizava transitando entre interesses e valores diversos. A concentração de novas experiências educacionais nas metrópoles da região Sudeste, particularmente de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, centro econômico e político do País produzia centralização das decisões, bem como modelos e referenciais a serem seguidos, colocando em

situação vulnerável a organização dos sistemas de instrução dos demais Estados, muito embora tenha havido em vários deles, experimentos ousados de reforma educacional, como foi o caso do Ceará, entre 1922 e 1924 (CAVALCANTE, 2000).

Os Estados, a despeito de suas precárias condições financeiras, ora encaminhavam seus técnicos para Estados das Regiões Sul e Sudeste, ora para nações da Europa ou Estados Unidos da América, em busca de modelos, referências, saberes e práticas que possibilitassem a qualificação e ressignificação da instrução desenvolvida em âmbito local. Nesse cenário era fundamental promover uma educação moderna, “civilizar” crianças e adolescentes das zonas mais distantes da Capital da República. Havia consenso acerca da importância da educação para a edificação republicana e moderna do País. Era responsabilidade dos poderes públicos assumir a tarefa da instrução, por meio da criação, financiamento e monitoramento de escolas, pois a instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental e, conseqüentemente, no Brasil, a forma legítima de educar as futuras gerações, em detrimento das formas criadas até então.

Nesse contexto, a questão assumiu dimensões mais complexas, exigências e demandas expressivas reivindicando remodelar as estruturas condizentes com as necessidades imperativas da formação do “homem novo”. Nagle (2001, p. 114) observa que “à medida que se torna a instituição mais importante do sistema escolar brasileiro [...] a escola primária se transforma no principal ponto de preocupações de educadores e homens públicos: procurou-se justificar e difundir o seu caráter obrigatório”.

Esse Brasil em construção reivindicava um novo professor, que deveria reunir as condições teóricas e metodológicas para assumir a nobre missão de preparar cidadãos para a convivência social e laboral, assim como, para tomarem parte nas decisões políticas e econômicas, em benefício da organização de um novo modelo social. Entra em cena o ideário da “geração dos reformadores republicanos brasileiros, que empunhavam a bandeira da democratização do ensino como alavanca prioritária de correção das desigualdades sociais” (BOTO, 1996, p. 17).

2.2 Estado republicano, política e educação – reformismo ou remodelação?

O período sobre o qual incide este estudo é aberto nas primeiras décadas da chamada Primeira República, momento em que a sociedade brasileira é pensada

com vigor enquanto “nação”, em meio a uma dinâmica política que envolve disputas entre uma vertente dita conservadora e oligárquica e outra de teor mais liberal, que receberam a seguinte caracterização.

Nesse ambiente político ocorreram iniciativas de movimento educacional, por parte de setores da sociedade civil, e ações voltadas para ampliar a oferta de educação pública marcaram o discurso político, tanto por parte da União, como dos estados, muito embora os dados oficiais revelem que há dicotomias e distâncias entre o discurso, as práticas e os resultados. Nesse estudo, o nosso objetivo é entender, especificamente, os processos educacionais correspondentes ao período compreendido entre 1920-1960, com atenção especial para os processos de formação de professoras no Cariri cearense, marco inicial da interiorização da profissionalização do magistério no Ceará.

Nas primeiras décadas do século XX, um movimento reformista ocupou os discursos de políticos e intelectuais, algumas preocupações quanto ao provimento de ações, que promovessem um ensino laico, gratuito e de qualidade para todas as camadas sociais, bem como, a gratuidade, laicidade e obrigatoriedade são marcos dos discursos e promessas no plano das reformas desenvolvidas nos Estados e no Distrito Federal.

Já tramitava em alguns Estados projetos de reformas desde o final da década de 1860, todavia a escassez de recursos constituía-se o principal fator de inviabilização dos processos. Passadas as últimas décadas do século XIX, sem avanços consideráveis, em face da instabilidade econômica e política do Brasil Imperial, algumas tentativas foram tomando contornos, balizadas por duas premissas consideradas prioritárias: a organização administrativa e pedagógica do sistema, que tem início com a fundação de Escolas Normais e a organização das escolas na forma de grupos escolares (SAVIANI, 2008).

A primeira onda de reformas no campo educacional, durante a Primeira República (1889-1930) foi marcada por intenso debate ideológico. Conforme já assinalamos no tópico anterior, as reformas foram planejadas e executadas com base em variadas concepções, influências internas e externas, na essência, foram atravessadas por interesses políticos específicos. Sobre as iniciativas, Nagle (2001, p. 190) afirma que:

Entre 1920 e 1929, particularmente, a instrução pública nos Estados e no Distrito Federal sofre muitas alterações, de que resultam a ampliação da

rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições [...] e o estabelecimento de novos órgãos de natureza técnica, com o objetivo de tornar o complexo administrativo-escolar mais adequado à nova situação.

Na compreensão deste autor, a circulação de ideias reformistas intensificou o debate, contribuindo para promover iniciativas de reformas da instrução pública em grande parte dos Estados. O foco dessa movimentação se concentrava em defender a oferta de uma escola laica, pública, universal e gratuita objetivando a formação do homem chamado livre e consciente do seu papel político.

O movimento implicou em notáveis transformações, estimulou a ruptura com velhos padrões de pensamento, propôs a erradicação do analfabetismo, a democratização do acesso à escola para todos os cidadãos de ambos os sexos. Para Nagle (2001, p. 191), outras dimensões do processo também foram revistas:

[...] nova concepção de infância, quando se ressalta a importância das características do desenvolvimento 'natural' do educando [...] alterar o papel do educador, a natureza do currículo, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender, procura-se reconstruir todo o aspecto interno das instituições escolares.

A historiografia sobre o período analisa o movimento reformador como um importante instrumento de revisão e atualização pedagógica – instrução e formação. A divulgação de ideias, saberes e práticas, possibilitaram um novo feitiço à organização da escola. Investimentos na estrutura das instituições foi um primeiro passo, devendo as instalações comportar prédios higiênicos e apropriados. O foco pedagógico observou os programas, o regime disciplinar, os horários, os exames, os recreios, as férias, a frequência obrigatória, os laboratórios dos ensinamentos, a formação adequada dos professores segundo o marco regulatório vigente. Visto de hoje, tudo parece simples, mas a circulação destas ideias, segundo a historiografia consultada contribuiu decisivamente para a organização da oferta educacional em todo o País, a exemplo do estudo de Carvalho (2011).

O período foi marcado por transformações na estrutura política, sobressaindo acordos, envolvendo segmentos distintos, mobilizados por semelhança de objetivos. A Primeira República teve como marca alianças entre o governo central e as oligarquias representadas pelo poder dos coronéis, muitas formaram a base de poder no Brasil. Os clãs rurais se fortaleceram por meio do poder político dos coronéis e o coronelismo surgiu na “confluência de um fato político com uma

conjuntura econômica”. O fato político a que se refere o autor citado foi à implantação do federalismo pela República, em substituição ao centralismo do período imperial (NAGLE, 2001, p. 123).

O autor supracitado também destaca que, naquele período, muitas transformações de ordem econômica e social foram referenciadas, com destaque para o avanço e o desenvolvimento da industrialização, ampliação do comércio internacional e expansão do mercado interno, urbanização e modernização das cidades, alteração nas relações de trabalho pela introdução e influência da mão-de-obra estrangeira (p. 125).

Nestas primeiras décadas, a escola era a principal ferramenta de seleção e formação das elites e o discurso da equidade assinalou a distância entre a letra fria dos documentos oficiais e a prática efetiva, deixaram registros da ação republicana, em prol da educação escolar, como destaca Reis Filho, (1995).

Segundo Schueler e Magaldi (2008), essa escola foi edificada sob os “escombros de antigas casas de escola, de ‘palácios escolares’, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola atreladas, ainda, aos referenciais praticados no período Imperial”. Monarcha (2009, p. 33) acrescenta ainda que “concretizava-se a montagem de sistemas nacionais de educação em moldes laicos e estatais; nascia a escola de massas destinada à formação da cidadania segundo preceitos da doutrina liberal”.

Discursos sobre a relevância das reformas e respectivas concepções circularam das capitais e grandes metrópoles para o interior do País, por meio de instituições políticas e do jornalismo, todavia, a questão da garantia do acesso à instrução para as camadas populares, em absoluto estado de vulnerabilidade social, muitas décadas, quase um século para atingir a democratização desejada.

A ideia central do movimento era promover a adaptação do sistema de ensino e sua estrutura institucional ao desenvolvimento urbano e industrial, em que a qualificação da população, por meio do acesso à instrução era a forma de garantir a modernidade da sociedade e, simultaneamente, atender à pressão de suas elites, quanto à inserção do País nas “sendas do progresso” (NAGLE, 2001, p. 137).

Com o passar do tempo, mudanças na conjuntura da sociedade são destacadas pela historiografia, sobretudo aquelas relacionadas com os processos migratórios internos e externos, em busca das nascentes oportunidades de emprego, geradas por políticas industriais, que ganhavam espaços nas capitais, em especial

das regiões Sul e Sudeste.

As dificuldades e limitações das áreas rurais, sob o regime latifundiário e de estiagens, foram um motivo a mais para impulsionar aquela população a buscar as cidades, onde a industrialização em processo abria portas para grandes contingentes de trabalhadores, indicando a passagem das atividades artesanais para as industriais, assegurando alguns direitos trabalhistas ainda inexistentes. Embora esse quadro não garantisse a superação da vulnerabilidade socioeconômica em que vivia grande parte da população, na concepção de Nagle (2001, p. 41) “verifica-se a passagem de um padrão de estratificação social relativamente estável para outro fluido e instável, mas orientado no sentido de formação mais definida de uma sociedade de classes”, nos moldes do capitalismo.

A meta fundamental do reformismo que eclodiu nas décadas de 1920/30 era organizar os sistemas de instrução nos Estados, assim como as instituições escolares, subsidiando-lhes condições efetivas de funcionamento, por meio de definições de políticas de financiamento, além de marco regulatório que estabelecesse parâmetros mínimos de organização, planejamento, monitoramento e controle sobre os processos educativos. As reformas educacionais empreendidas na década de 1920 compreendiam, essencialmente, conforme Nogueira (2001, p. 93-95):

Preceitos e princípios de natureza administrativa e pedagógica como: enturmação respeitando à idade cronológica e intelectual do aluno; organização de escolas isoladas, reunidas e grupos escolares em lugares acessíveis a toda clientela escolar, inclusive trabalhadores; formação básica da nacionalidade; articulação entre elementos históricos e ideológicos do contexto social da época; republicanização da republica; erradicação do analfabetismo; desenvolvimento da consciência cívico-patriótica; recenseamento como instrumento básico e técnico de diagnóstico da situação educacional; qualificação de equipes para o desenvolvimento do trabalho administrativo, técnico e pedagógico com foco na orientação, monitoramento e controle de todo o sistema; sinalização de princípios políticos para a educação; organização pedagógica; determinação de recursos específicos para educação.

Esse fato tornou-se determinante para a condução da primeira onda de reformas, nos vários Estados, no decorrer da década de 1920, pois a questão da universalização do acesso à escola aparecia como questão política número um a ser enfrentada. Segundo registros em estudos desenvolvidos por Saviani (2008, p. 73), a primeira aconteceu em São Paulo, tendo como reformador Sampaio Dória. Seguindo na mesma direção, ocorreu a reforma no Ceará, dirigida por Lourenço Filho, em 1922; no Paraná por Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, em 1923; a

reforma José Augusto iniciada em 1924 no Rio Grande do Norte; na Bahia, em 1925 por Anísio Teixeira; a reforma mineira de 1927, cuja mentoria é atribuída a Francisco Campos e Mário Casasanta; no Distrito Federal, em 1928, sob a liderança de Fernando de Azevedo e, fechando esse conjunto, a reforma pernambucana que teve como protagonista Carneiro Leão em 1929 (SAVIANI, 2008).

2.2.1 Características de algumas reformas do primeiro ciclo

Neste tópico, apresentamos algumas experiências de reformas tratadas pela historiografia³, a começar pela experiência considerada pioneira, qual seja, a de Sampaio Dória, em São Paulo. A reforma que se seguiu a esta, em ordem cronológica, foi a do Ceará, entre 1922-1924, momento em que Fortaleza se tornou o centro do reformismo educacional no País. Em função de sua importância histórica para o nosso estudo, trataremos da Reforma Cearense, em tópico específico que se segue a este.

A *Reforma Sampaio Dória*¹ abriu esse primeiro ciclo, sendo a pioneira, em 1921, tendo como palco o estado de São Paulo e, como foco a escola primária. Alguns críticos a reconheceram como uma reforma direcionada para “um tipo de escola primária aligeirada e simples” (CARVALHO, 2011, p. 25). De acordo com esta autora, a reforma paulista foi “concebida nos marcos da pedagogia spenceriana, obedecendo ao tripé educação intelectual, moral e física, que apostou na formula de uma formação básica para cidadania, condensada em dois anos” (*id ibid.*).

Figuras de proa que tomaram parte nessas reformas ficaram marcadas em nossa história educacional, com inscrições biográficas acessíveis em estudos publicados em livros e, hoje, disponíveis em sites na internet. O reformismo objetivava, em linhas gerais, a reversão do quadro caótico de analfabetismo que, naquele período ultrapassava 85%, o que aponta para uma oferta limitada do direito à educação para a população nacional, sendo esse direito reservado apenas a elite.

Todas as reformas, em suas características e peculiaridades, contudo, foram igualmente importantes por terem criado um fato novo no campo da educação pública. Todavia, pretendemos nesta breve caracterização, dar visibilidade não apenas a algumas experiências consideradas, nesse estudo, como referenciais que

³ As reformas aqui descritas serão melhor esclarecidas em notas finais, apresentadas no Anexo II.

repercutiram no modelo desenvolvido por Lourenço Filho no Ceará, mas também pela necessidade de dar visibilidade às reformas desenvolvidas no Nordeste do Brasil.

Nesse sentido, a *Reforma baiana* realizada por Anísio Teixeiraⁱⁱ, no período compreendido entre 1924-1928, tomou como referência algumas normas já estabelecidas por reformas anteriores, todavia essa experiência revela grandes inovações, sobretudo em relação a uma superestrutura jurídica organizada com o intuito de disciplinar a escolarização daquela realidade social (ROCHA, 2011).

Para Anísio Teixeira, o elevado número de analfabetos no território brasileiro e baiano requeria um tratamento diferenciado, a questão prioritária no seu pensamento reformador era a essencialidade em educar toda a população, das áreas rurais e urbanas, elevar seu nível mental, moral e social, só assim seria possível reverter à situação de atraso que absorvia o Estado da Bahia e a Nação, não apenas alfabetizar (*id ibid.*).

As especificidades planejadas em nível da reforma compreendiam uma reestruturação do sistema e de suas instituições, além do currículo e dos programas de ensino, assim como a organização do ensino primário em elementar e superior, com cursos de duração variável (*ibidem*, p. 71). Outro aspecto essencial da reforma, que também reapareceu em experiências igualmente desenvolvidas em outros Estados foi no que se refere à formação de professores, como elemento fundante da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto, Rocha (2011, p. 75) destaca:

A reforma do ensino preconizou que o ensino normal, com duração de quatro anos, deveria ser reorganizado no intuito de oferecer dois anos de estudos iniciais voltados para a cultura geral e propedêutica e os dois anos seguintes para a cultura profissional, principalmente o último ano, em que o aluno deveria dedicar-se à prática escolar e de ensino.

Por essa razão, a reforma levada a efeito no território baiano foi e, ainda hoje é considerada por alguns historiadores (SAVIANI, 2008; NAGLE, 2001; MIGUEL *et al.*, 2011) como um marco divisor entre as reformas da década de 1920.

As contribuições da *Reforma mineira*, ocorrida em 1927, compreenderam um novo ciclo do desenvolvimento das ideias e a introdução das práticas do escolanovismo, sob a orientação de Francisco Camposⁱⁱⁱ (Secretário do Interior) e Mário Casasanta^{iv} (Inspetor da Instrução) (NOGUEIRA, 2001).

De acordo com Biccias (2011, p. 156), o intuito era transformar a escola

antiga em uma Escola Nova, estabelecendo uma série de estratégias, visando impactar de forma definitiva o cotidiano escolar, na perspectiva de produzir mudança na qualidade do ensino.

Além de investir maciçamente na difusão e expansão de escolas primárias, criação de escolas ambulantes que alcançassem diferentes regiões do Estado, expansão quantitativa e a aplicação de experiências com foco qualitativo, a reforma objetivava, sobretudo o aperfeiçoamento pedagógico com investimentos na modernização física, administrativa e pedagógica das Escolas Normais, além da criação de periódicos para promover a circulação de ideias, saberes e práticas. De acordo com Biccás (2011, p. 164): “Minas Gerais foi um dos estados que destinou maior parcela anual de sua receita aos serviços da instrução [...], entretanto não impediu que mais de 79% da população fosse analfabeta”.

A ideia de promover a qualificação dos professores, por meio de cursos de formação continuada, teve nessa reforma um significativo diferencial em relação às demais. As estratégias de formação visavam qualificar tanto os professores em exercício como os que estavam em processo de formação inicial. A amplitude dessa ação compreendeu mudanças curriculares amplas na Escola Normal, inclusive com a criação de cursos de Aplicação.

Outra reforma que produziu impactos importantes no cenário de redefinições da educação brasileira foi a do *Distrito Federal*, idealizada por Antonio Prado Junior e Fernando de Azevedo^v. Dentre as contribuições no plano político e pedagógico, esta reforma apresentou novo conceito de sistema escolar vinculado e integrado ao conceito de sistema social mais amplo, pois

Ela determina uma transformação total da escola, rejeitando, em nome da educação nova, a instrução abstrata, artificial e verbal, para fazer um apelo ao esforço alegre e a participação efetiva da criança, cultivar-lhe as atividades manuais, intelectuais e sociais (AZEVEDO, 1931, p. 81).

O famoso estudo desenvolvido por Nagle (2001, p. 100), o qual já citamos em outras passagens, estabeleceu distinções e avanços singulares deste movimento reformista, se comparado aos demais realizados no Brasil, considerando três aspectos essenciais: definiu as novas ideias de escolarização, tanto as de natureza pedagógica, quanto as de caráter social, pois 1) ajustou o aparelhamento educacional: as escolas, os níveis e tipos de ensino, os programas, métodos e técnicas de ensinar e aprender, a arquitetura escolar. 2) promoveu a mudança ou

remodelação profunda e radical de todo o aparelho escolar quanto aos fins e aos processos, instituições e serviços. 3) partiu de um plano geral, uma visão de conjunto que articula as partes num todo. Ao analisar esta reforma Câmara (2011, p. 179) conclui que a “educação foi concebida como instrumento capaz de contribuir na resolução dos problemas (do analfabetismo, da ignorância, da doença), promovendo, por meio da escola reformada, a reeducação da sociedade”.

Com relação à *Reforma pernambucana*, realizada por Carneiro Leão^{vi} em 1928, o direcionamento prioritário foi estruturar os serviços da administração escolar e aperfeiçoar os diversos níveis e tipos do ensino, sobretudo a formação de professores pela Escola normal, além de uma atenção especial para o ensino primário. Influenciado pela circulação de ideias e saberes do escolanovismo, o reformador Introduziu normas na reorganização e qualificação da educação ofertada no Estado. Orientou sempre a aplicação gradativa dos métodos ativos, em que a aprendizagem baseava-se na atividade criadora.

Como vimos, na década de 1920, a instrução pública nos Estados e no Distrito Federal passou por muitas modificações, novos modelos de estruturação administrativa e pedagógica dos sistemas e instituições escolares, introdução de nova teoria da educação fundamentada nas ideias do escolanovismo. Sabidamente, a história da instrução pública, nesse período é também o relato da penetração do ideário da Escola Nova nos sistemas escolares; ampliação do conhecimento docente com a organização e regularização da oferta de formação de professores, por meio das escolas normais.

O movimento reformista e remodelador alterou os rumos da instrução pública daquele período. As contribuições das propostas efetivadas em alguns Estados e que projetou nacionalmente seus protagonistas foram igualmente relevantes, pois contribuíram com alterações importantes no modelo político e pedagógico da instrução desenvolvida no País, que em certa medida, continuam sendo válidas e/ou desejadas até hoje. Abordar objetivamente este conjunto de reformas se articula aos interesses desta pesquisa, pois foi entre os seus principais objetivos administrativos e pedagógicos, com a visão centrada na operacionalização das ações no campo da formação de professores das instituições investigadas, que organizamos algumas das perspectivas deste estudo, com vistas a identificar características que se assemelham às mudanças propostas e impactos havidos na educação do Cariri.

Todavia, interessa-nos especialmente caracterizar o movimento desenvolvido

por Lourenço Filho, na perspectiva de situar as instituições pesquisadas como parte das ações modernizadoras do movimento desenvolvido por este educador, na condição de Diretor de Instrução Pública do Ceará, designado pelo governador da época, Justiniano de Serpa, com a finalidade de identificar as influências apreendidas pelas respectivas diretoras das duas escolas em relação às ideias que circulavam em todo o País.

2.3 A prática reformista de Lourenço Filho⁴ no Ceará e as influências sobre a formação de professores

No tópico anterior, vimos que dentre os vários movimentos que ocuparam o cenário da história do Brasil, especificamente, no campo da educação, se destacaram as reformas em praticamente todos os Estados e no Distrito Federal. Estas reformas foram marcadas, sobretudo pelo pioneirismo de algumas de suas características: defesa de um sistema nacional de educação; diagnóstico da extensão do atraso brasileiro com os altos índices de analfabetismo; falta de estruturas adequadas para a oferta de instrução pública; escassez de recursos materiais, humanos e financeiros para custear a instrução; baixo nível de formação ou ausência total de formação dos professores somado às suas precárias condições de trabalho e remuneração. Esta realidade marcou também o clamor da população por definições de políticas de âmbito federal, em favor da educação, pois “no imaginário reconstrutor, a escola aparecia como causa primeira da sociedade do amanhã (MONARCHA, 2009, p. 59)”.

O crescimento urbano desordenado, articulado à expansão da industrialização, foram fenômenos que assinalaram, no Brasil, de forma preocupante, o deslocamento populacional das zonas rurais para as áreas urbanas, das pequenas cidades para as grandes metrópoles, do Norte e Nordeste para o Sudeste e Sul do País. Muitas críticas foram dirigidas ao Estado e seus representantes legítimos, pois naquele período, os governantes não garantiam o acesso e os direitos básicos da população a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

⁴ Lourenço Filho chegou a Fortaleza a 14 de abril de 1922 e aí permaneceu durante 1 ano, 8 meses e 21 dias, tendo nesse curto espaço de tempo, realizado obra notável, cujos efeitos, passados mais de 30 anos, ainda perduram, em muitos sentidos. Por solicitação do presidente do Ceará, Justiniano de Serpa, começou por reformar a pedagogia da Escola Normal Pedro II, onde assumiu a função de professor de Psicologia, Pedagogia e Didática, quando recebeu convite para dirigir a reforma da instrução pública no Ceará. Ministrou aulas em cursos regulares e de férias, na Escola Normal e Escola Modelo coordenou a realização do cadastro escolar, dirigiu a Reforma da Instrução Pública e participou da fundação da Associação do Professorado do Ceará (SOUSA, 1955, p. 76).

Monarcha (2009, p. 73) observa

Ao final de 1920, anos de intenso crescimento industrial e diversificação da economia nacional, quando o fogaréu de reconstrução social pela educação crepitou mais forte e do qual os reformadores retiravam luz pessoal, as Reformas de ensino eram parte dos derradeiros esforços de modernização.

Se as demandas por educação eram significativas na década de 1920, maior ainda foram os fluxos, a partir dos anos de 1930, segundo Romanelli (1985, p. 14), pois

O ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação como resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização, crescimento da demanda potencial de educação.

Uma onda de reformas e remodelações tomou conta do País, pois a sociedade abria-se para novos horizontes, a partir de uma política focada em planejamento, organização, financiamento público, que assegurasse confiança e regularidade aos projetos do setor educacional, de forma a beneficiar grandes contingentes de população, também porque as reformas sociais poderiam favorecer o desenvolvimento de ações simultâneas no campo da “instrução, higiene e reordenamento do espaço urbano de convivência social” (CAVALCANTE, 2000, p. 35). Assim, no período compreendido entre 1921 e 1930, aconteceu o que a historiografia reconhece como o primeiro ciclo de reformas. Ainda para Cavalcante (2000, p. 34):

As reformas do ensino foram efetivadas nas primeiras décadas do século XX, à frente das quais estavam médicos, juristas e engenheiros, todos alçados à categoria de reformadores pelo fato de haverem tomado para si a responsabilidade de edificação nacional e traçado relatórios sobre o estado da instrução e da higiene pública nas cidades e estados, onde se encontram imiscuídos.

No Ceará, iniciativas nessa direção já havia se configurado e/ou materializado em experiências de governos anteriores ao Dr. Justiniano de Serpa, no Período Imperial. Na historiografia local, encontramos balanços queixosos da situação educacional do Ceará, entre o Império e a República, que projetam para o passado, anseios por alargamento da rede escolar, típicos das primeiras décadas do século XX, quando se instalou o reformismo a que já retratamos aqui (SOUSA, 1955).

A estrutura educacional no Ceará, no começo do século XX, sendo considerada precária por estar resumida ao seguinte quadro: o Liceu do Ceará (na

capital); o Seminário da Prainha (em Fortaleza); o Seminário do Crato (a 600 quilômetros da capital); o Colégio Imaculada Conceição (para meninas, também na capital); A Escola Normal (na Capital); a Escola de Aprendizes Marinheiros (na capital); 335 cadeiras de ensino primário, na capital e distribuída de forma irregular por todo o interior do Estado (SOUSA, 1955).

A lista de instituições apresentada, no entanto, mostra iniciativas importantes de ordenamento escolar, considerando que o Liceu e a Escola Normal formavam professores, assim como aquelas ligadas à Igreja – caso do Seminário e do ensino militar. No ensino primário, indica a existência de escolas esparsas, mas que constituíam um embrião do que viria a ser, no século XX, a sua rede escolar, fortalecida nas décadas de 1920/1930.

A exceção de Fortaleza, Crato e Sobral, principais cidades onde tais instituições começaram a ser implantadas, o restante dos municípios apresentava ritmo mais lento quanto ao desenvolvimento da instrução pública. No Ensino Superior, em 1910 foi fundada a Faculdade de Direito, um marco importante para o ensino do Ceará e a criação e instalação do primeiro grupo escolar, superando a experiência com as escolas isoladas, multiseriadas, sob a responsabilidade de um único docente, em sua grande maioria sem formação qualificada, escassez de recursos e em precárias condições de trabalho (SOUSA, 1955; CASTELO, 1970).

A historiografia consultada continua a registrar alguns avanços em termos de oferta qualificada de instrução na capital, enquanto as cidades do interior mantinham escolas insuficientes e sem estrutura adequada marcada principalmente pela abertura e fechamento, por falta de recursos, professores com formação adequada e condições de ensino, o que também afetava Fortaleza, cuja oferta ficava aquém da procura, abrindo espaço para a iniciativa privada e confessional.

Nesse sentido, registra-se que, entre 1910 e 1920, foi aberto o Colégio Cearense para meninos e rapazes, fundado em 1913; o Instituto das Doroteias, em 1915, destinado à educação feminina; a fundação de mais duas faculdades: Farmácia e Odontologia em 1918 e, por último, em 1919, o Colégio Militar (SOUSA, 1955).

Naquele período, a sociedade manifestava suas exigências em relação aos padrões e oportunidades de ensino, assim como criava a necessidade de mais oferta para todos os níveis, de forma que os diversos segmentos sociais fossem contemplados materializando-se, assim, o discurso da igualdade de oportunidades. Nesse ambiente, já não era admissível que o restante dos municípios do Estado

permanecessem esquecidos e vulneráveis.

Mesmo cercado por diversos temores e mecanismos de controle e repressão, assim como em todo o País, alguns segmentos produtivos iniciavam seus processos de organização, assim como, grupos intelectuais mais afinados com a cena política, que se posicionavam em periódicos de grande circulação no Estado do Ceará, em defesa da oferta de instrução para a população.

Um foco estratégico dessa luta era garantir, sobretudo a leitura, a escrita e as operações básicas de cálculos, efetivamente, uma instrução básica para subverter os padrões aos quais a imensa maioria da população estava submetida. Articulado a esse projeto mínimo de instrução havia, também, a preocupação com o ideário de uma educação cívica, patriótica e religiosa, pois este era essencial para a organização e controle social.

Para Boto (1996, p. 52) “o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança”, o que justifica em parte, 1) a pouca pressa da elite política em providenciar escolarização pública por um lado; 2) a movimentação social em busca de melhores condições de vida, trabalho e educação. Aos olhos da intelectualidade mais progressista da época, a instrução tinha um papel fundamental no aperfeiçoamento das sociedades, por isso, segmentos políticos e intelectuais absorveram a luta que, de certa forma, impulsionou as reformas.

O período coloca em evidência numerosas reivindicações, tanto no plano interno como externo, pois adentrar as “sendas do progresso” e do desenvolvimento segundo o cenário internacional implicava assegurar instrução pública, condição essencial. Assim, projetos de reformas foram levados a efeito nos vários Estados.

No Ceará, segundo Vieira (2002, p. 135-137), antes de chegar a isso, a situação praticamente foi igual nos governos do General Clarindo de Queiroz (1891-1892), José Freire Bezerril Fontenele (1892-1896), Nogueira Aciolly (1897-1899 e 1904-1912), Pedro Borges (1900-1904), João Tomé de Sabóia e Silva (1916-1920), sob o argumento “da angustiosa situação financeira do Estado”.

Todavia, no governo de Justiniano de Serpa (1920-1923), o projeto concebido e desejado pela sociedade cearense foi levado a efeito e a grande reforma veio à luz. Sua estrutura e organização guardam claras semelhanças com experiências desenvolvidas em outros Estados, como assinala Cavalcante:

É um fato que São Paulo funcionou como emblema dos anseios modernizantes daquele Brasil republicano que se fazia, penosamente, em meio a um fervilhar de ideias contrapostas, frente a uma realidade ainda virgem em relação às práticas efetivamente modernizantes da Europa e dos Estados Unidos, no mesmo momento (CAVALCANTE, 2000, p. 39).

Para a autora citada, no caso brasileiro e cearense, a reforma educacional integra um conjunto de outras medidas e demandas focadas no projeto de desenvolvimento nacional, no contexto da expansão demográfica e das mudanças nas relações de trabalho e produção, sendo fundamental assinalar a expansão dos processos de comunicação, que contribuíram de forma decisiva, para a circulação de ideias e disseminação dos novos valores de reordenamento social em periódicos de grande circulação.

Ao analisar a reforma de 1922, Cavalcante (2000; 2009; 2011), considera que aquela não resultou da ação exclusiva de Lourenço Filho, pois foi realizada devido a uma demanda do meio intelectual e político cearense, ao contrário do que alguns autores afirmam, traçando uma visão endeusada e personalista da vinda do educador paulista para o Ceará. Assim, como base nesta autora, Pinho (2002, p. 112-113) afirma que na história da Reforma de 1922, diversos segmentos sociais, apoiaram e a conduziram, em nome do beneficiamento coletivo, expressando preocupação com as classes populares e a modernização da educação pública.

Conforme os achados de pesquisas destas autoras, que procederam a uma releitura do reformismo cearense há evidências de que a reforma teve a participação de um seleto grupo de educadores e intelectuais já engajados na luta pela qualificação da instrução pública no Estado. Cavalcante (2011), também desmistifica a questão de que o Ceará vivia no absoluto atraso, ao destacar que o Liceu e a Escola Normal, ambas criadas no século XIX representavam avanços em termos de instrução pública, inspiradas em referências internacionais, a exemplo do que se reproduzia em outros Estados brasileiros.

Cavalcante⁵ (2011, p. 33) destaca que, a plataforma de governo do

⁵ Segundo esta autora, cuja problematização e análise da experiência cearense podem ser encontradas nos seus estudos já publicados sob os títulos *João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará, o Curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922-1923* em parceria com Maria Helena Câmara Bastos e, *A Reforma da Instrução Pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço filho, a escola Normal e a elite ilustrada*, no livro organizado por Maria Elisabeth Blanck Miguel, *Reformas Educacionais*, o movimento teve a participação de um conjunto expressivo de intelectuais, literatos e professores, destacando-se nomes como Rodolfo Teófilo, Antônio Sales, Newton Craveiro, Leonardo Mota, Edite Braga, Justiniano de Serpa, entre outros.

Presidente Justiniano de Serpa, “homem das letras que tinha como perspectiva, ao apoiar a reforma, que a instrução pública fosse reorganizada e alargada”, pois compreendia a necessidade de entender a instrução pública para a população dela necessitada.

Esse fato teria sido determinante para que o referido gestor acolhesse as recomendações do Diretor da Escola Normal do Ceará, Dr. João Hippolyto de Azevedo e Sá, um dos colaboradores da referida Reforma, que teve o seu protagonismo garantido na identificação dos principais problemas que afetavam a situação da instrução e da formação de professores no Estado.

Segundo o estudo de Pinho (2002), a reforma foi amplamente publicizada pela imprensa local, que detalhava as principais ações e seus impactos como: a organização da Diretoria da Instrução, os dados sobre a instrução no Estado, a criação e reorganização dos grupos escolares reagrupando escolas isoladas e multiseriadas; em caráter especial, a reorganização da Escola Normal e seus procedimentos visando à formação de professores.

A experiência do Ceará, segundo Cavalcante (2009; 2011, p. 37) foi determinante para a carreira de Lourenço Filho, que chegara a Fortaleza, com 24 anos de idade, recém-diplomado na escola Normal do Interior de São Paulo, pois “teria funcionado como um grande laboratório das ideias da Escola Ativa”, dando àquele pedagogo “um campo de ação inteiramente aberto às inovações propostas pelo ideário escolanovista”. Esta autora destaca ainda que:

A experiência cearense proporcionou muito daquilo que ele veio a alcançar depois no campo da educação brasileira talvez tenha relação com a vivência e a maturidade apreendidas da Reforma Educacional de 1922, apesar de não ser o Ceará, naquele momento histórico, o centro econômico e político do país, circunstâncias políticas locais favoráveis o tornaram o seu centro pedagógico (CAVALCANTE, 2011, p. 38).

As ações, desdobramentos e repercussões da reforma são essenciais nesse estudo, sobretudo no que tange à sua contribuição para direcionar e delinear os processos de formação do professorado na instrução pública no Estado e, em particular, na experiência caririense. Nesse sentido, procuramos identificar quais as contribuições que as ideias reformistas aplicadas por Lourenço Filho e sua equipe teriam exercido sobre os processos de qualificação de professoras para a instrução pública no Estado, sobretudo no Cariri cearense, na década seguinte.

2.3.1 Formação de professores no ambiente reformista – repercussões na escola pública cearense

Objetivando a preparação de professores para as escolas primárias e elementares, matriz educacional praticada no Ceará, segundo dados oficiais, existia em Fortaleza, três instituições em funcionamento até 1923, ano da criação do Colégio Santa Teresa de Jesus (CSTJ) na cidade do Crato, a Escola Normal do Ceará (ENC)⁶, o Colégio Imaculada Conceição (CIC) e o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC). Sobre o assunto, encontramos dados de estudos realizados, indicando que estas instituições, guardavam algumas semelhanças e diferenças, em relação aos saberes e práticas desenvolvidas, em outras unidades federativas. Abordaremos aspectos destas no capítulo posterior.

As ideias trazidas por Lourenço Filho, como pedagogo formado em São Paulo, implementadas a partir de 1922, nos processos de formação do professorado cearense merecem ser revistos, considerando que os modelos até então praticados ofereciam ao futuro professor da escola primária uma formação fundamentalmente moral e religiosa, pois por meio dela era mais fácil ordenar, controlar e disciplinar o povo, as ideias aplicadas por ele, como diretor da Escola Normal do Ceará para a sua reorganização curricular tinham como pressupostos básicos o seu “conhecimento pedagógico acumulado em anos de leitura e estudo durante sua formação normalista”, que segundo Cavalcante (2009, p. 19) apresentava:

Claro alinhamento teórico com as ideias da chamada Escola Ativa, em oposição ao tradicional ensino verbalístico. Em tudo, vê-se a recomendação pela realização da experimentação, por meio de atividades de investigação científica das coisas estudadas, que devem ser praticadas para serem bem entendidas.

Além de uma abordagem ideológica centrada no dogmatismo religioso, observada no currículo do CIC e do CNSSC, a Escola Normal Pedro II, do Ceará

⁶ Desde a sua fundação, a Escola Normal obteve, seguidamente, várias denominações, entre estas: Escola Normal (1884-1823), Escola Normal de Fortaleza (1924-1925), Escola Normal Pedro II (1925-1938), Escola Normal Justiniano de Serpa (1938-1947), Instituto de Educação do Ceará (1947-1952), Instituto de Educação Justiniano de Serpa (1952-1960), Instituto de Educação Justiniano de Serpa – Centro Educacional (1960-1961), Centro Educacional do Ceará (1961-1966). Com a Lei nº 8.559, de 19 de agosto de 1966, a escola passou a ser chamada de Instituto de Educação do Ceará, denominação que perdura até os dias atuais (GUERREIRO, 2004). A Escola Normal abrigava duas instituições anexas: a Escola Complementar e a Escola-Modelo. A Escola Complementar tinha a função de receber os alunos das escolas reunidas ou dos grupos escolares¹² que, interessados em ingressar no magistério primário, preparavam-se durante dois anos para prestar o exame de admissão, podendo ingressar assim na Escola Normal. A Escola-Modelo, por sua vez, era um grupo escolar que servia como escola de aplicação para os futuros professores (NOGUEIRA, 2001).

teve orientações curriculares baseadas em Escolas Normais francesas e dos EUA. Logo, a exigência na execução do processo formativo e, conseqüentemente, no exercício profissional, era que os professores dominassem aqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, secundarizando uma preparação qualificada quanto ao aspecto didático-pedagógico.

Lourenço Filho, com base em relatórios, inicialmente apresentados pelo Dr. João Hippolyto, Diretor da Escola Normal, sobre a situação da instrução pública e do currículo praticado pela ENC, trouxe de suas experiências, como professor da Escola Normal de Piracicaba e partícipe da Reforma Sampaio Dória, em São Paulo, um ensino renovado, inspirado em uma literatura pedagógica internacional, que incentivou o “movimento de renovação da escola” alteração dos “fundamentos da formação do professorado”, além da “unificação da escola primária no Brasil” (CAVALCANTE, 2011, p. 37).

Suas ideias foram mais além, pois ao assumir o cargo de professor da ENC e, posteriormente, ao tornar-se Diretor da Instrução Pública e uma das figuras centrais no processo de reforma, voltou sua atenção não apenas para a formação dos novos professores, mas também implantou um conjunto de conferências pedagógicas, ofertadas nas férias escolares, movimento que produziu deslocamentos de professores das cidades longínquas do interior do Estado para Fortaleza, envolvendo assim o professorado do interior na divulgação das ideias daquela reforma do ensino.

As ideias objetivavam modernizar as práticas e fortalecer a organização do ensino e o trabalho pedagógico, pois naquele período entrava em cena, por meio das “conferências pedagógicas”, as primeiras experiências de formação para professores que exerciam o magistério. Cavalcante (2009, p. 20) afirma que: “as aulas do pedagogo paulista também eram assistidas com diferentes propósitos, e lidas com lentes de alcance variado”, muito embora “as ideias em torno de uma escola ativa já circulavam no meio educacional local, ainda que de forma fragmentária”.

Assim, o diagnóstico do ensino apresentado pelo Dr. João Hippolyto permitiu vislumbrar a extensão dos problemas e necessidades, que afetavam a instrução pública. Passados poucos meses, Lourenço Filho deixa a Diretoria da Escola Normal e ocupa a Direção da Instrução Pública, de onde coordena um recenseamento escolar para obter dados estaduais sobre a situação educacional.

Esta medida foi que deflagrou a reforma da instrução, seguida da criação de um novo Regulamento, conforme destaca Cavalcante (2009, p. 21):

Desde o recenseamento à criação de um novo regulamento, expansão de escolas, a formação da rede pública, a construção de prédios escolares e a compra de mobiliário, material escolar e de livros didáticos e, sobretudo, a normatização e o estabelecimento de um conjunto de referenciais que padronizasse o trabalho desenvolvido pelas instituições responsáveis pela profissionalização docente.

A reforma representou um divisor de águas, pois sua influência e repercussão não se deram apenas sobre a construção de prédios escolares, como indicadores de modernidade, mas voltou atenção especial para as práticas formativas de professores desenvolvidas na ENC e, criando novas diretrizes que influenciariam as outras instituições educacionais, materializadas na equiparação. Assim, ao movimento que envolveu os intelectuais e literatos cearenses se somou a experiência e os saberes de Lourenço Filho trazidos da reforma de São Paulo, norteando-se por uma literatura em circulação internacional sobre as ideias de um ensino renovado.

O movimento reformista no Ceará não se consubstanciavam apenas na substituição “do velho, arcaico pelo novo e científico” (PINHO, 2002, p. 117). A experiência comportava um olhar sensível sobre as limitações identificadas nas práticas de instrução, àquela época, a reclamar por maior organização e recursos financeiros do Setor público.

Com o movimento reformista, vislumbrou-se a possibilidade real de intervenção, o qual recebeu o apoio da autoridade máxima do Estado, o Presidente Justiniano de Serpa, homem cuja visão compreendia o valor da instrução para inserir o Ceará na dinâmica da modernidade e do progresso do Brasil, assim como, o envolvimento e participação da sociedade cearense.

Por esse período da reforma, tanto o CIC como o CNSSC já haviam conquistado certificado de equiparação a ENC, logo a unificação do currículo e a reprodução dos mesmos ritos formativos era fundamental para a padronização no preparo para o magistério cearense, que atuaria no sistema público de instrução. A consolidação do movimento reformista em dezembro de 1923 coincidentemente marcou, também, o primeiro ano de funcionamento do CSTJ e a vinda da professora Amália para o CNSSC, em busca da formação como professora.

A busca realizada por este estudo foi orientada por duas indagações inter-

relacionadas, que envolvem, por um lado, a pergunta sobre os saberes e práticas aplicados na instrução feminina e na formação de mestras, no Cariri cearense, tendo como referencial o movimento reformador de 1922-23; por outro, se tais fundamentos formativos fizeram parte de práticas docentes, posteriormente, quando normalistas formadas passaram a atuar como diretoras de instituições escolares do Cariri.

Essa temática será objeto do capítulo seguinte, onde se procura situar a formação da Madre Ana Couto e da professora Amália Xavier, respectivamente, diretoras do CSTJ e da ENRJN, observando a inserção das duas no contexto das práticas desenvolvidas por Lourenço Filho e seus colaboradores. A busca realizada nesse sentido, objetiva identificar e caracterizar se os saberes e as práticas aplicados na instrução feminina e formação de professoras, no cariri cearense teve como referenciais o movimento de reorganização da instrução pública impulsionado pelo contexto da reforma de 1922.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CARIRI CEARENSE: INFLUÊNCIAS, REFERENCIAIS, MODELOS

Após contextualizar, com base nas contribuições de estudos e pesquisas sobre a história da formação de professores no Brasil e no Ceará, as repercussões das reformas educacionais em alguns Estados e a própria reforma cearense, como marco da definição de políticas e de criação das instituições caririenses, neste capítulo, delinearemos questões centradas na experiência caririense. Temos como objetivo Identificar as influências recebidas do ideário católico e do escolanovismo, as influências sobre a criação e organização das instituições escolares que foram responsáveis pelos processos de formação das professoras caririenses.

O capítulo resultou de ampla revisão bibliográfica resultante de leituras e releituras sobre estudos e pesquisas desenvolvidas, seja por pesquisadores oriundos da região do Cariri, por meio de teses, dissertações, monografias, livros, capítulos de livros, artigos e ensaios publicados em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Convém registrar, para início desta abordagem, que o tema da formação de professoras e da história da ENRJN já foi explorado por outros pesquisadores caririenses e cearenses, destacando-se Castelo (1970), Cavalcante (2000; 2011; 2012), Della Cava (1976), Oliveira (2000), Queiroz (1992, 2003), Araújo (2006); Nogueira (2008), Magalhães Filho (2009), Silva (2009), Varela (2012). Assim, como o tema caracterizando experiências de educação de mulheres e formação de professores no Brasil foi objeto de estudos desenvolvidos por Souza (1994), Araújo (2006), Lopes (2008), Vilela (2008), Priore (2011), Pinsky e Pedro (2012), Saviani (2007; 2011), Alves (2009), dentre outros.

Nossa perspectiva é acrescentar elementos novos por meio desse estudo se constitui, pois durante as leituras exploratórias descobrimos fatos inexplorados que demandaram outras buscas, leituras, diálogos tecidos com o passado, particularmente quando se recorreu aos documentos e as pessoas que viveram a experiência, em algum momento, do recorte temporal estabelecido, efetivamente, o período compreendido entre 1923-1960.

A história do Cariri cearense, precisamente das suas duas maiores cidades, traz suas especificidades, sem perder de vista as tensões envolvendo a Diocese do Crato, com relação ao fenômeno do milagre de Juazeiro, a própria experiência eclesial e política do Padre Cícero.

Experiências bem diversas tiveram essas duas cidades, no que se refere à educação escolar feminina quando se atenta para o fato de que no Crato, em 1923, D. Quintino criava o primeiro colégio, o Colégio Santa Teresa de Jesus (CSTJ), fora da Capital, Fortaleza, para instruir mulheres e formar professoras, observando o marco regulatório em vigor. Mais tarde, em 1934, lideranças políticas apoiadas pelo Padre Cícero fundavam, em Juazeiro do Norte, a ENRJN, pioneira na formação de professores para escolas rurais no Brasil.

Dentre as questões que nos inquietam, ao realizar este estudo, vem à tona as motivações políticas que permearam os impactos, sobretudo porque explorar quais implicações a criação, organização e o funcionamento destas instituições produziu no cenário social daquela região. Temos como baliza identificar se o Bispo, ao criar o Colégio para instruir as meninas, ensinando-lhe bons hábitos, despertando-lhe o gosto pelo catecismo, o interesse pela leitura das sagradas escrituras teria também o interesse que a referida instituição abrigasse uma visão mais ampliada da Igreja Católica, quanto à necessária formação para as mulheres da elite cratense e caririense. Relativo à ENRJN há a intenção de desvendar, nesse estudo, se as lideranças políticas de Juazeiro teriam fundado a escola para oferecer uma educação sintonizada com o debate nacional, o que a tornou palco de uma experiência absolutamente pioneira e modernizadora no cenário nacional.

Assim, enveredar por esses percursos, recuar no tempo escrito dos documentos localizados ou nas memórias das professoras, para contar o desenvolvimento e os impactos produzidos pela educação desenvolvida, naquela região, se configura algo instigante, desafiador, ao mesmo tempo em que nos seduz e nos envolve, no sentido de superar as adversidades, reunir as fontes disponíveis, com a perspectiva de se montar uma paisagem que favoreça pensarmos o Juazeiro como novos significados culturais, parte importante do Cariri e diferenciado das demais regiões do Estado.

Com a realização da pesquisa e redação da tese buscou-se retomar o movimento histórico da educação desenvolvida no Cariri cearense, particularmente, porque esta região se tornou um referencial importante no cenário estadual, por seu pioneirismo, em especial, na criação de escolas para a instrução feminina e para a formação de professoras, aproximando a região à civilidade promovida pela instrução. Afinal, a experiência de escolas femininas deve ter contribuído para reverter, em alguma medida, a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e

no Ceará, ao ambiente doméstico e materno, pois encontraram na área educacional um “instrumento por meio do qual essa meta seria alcançada” (LOURO, 2011).

Ainda assim, alguns aspectos permanecem inexplorados, particularmente em relação a forte presença e o significado do feminino como categoria essencial para o desenvolvimento do Magistério regional, pois este se tornou, gradativamente naquela região, área profissional marcadamente feminizada, numa sociedade sob a ingerência do patriarcalismo, onde os melhores postos de trabalho tendiam ser ocupados por homens.

3.1 As Escolas Normais na literatura consultada e as características das instituições escolares criadas no Cariri

A reconstituição da experiência educacional cariense nos mostrou, desde os primeiros contatos, dependentes de apoios bibliográficos, a começar pelos fatos interessantes sobre a vida missionária e as obras voltadas para o assistencialismo social e educacional empreendidos pelo Fundador da Congregação, Dom Quintino de Oliveira Rodrigues e Silva, primeiro bispo da Diocese do Crato.

Para chegar à gênese dessa ação educativa e saber como e quando se integraram os elementos oração, ensino e trabalho, como os tinha entendido o Fundador e como os praticaram as primeiras irmãs, as primeiras alunas constituiu-se o ponto fulcral desta pesquisa. Tornou-se essencial, também, compreender os significados da missão que a Igreja confiou ao prelado, de forma concreta e, como ele a executou, nos anos de sua atuação como pastor daquela região. Nesse sentido, identificar e produzir as fontes, de forma a não criar ideias descontextualizadas ou atravessadas por preconceitos tornou-se uma meta importante do processo de pesquisa.

Consoante uma historiografia já produzida, com base em fontes documentais orais e impressa, evidências apontam que as pequenas cidades e vilas se organizaram a partir de aldeamentos, tendo como epicentro, uma pequena capela, para onde convergiam as grandes e pequenas, assim como, imediatas necessidades da população que ia se formando, ressonância dos fluxos migratórios intermunicípios, em busca de melhores condições de vida. Pensando nesse discurso consolidado em estudos consultados, nos instigava saber como o bispo teria superado os desafios iniciais, tanto em termos de organização, normatização,

disponibilidade de apoios e de recursos, como em relação às articulações com os mais diversos segmentos sociais.

Nos primeiros semestres do curso de doutorado, leituras e releituras de material resultante das pesquisas já desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação das Universidades Cearenses: UECE e UFC. Embora parecesse que o tema já estivesse esgotado, a ausência de dados e informações sobre os princípios políticos e pedagógicos, que teriam orientado as diretoras das duas escolas, de onde teriam recebido influências, para colaborar na criação e administração das mesmas parecia não ter sido tocado nos estudos até então produzidos.

Se já havíamos escolhido como objeto este aspecto da experiência educacional caririense, a lacuna identificada fortaleceu mais ainda os interesses para o desenvolvimento da pesquisa e elaboração da tese. Naquele momento, precisava conhecer melhor as circunstâncias históricas, a sociedade cratense, juazeirense e caririense, as suas leis e cultura, ou seja, tudo quanto pudesse esclarecer o que efetivamente despertou naqueles líderes – D. Quintino, Madre Ana Couto, Padre Cícero, Dr. Plácido Castelo, Amália Xavier, dentre outros, pensar no desenvolvimento e crescimento das duas cidades, com base na criação e funcionamento de escolas destinadas a instruir meninas e formar professoras, para dar significado e suporte aos sistemas municipais de ensino em sua incipiência.

Aos poucos, as leituras foram revelando as disputas, conflitos e tensões, que marcaram a relação entre as duas cidades, até porque parece impossível reconstituir estas experiências, sem tratá-las no contexto de suas lutas. Assim, fomos procurando compreender como aquelas escolas formaram professores, como se constituíram as relações entre si, que tipo de competição pode ser registrada, de que forma as alunas prestigiaram ou desprestigiaram as práticas institucionais, particularmente a ENRJN que, aos olhos das alunas do CSTJ era “tão somente uma escola de plantar batatas e criar galinhas” (profa. ENRJN, entrevista 2011).

Além dessas questões, no plano das relações interinstitucionais, outros delineamentos foram se definindo, especialmente, com relação à temática do feminino, pois não se tratava apenas de conhecer os princípios políticos e pedagógicos dessa formação, mas trazer para o centro da reconstituição, o real interesse do prelado em garantir o funcionamento de uma instituição educacional que formasse as boas damas da sociedade local, que estas não conquistando um bom matrimônio poderiam servir a Deus, educando as crianças.

Também era importante compreender as intrigas e o despertar dos juazeirense para, também, criar sua escola, pois, naquele período, “não era de bom grado estudar no colégio do bispo, inimigo do Padre Cícero” (profa. ENRJN, entrevista concedida em 2011). O fato é que, para aquela sociedade, a educação das crianças deveria ser desenvolvida por mulheres, de forma que os homens se ocupassem de outras questões ‘mais importantes’ do ponto de vista da organização social, como as atividades relacionadas à produção agrícola, a indústria caseira e artesanal, o comércio, a política.

Apesar de estarmos distante apenas 90 anos do nascimento da Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus – CFSTJ, estrutura basilar para a criação do CSTJ, muitos processos foram alterados ao longo da trajetória. Por isso, para entender aquelas origens tornou-se necessário, da nossa parte, um esforço de abordagem daquela conjuntura. Para entrar em diálogo com aquele momento histórico e cultural, foi necessário considerar as mudanças que marcaram a história nacional, naquele período, que produziram repercussões em nível local.

Entender, em níveis relativos de profundidade, a CFSTJ pressupôs, em primeiro lugar, um esforço de translação no tempo e nas categorias culturais, na perspectiva de visualizar os determinantes que engendraram o alvorecer da instrução feminina e a formação de professoras no Cariri cearense. Assim, inicialmente centralizamos as buscas no Centro de Documentação do CSTJ e no Centro de Memórias da ENRJN, ao mesmo tempo em que, se fazia um estado da arte sobre a produção bibliográfica e documental identificada.

Com base nos achados bibliográficos preliminares e documentos das duas instituições, foi possível ir recompondo conceitos elaborados sobre as duas escolas, assim como, identificar as transformações nas dimensões política e econômica, as quais produziram implicações importantes no campo da educação. Tais implicações resultaram na definição de diretrizes, que contribuíram, para a superação gradativa das fragilidades observadas nos sistemas educativos do Estado e da Região, sobretudo com relação à sua capacidade de suporte e organização, objetivando ofertar instrução pública à população.

As instituições criadas no Cariri cearense, com o objetivo de formar professores visando à consolidação da oferta de instrução básica, nas primeiras décadas do século XX, sobretudo a ENRJN fora objeto de estudo em outras pesquisas, como trataremos na sequência. Sobre o CSTJ, as pesquisas são, ainda,

incipientes.

A historiografia produzida sobre educação no Brasil e sua relação com instituições confessionais apontam um formato de poder pela Igreja Católica, desde a chegada dos portugueses, por todo período Colonial, Imperial e nos primeiros tempos da República, por meio da criação, organização e fortalecimento de instituições voltadas para a instrução da mocidade feminina. O objetivo dessa instrução voltada para a mulher, no cenário do desenvolvimento que se anunciava, era transformá-las e torná-las autênticas disseminadoras do ideário e princípios da igreja, além de defensoras dos interesses do Estado, como nos fala Manoel (2010, p. 53):

Havia um projeto modernizante em curso, englobando inclusive a proposta de tornar completamente pública a educação [...] No que tange a educação feminina, enquanto o conjunto das forças produtivas procurava avanços no século, o projeto educacional implantado foi o jesuitismo nos mesmos moldes do século XVI e do Concílio de Trento.

Para Almeida (2013, p. 204): “[...] A Igreja católica associava a figura da mulher santa, feita à imagem de Maria, à pureza de corpo e espírito”. Manoel (2010, p. 54) reforça que “a educação para o sexo feminino, lançava suas bases no ultramontanismo⁷, isto é, na autocompreensão que a Igreja Católica Romana desenvolveu após a Revolução Francesa”.

Assim, no Brasil, daquele período, fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, a valorização das mulheres estava na sua condição de esposa e no papel de mães, “para quem o lar era o altar no qual depositavam sua esperança de felicidade, sendo o casamento e a maternidade suas únicas aspirações” (ALMEIDA, 2013, p. 204).

No entanto, os processos de aprendizagem teriam, no projeto de sociedade modernizada/civilizada, papel primordial na construção de uma nova era, sobretudo pela configuração de uma nova forma de ver o mundo, pautado na racionalidade e no progresso, ou seja, voltada ao futuro e não mais a preservação (PIRES, 2009).

⁷ Foi uma orientação política desenvolvida pela Igreja após a Revolução Francesa, marcada pelo centralismo institucional em Roma, um fechamento sobre si mesma, uma recusa de contato com o mundo moderno, visando à sua própria sobrevivência. O ultramontanismo apareceu exatamente como reação ao mundo moderno, isto é, aquele conjunto de novas relações sociais de produção capitalistas, novas relações políticas, novas propostas culturais, que, começando a esboçar-se no século XVI, tomou contornos definitivos e se efetivou após as Revoluções Industrial e Francesa. Segundo a interpretação do catolicismo ultramontano, o mundo moderno era pernicioso, e isso se devia ao fato de ele ter se constituído sob a égide da liberdade de consciência e ter proposto a multidão como legitimadora do poder político (MANOEL, 2010, pp. 54-55).

Neste cenário, as mulheres passaram a ter papel central, principalmente se fossem instruídas, pois poderiam, como mães e/ou professoras, instruir e formar a sociedade para os limites e desafios do desenvolvimento e crescimento que se configuravam.

A instrução e formação da mulher representavam também, por parte do Estado e, nos limites estabelecidos pela Igreja, ações promotoras do desenvolvimento social das médias e pequenas cidades. Com muitas limitações, cerceamentos e tentativas de controle sobre ‘corpos e mentes’, o objetivo maior daquele modelo de educação era preparar as mulheres para o serviço doméstico, os cuidados com a família – marido e filhos, “como companhia agradável e educada para os salões da alta sociedade local” (ALMEIDA, 2013, p. 30). Observando essa questão, Scott (2012, p. 16) afirma que: “na ordem patriarcal, a mulher deveria obedecer ao pai e/ou ao marido, passando da autoridade de um para a do outro, por meio de um casamento monogâmico e indissolúvel”.

O desempenho de uma profissão assalariada, a priori, era escassa, pois tanto pais, quanto maridos secundarizavam essa perspectiva, reafirmando que lugar de mulher era mesmo no interior do lar, como cuidadora da família e zeladora dos bons costumes. Segundo Louro (1987, p. 23):

Naqueles tempos, sobretudo para a mulher das classes dominadas não se pensava, nem de longe, sobre a necessidade de saber ler, escrever ou contar. [...] O que se pensava como necessário para a educação feminina era, sem dúvida, a destreza nas lides domésticas.

Com a entrada de ordens religiosas femininas, surgiu a possibilidade da oferta de educação formal para mulheres – especialmente para aquelas das camadas dominantes. Nessas instituições religiosas, a preocupação fundamental era a formação moral das moças, o que se percebe em textos publicados aquela época, que recomendavam preservá-las da “contaminação dos vícios” (ALMEIDA, 2007; LOURO, 2011). Como algumas dessas ordens atendiam meninas e mulheres órfãs, além daquelas desviantes, essa preocupação ganhou maior realce, pois as moças, nesses casos, não tinham família que pudesse zelar por sua integridade, reputação e honra ou por estas foram abandonadas.

Em termos formais e a nível oficial, a instrução feminina aparece na Constituição de 1824, evidentemente revelando as características e peculiaridades da época, cuja proposta era que à frequência das meninas deveria acontecer às escolas em classes separadas, regidas sob a responsabilidade de professoras

“comprovadamente honestas e dignas” (LOURO, 1987, p. 27). Para esta autora,

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras, que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Curiosamente, as escolas normais formaram, naquele período mais mulheres que homens, movimento daria origem a uma feminização do magistério, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens (LOURO, 2011, p. 450).

Algumas determinações eram clara representação, por parte da Igreja, apoiada pelo Estado, em determinado período, de cerceamento com relação à amplitude daquela educação destinada ao segmento feminino. Villela (2008, p. 33) denuncia que:

Embora as mulheres não fossem formalmente proibidas de frequentar as escolas primárias, a sua exclusão funcionava por meio da redução do conteúdo do currículo das escolas femininas, pois estas aprendiam apenas a ler, escrever e as quatro operações, complementando com o aprendizado das prendas domésticas – saber coser, bordar e os demais misteres próprios da educação doméstica.

Todavia, a necessidade da mulher para suprir as carências produzidas pelo abandono do magistério por parte do segmento masculino, despertou certa abertura da família, das autoridades eclesiais e governamentais em relação ao alargamento da instrução e formação para meninas.

Autores como Almeida (2007; 2013); Louro (2011); Pedro (2012); Vicentini (2009), Leonardi (2010), Manoel (2010), dentre outros destacam como aspecto positivo o marco inicial da profissionalização da mulher no magistério público, pela determinação oficial de que as classes femininas deveriam ser regidas por professoras.

Esse ajuste não foi produzido sem tensões como assinala Louro (2011, p. 449) “a identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece tão natural foi alvo de discussões, disputas, polêmicas”. Almeida (2007, p. 22) destaca também que “ao considerar as mulheres, as melhores educadoras da infância, os positivistas, católicos e republicanos também contribuíram para a grande procura pelo magistério e a sua feminização”.

A literatura consultada revela os efeitos danosos produzidos pela falta de instrução, nas primeiras décadas do século XX, cujos dados oficiais divulgados precariamente sobre o Brasil e, de modo particular, no Ceará, indicando que faltavam

escolas para a instrução básica, elementar, secundária e profissional, sobretudo para mulheres. Nesse sentido, tanto os documentos oficiais, como segmentos letrados da sociedade cearense travaram intenso debate em periódicos nacionais e locais, reclamando providências sobre a necessidade de atender com instrução a ambos os sexos e, não apenas, os meninos.

As reformas e ações levadas a efeito pelos governos do período foram ampliando a oferta de instrução pública e apontando a essencialidade do trabalho feminino. Segundo Almeida (2013, p. 89) a atuação da mulher no magistério, “pela especificidade do cuidado com o outro”, passou a representar uma das maiores oportunidades e, ao mesmo tempo, uma conquista “por ser uma profissão considerada adequada às mulheres no desempenho do papel de regeneradoras da sociedade e salvadoras da pátria, além de ser o exercício profissional aceito pela sociedade”.

O acesso à educação e a possibilidade de exercerem uma profissão representou um avanço, muito embora, a educação desenvolvida para as mulheres, na estrutura do currículo das Escolas Normais continuou um prolongamento da educação familiar, com base nos conhecimentos das áreas Economia Doméstica, Música, Puericultura, Culinária, Etiqueta e similares, voltando-se para uma formação refinada, pois o objetivo maior era um ‘bom matrimônio’ conciliando os interesses da Igreja, cujo objetivo era “controlar mentes e corpos” e, da família, que percebia nestes acordos matrimônios, oportunidades de barganhas político-eleitoreiras (ALMEIDA, 2007).

Manoel (2010, p. 53) observa que, naquele período, em nível de princípios, o ideário do sistema educacional católico, predominante na oferta de instrução e formação para o segmento feminino, defendia uma formação “compatível com as verdades eternas”. A igreja mantinha posição de controle sobre o sistema de ensino, de forma que, “ao controlar o sistema educacional, poderia, na verdade, controlar o sistema de difusão de ideias, evitando, o quanto possível, a divulgação de ideias contrárias às suas teses e dogmas”. Nesse contexto, a educação feminina restringia-se a “dar lições de leitura, escrita e de prendas domésticas”, mantendo assim uma vigilância sobre a mente, extensiva ao corpo.

O casamento estava no centro de interesses, tanto da família, quanto da Igreja, também do Estado. Um pouco mais tarde, já no governo Vargas, o Decreto-lei nº 3.200 posicionava o ideário do Estado com relação aos valores que deveriam

estruturar a educação da infância e da juventude para a família, sobretudo “às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa” (SCOTT, 2012, p. 20).

Adentrando no segundo momento de reformas, precisamente no período Varguista, com relação a educação feminina, Almeida (2007, p. 21), destaca, em 1930, com a ofensiva católica, houve a proliferação de escolas laicas particulares e a expansão da rede pública de ensino. O propósito das alianças envolvendo Estado e Igreja era que “pela via educacional e religiosa, edificavam-se modos de vida, valores éticos e morais, hábitos e costumes. A contribuição feminina era valiosa, pois seriam as mais indicadas para educar e instruir de acordo com os ditames da fé e da moral”.

Assim, enquanto estudavam muitas daquelas jovens aguardavam o casamento, o estudo se configurava como uma preparação para o que realmente importava em suas vidas: casar, ter filhos, educá-los de acordo com os princípios católicos e os interesses do Estado.

Naquele período, a profissão docente agregava valor ao dote na negociação do matrimônio, sendo também moeda de troca política, pois os ‘velhos coronéis’ investiam na formação das filhas, como forma de angariar votos, em troca de vagas nas escolas fundadas por eles em seus redutos, lugares por excelência de constituição de sua estrutura de poder.

O quadro delineado típico do Nordeste, como pontua Falci (2011, p. 256): “No sertão, a preocupação com o casamento das filhas moças foi uma constante. [...] O casamento da elite do sertão nordestino sempre foi antes de tudo um compromisso familiar, um acordo, mais do que um aceite entre esposos”.

Histórias mais glamorosas ou desconstrutivas no plano emocional, relativas aos arranjos matrimoniais será tratada, posteriormente, pois o matrimônio, como uma das finalidades vislumbradas pelas famílias, ao colocarem suas filhas nas escolas normais, já ganhou muitas análises, colocando, inclusive em desfavor a essencialidade dos conhecimentos, saberes e práticas que foram eficazes na transformação da realidade da região.

A criação das Escolas Normais como espaços de profissionalização feminina foi um marco relevante da transição Império – República e durante as primeiras décadas do século XX. Alguns aspectos da criação desta escola, no Ceará,

inicialmente com a Escola Normal do Ceará, em seguida com o Colégio Imaculada Conceição e, já no século XX, com o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração será foco da caracterização seguinte.

a) A Escola Normal do Ceará

Em seu estudo de mestrado e, por meio da publicação de suas experiências de pesquisa, sobretudo no livro *As escolas normais no Brasil: do império à república*, organizado por Araújo, Freitas e Lopes, no 12º capítulo, Silva (2008) traz aspectos da criação e funcionamento da ENC, assim como destaca a essencialidade da instituição no cenário da instrução cearense, marco inicial da formação do magistério neste Estado. Esta autora afirma que as escolas normais e suas professoras estavam:

Destinadas a formar a classe média nos diferentes estados brasileiros, daquele tempo, que se modernizavam em ritmos diferentes em função da concentração de capital que ostentavam. Essa classe média letrada seria necessária para a criação do Estado Novo, para a industrialização, para as atividades do comércio, serviços diversos numa sociedade que se urbanizava em ritmo acelerado (SILVA, 2001, p. 188).

A pesquisadora enfatizou também, de acordo com os dados obtidos, que aquele modelo de escola era pensada para a elite, a qual deveria assumir e guiar a instrução segundo os princípios e práticas ali referendados, devendo ser aquelas professoras formadas, referências de civilidade e modernidade. A autoafirmação da Escola Normal, como lugar de referência para a formação de professores, no Ceará, passou por sobressaltos, idas e vindas, como destaca Silva (2008, p. 206):

A experiência realizada no Ceará transitou entre tentativas e desistências motivadas pela falta de investimentos públicos. Em 1837, no governo do Padre José Martiniano Pereira de Alencar, a primeira escola foi criada, mas não efetivada. Uma nova tentativa ocorreu em 1864, pela Lei n. 1.138.

No contexto político e econômico assinalado, muitas mudanças ocorreram, tanto na conjuntura nacional como estadual. A educação das elites era condição essencial, por esta razão o governo federal tornou-se responsável por sua organização e financiamento. Com relação à instrução elementar e secundária, esta foi relegada aos cuidados das províncias, o discurso dos gestores públicos denunciava a escassez e insuficiência de recursos capazes de assegurar a regularidade da oferta e a impossibilidade de sua expansão, em decorrência das demandas.

Para Silva (2008), a sociedade cearense defendia, naquela época, a emergência da criação de uma Escola Normal para formar os professores, em função da necessidade dessa formação no contexto de implantação dos processos de instrução. “Muitas promessas foram esvaziadas seja pela falta de recursos, seja pelo desinteresse político. Somente pela Lei nº 1790, sancionada em 28/12/1878 seria lançada a pedra fundamental do ostentoso edifício onde funcionaria a ENC” (SILVA, 2008, p. 206).

Os estudos desenvolvidos por Cordeiro (1997) revelam que a criação da instituição cearense passou por diferentes momentos, materializando-se em 22 de março de 1884, em meio a intensas disputas no campo político, além de influências oriundas das nações europeias e americana; a vulnerabilidade produzida pela instabilidade climática e suas consequências danosas ao tecido social; as disputas e tensões envolvendo o latifúndio; as disputas ideológicas em torno de referenciais pedagógicos; enfim, uma confluência de ideias, saberes e práticas que, gradativamente foram ganhando novos formatos, considerando as demandas que se configuravam no cenário social.

A Lei n. 1.790 de 1878, que autorizou a reforma da instrução pública no Ceará, ao mesmo tempo em que criou a ENC, estabeleceu outras determinações, destacando-se a anexação da referida unidade ao Liceu, assim como, a duração dos cursos por um período de 03 anos, compreendendo um currículo composto pelas principais disciplinas necessárias a preparação adequada do professorado, como pontua Silva (2008, p. 207):

Português (análise dos clássicos e crítica literária); Geografia, Elementos de História Universal, História do Brasil, e Corografia do Ceará; Filosofia, Moral e Religião; Matemáticas Elementares, Metrologia e Desenho Linear, além de física Elementar e Preceitos de Higiene, Pedagogia teórica e prática.

As dimensões do currículo proposto explicitam o pensamento pedagógico centrado no conhecimento universal e intelectualista, restringindo a formação propriamente docente à cadeira de pedagogia. Aos professores-formadores, que atuaram naquele período, não foi exigida formação específica para formar outros docentes. Muitos professores estavam vinculados a outros campos profissionais e, decidiram contribuir, de forma quase benemérita e voluntária, à formação dos mestres para a instrução pública. Assim, destacam-se entre estes professores, membros do

clero, juristas, médicos, intelectuais de outras áreas, que contribuíram com seus conhecimentos e saberes para a formação dos primeiros (SILVA, 2008).

A história da ENC é um capítulo importante da História da Educação do Ceará, entretanto, por si só, não explicita as influências recebidas pelas diretoras das instituições cariense, Madre Ana Couto e a professora Amália Xavier, pois ambas não tiveram suas histórias de formação religiosa e para o magistério vinculadas àquela instituição educativa. A história de formação de ambas está entrelaçada às instituições escolares católicas situadas em Fortaleza.

Assim, na perspectiva de compreender a organização das instituições cariense, quais referenciais e influências teriam contribuído para a idealização e criação das mesmas, além de conhecer aspectos da história da ENC, retomou-se elementos da criação e organização, em Fortaleza, do Colégio Imaculada Conceição (CIC) e do Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC), com o interesse de compreender esse movimento de interiorização do Ensino Normal.

Compreender aspectos relacionados ao contexto das influências sobre as experiências desenvolvidas no Cariri cearense nos remete uma aproximação com os estudos desenvolvidos por Araújo (2006); Nogueira (2008); Silva (2009); Varela (2012), sobre a ENRJN como experiência pioneira no campo da formação de professores para escolas rurais. Considera-se ainda, que a formação do professorado tinha, dentre vários objetivos, superar heranças de um passado nefasto para a instrução, pois a presença de professores sem a qualificação adequada somada a outros fatores, como a escassez de recursos e a falta de estrutura, contribuiu para delinear um quadro de fracasso com impactos sobre os resultados.

b) Formação de professores por Escolas Normais Rurais: experiência diferenciada ou modismo no Cariri cearense?

As reformas desenvolvidas em vários Estados, particularmente no Ceará, a circulação de ideias e concepções entre regiões com melhor potencial de desenvolvimento, não foram suficientes, para que o campo específico da educação avançasse, na perspectiva das necessidades e demandas apresentadas.

Nesta tese, que objetiva enfatizar os princípios políticos e pedagógicos aplicados à formação de professores em instituições localizadas no Cariri cearense, há que, em algum momento indicar e revelar evidências, que configuram semelhanças e diferenças nas práticas formativas de professoras desenvolvidas pelo CSTJ e a ENRJN.

Primeiramente, os dados evidenciam um distanciamento de mais de uma década entre a criação de um, o CSTJ, 1923, e a fundação da outra, ENRJN, em 1934. Interessa-nos explorar e revelar como as diretoras se apropriaram das ideias que se constituíram fundamentos para a estrutura e organização política e pedagógica das instituições, suas experiências e práticas. Nesse sentido, há um movimento transitório de um para a outra. Sobre a ENRJN, alguns estudos foram localizados, assim como, sobre o CSTJ as pesquisas são, ainda, incipientes.

Assim, para ilustrar esse movimento consideramos importante situar, mesmo que superficialmente, os estudos sobre a ENRJN em dissertações e teses e, com base nos achados revelados nos testemunhos orais das ex-alunas, tentar produzir conhecimentos sobre o CSTJ, assinalando as evidências que apontam para semelhanças e diferenças entre as instituições.

No campo das políticas educacionais e da organização da oferta de instrução e formação já havia encaminhamentos consolidados na cidade de Fortaleza, todavia esta oferta nos municípios longínquos inexistia, por força mesmo de um planejamento articulado e efetivo do Estado. Isso mostra, da parte do governo, certo interesse pelo desenvolvimento da metrópole e o esquecimento das populações interioranas, colocando-as em situação marginal do ponto de vista da apropriação da instrução necessária ao desenvolvimento pessoal e social.

O que, a princípio se coloca como evidente nos estudos consultados é que, tanto no início da década de 1930, como atualmente, os formatos aplicados à educação para as áreas rurais ainda apresenta lacunas, inconsistências, descasos, efetivamente um conjunto de situações resolvidas no improviso e imediatismo, que geralmente resultou em oferta educacional de qualidade duvidosa. Estes cenários e contextos serão delineados nos estudos que nos ajudam a contextualizar a experiência da ENRJN.

Dentre estudos relevantes sobre a formação de professores para as escolas rurais, o tema da criação destas Escolas, no Ceará foi tratado pela professora Fátima Maria Leitão Araújo em estudo de tese intitulado *Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professora nas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960)*, defendida em 2006 na UFC/FACED. A pesquisadora inseriu no debate a experiência pioneira desenvolvida em Juazeiro do Norte, a qual teria influenciado a criação de outras unidades espalhadas pelo Estado, num contexto de crenças no ruralismo,

como estratégia salvacionista para o País. Esta crença é largamente enfatizada por Moreira de Sousa, Diretor da Instrução Pública do Ceará quando afirmou:

No início, a escola primária, entre nós, dada pelo governo, não era para o povo. [...] Nunca se atentou na necessidade de dar-se ao ensino e à educação das populações que habitam o interior do Brasil uma feição particular, capaz de garantir o bem-estar coletivo dessas mesmas populações e o dos indivíduos que as compõem. [...] Essa escola primária rural, que se programa para o Brasil, visa muito mais que ensinar a ler e escrever; dá sentido de vida às imensas massas humanas que vivem como marginais, inteiramente indiferentes e alheias ao traçado de seus próprios destinos. Ela equipa homens e mulheres a viver como gente, não apenas instrumentos inconscientes do próprio valor, para proveito de meia dúzia de aproveitadores. Capacitar o homem para viver bem é a melhor maneira de garantir a paz (SOUSA, 1950, p. 05-09).

Araújo (2006), além de revisitar extensa bibliografia sobre o tema, destacando estudos desenvolvidos por Castelo (1970) e Sousa (1955), duas das mais representativas figuras na concepção, fundação e operacionalização da ENRJN, também trouxe a importância do debate que mobilizou parte significativa da sociedade nacional em defesa do ruralismo e da formação de professores para o atendimento específico das demandas do setor.

Segundo a pesquisadora, para a elaboração da tese explorou vestígios em documentos oficiais, institucionais e pessoais, assim como, contou com as narrativas expressas por ex-alunas e ex-professoras, que participaram e vivenciaram diretamente as experiências, acompanharam as transformações, construíram suas próprias histórias profissionais, com base nos referenciais apreendidos durante a formação. Para ela, o objetivo era dar voz às professoras de todas as unidades inspiradas e equiparadas a experiência juazeirense, "com o intuito de sentir a repercussão do ideário impresso por um modelo de formação de professora primária, bom como as intenções implícitas e explícitas nas políticas educacionais à época" (*id ibid.*, p. 23).

Ainda na concepção de Araújo (2006), a criação das ENR's, a partir da experiência pioneira de Juazeiro do Norte teria inspiração em tentativas de organização do País, que buscava nos ideais modernistas atender as demandas e necessidades da população nacional, sobretudo aquelas situadas em regiões rurais. As ações no campo educacional visavam corresponder ao ideário de progresso e desenvolvimento, assim como conter os intensos e perigosos fluxos migratórios do campo em direção às grandes cidades, sobretudo para o sudeste e sul, em busca

dos milagres proporcionados pela industrialização e urbanização. Conforme acentua Nagle:

O urbanismo e suas concomitantes mudanças socioculturais forneceram novas perspectivas para pensar o 'Novo Brasil'. O deslumbramento com os novos engenhos humanos produzidos pela ciência e tecnologia, que constituem os novos valores introduzidos pelo ambiente citadino, dá origem, tanto ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira, como vai apurar os quadros do pensamento social (NAGLE, 2001, p. 26).

Em conformidade com Moreira de Sousa e outros defensores do ruralismo como saída para o incipiente progresso da nação brasileira, assegurar educação em *locus* próprio a sua realidade, era uma forma de promover a integração social, sobretudo do homem do campo, por meio de uma escola, “ajustada à sua natureza, à sua psicologia, às suas necessidades e às suas aspirações” (SOUSA, 1950, p. 10).

Por sua vez, Nagle (2001, p. 37; 104) enfatiza que “o conceito de que o Brasil é um País essencialmente agrícola, por isso mesmo, devem ser prestigiadas todas as iniciativas de interesse para a zona rural”. Este autor destaca ainda que “a escolarização assumiu um papel quase que formal, entre os educadores e as organizações educacionais vai ela assumindo o relevante papel de recurso mais eficaz para encaminhar o País na senda do progresso”.

Na concepção da pesquisadora, aqueles programas educacionais, que colocavam em evidência as ENR's como espaços, por excelência, para a formação de professores, integravam ações de políticas que visualizavam conter o acelerado fenômeno urbano, assim como, os fluxos migratórios em direção à propaganda sedutora da nascente industrialização do sul do País.

Naquele período, esses fenômenos articulados produziram graves questões relacionadas à situação de vulnerabilidade social como: desemprego, violência, precárias condições de habitação e higiene sanitária das cidades, falta de estruturas adequadas de saúde, educação, moradia, transporte e segurança para a população. O cenário foi indutor do surgimento e proliferação de favelas nas grandes cidades, pois a escassez de políticas de inclusão social como construção de moradias, geração de emprego e renda tardou a compor o cenário das decisões políticas no País.

Nos primeiros anos da ENRJN, segundo Araújo (2006), muitos foram os discursos exaltando o pioneirismo juazeirense, a coragem daquelas lideranças em abraçar um projeto tão necessário ao Brasil, como destacado nas falas de Oliveira e

Sousa citado pela pesquisadora, respectivamente, por ocasião do marco oficial de funcionamento da instituição:

O homem para viver não precisa somente aprender a ler, escrever e contar. A escola que convém é aquela que dá ao homem os meios para viver em seu ambiente, melhorando-o, desenvolvendo-o, orientando suas condições de vida. Enfim é a escola de acordo com a região a que deve servir. Esta era a escola sonhada por Moreira de Sousa para o Ceará e, que foi realizada por Plácido Castelo no Juazeiro (OLIVEIRA, 1934, p. 18).

[...] prepara-se, assim, pela educação, o reativo contra o êxodo histórico – fixando o indivíduo, ensinando-lhe a arrancar da terra o seu sustento e a riqueza do Nordeste futuro [...]. Tal é a escola que eu compreendo, cheia de vida e agitação – escola que pressupõe a nossa breve prosperidade econômica, dentro de uma terra 'sedenta pelo trabalho dos campos, cortados de estradas, semeados de açudes e sulcados de canais de irrigação' (SOUSA, 1934, p. 72).

Os discursos foram ampliados em todo o Ceará e no Brasil, de forma que a ENRJN se tornou referência para a criação de outras unidades semelhantes em cidades circunvizinhas e em outros Estados das diversas regiões. A reconstituição das dimensões e repercussões do trabalho da ENRJN foi objeto de estudo de outras pesquisadoras, como destacaremos nos trabalhos de dissertação de Nogueira (2008); Silva (2009); Varela (2012).

c) Pioneirismo e protagonismo – a ENRJN e a educadora juazeirense



Foto 1 – Professora Amália Xavier de Oliveira, Diretora da ENRJN.
Fonte: Acervo pessoal da professora Assunção Gonçalves (2005).

Após leituras iniciais sobre a importância desta instituição na história da educação brasileira, encontrei junto à pedagoga Delane Lima Nogueira, em seu estudo de mestrado intitulado *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo*, defendido em 2008, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da professora Isabel Maria Sabino de Farias, coloca no debate a ENRJN, como experiência pioneira voltada para a formação de professores para áreas rurais, chamando atenção para o nome da professora Amália Xavier de Oliveira, no contexto dos testemunhos orais de ex-alunas, ex-professores, ex-colaboradores da instituição, que a reverenciam como uma grande educadora, mulher de excepcional visão, que teria contribuído de forma decisiva para inserir a cidade nos percursos de uma instrução qualificada.

Nogueira (2008, p. 25) desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa organizada com base em exploração documental, coleta e análise de testemunhos orais, onde foi possível cartografar a influência e importância da professora Amália para o magistério e aquela sociedade, registrando inclusive que a mesma representa, ainda hoje, um “ícone da educação juazeirense”.

Embora tenha contado com substancial acervo documental, aproximação com ex-alunos e colaboradores da educadora, Nogueira (2008, p. 26) destaca que “não foram localizados nas bibliotecas locais estudos” e, no Centro de Memórias da Escola registros “sobre as memórias de Dona Amália para contar a história da ENRJN”.

O estudo desenvolvido por Nogueira (2008) mostra que a professora Amália Xavier de Oliveira, mais conhecida como Dona Amália, nasceu na cidade de Juazeiro do Norte em 05 de abril de 1904, desempenhou papel relevante no cenário educacional do Município, se dedicando, em caráter exclusivo, à educação daquela cidade, no período compreendido entre 1930 e 1980, após diplomar-se professora no CNSSC, em novembro de 1927, em Fortaleza.

Retornando com o diploma de professora formada na capital, Dona Amália teria sido incorporada ao Sistema de Instrução Pública, ao assumir uma cadeira no Grupo Escolar Padre Cícero, de onde irradiou sua influência, com base nos conhecimentos apreendidos na formação. Registram ainda ex-colaboradores, que a referida educadora teria participado, mesmo que indiretamente, do movimento de renovação da instrução cearense, como normalista em formação, a partir de 1923,

quando chegou ao CNSSC, objetivando a diplomação para o exercício do magistério, onde estudou durante o período compreendido entre 01/05/1922 a 22/11/1927 (CNSSC, Livro de Matrículas/SEDUC/SEDOC, 2012).

Para destacar o protagonismo da professora Amália, apoiando-se em revisão bibliográfica e exploração de documentos oficiais, sobretudo mensagens do Governo, Nogueira (2008, p. 37) acrescenta que “até o início dos anos 1930, não houve, por parte do Poder Público, nenhuma iniciativa de financiamento para a implementação de escolas normais rurais”, assim como as escolas rurais eram completamente desassistidas quanto à estrutura física, administrativa e pedagógica.

O relato indica ser Dona Amália absolutamente à frente do seu tempo, apoiada pela família e incentivada pelo Padre Cícero e por outras lideranças da cidade. Que ela teria se incorporado ao grupo, o qual, após exaustivas e calorosas discussões, finalmente criaram, em dezembro de 1933, somando cotas que constituíram o capital de C\$ 30.000,00 (Trinta Mil Contos de Réis), o Instituto Educacional de Juazeiro, como Entidade Mantenedora, base para a criação da ENRJN. A professora teria sido influenciada por Moreira de Sousa, Diretor da Instrução Pública cearense, naquele período.

Ainda segundo Nogueira (2008), a análise dos testemunhos coletados com ex-professores e colaboradores revelaram que a referida Educadora participou diretamente do movimento educacional de Juazeiro do Norte, no período correspondente aos anos 1930 e 1980, sobretudo por seu protagonismo na docência e gestão da ENRJN, desde os primeiros debates objetivando a criação da Escola, no processo de encampação e expansão pelo Estado, da experiência cariense.

Os testemunhos apurados por esta mesma pesquisadora evidenciam que a personalidade da citada professora fora marcada por características como “a forte rigidez, religiosidade e disciplina”. Sugerem os testemunhos sobre a referida professora, que esses traços da sua personalidade austera, controladora e repressiva seriam influências recebidas, em sua formação no CNSSC.

A professora Amália Xavier de Oliveira obteve sua formação, como Normalista, no Colégio do Instituto das Doroteias, muito embora aquele educandário, responsável por contribuir com a formação de parcela significativa do magistério feminino cearense, naquele período, cujos preceitos políticos e pedagógicos do currículo eram equiparados à ENC, por força de exigência legal não traziam nenhum

conhecimento específico para formar professores para escolas rurais, tendo em vista as suas especificidades.

A pesquisadora indica que o debate sobre a essencialidade desta formação foi protagonizado, em nível estadual, por Moreira de Sousa, o qual defendia que “o ensino nas Escolas Normais deveria compreender, entre outras disciplinas, princípios de lavoura e horticultura”, de forma que preparasse adequadamente o professor, para orientar as famílias a lidarem com as possibilidades e adversidades do campo (SOUSA, 1955, p. 35).

Os graves problemas decorrentes da inadequada preparação do homem produtor do campo era um dos principais motivos para que, em meio à vulnerabilidade produzida pela instabilidade climática, aquelas populações migrassem “indo cooperar com as suas energias e capacidade intelectual, para o desenvolvimento do progresso nas localidades para onde se transportavam”. Nesse cenário, “a solução eficiente era uma escola que preparasse o aluno para a vida da região em que vive, erradica-o aos interesses locais” (ALVES, s/d, p. 24).

Para aquele grupo liderado por Moreira de Sousa, que encontrou apoio nas lideranças de Juazeiro, dentre os quais, o Padre Cícero e o Dr. Plácido Castelo, então juiz de direito, a professora Amália, diplomada em Fortaleza, o projeto tinha perspectivas de se efetivar. Nesse contexto, Nogueira (2008, p. 39) vai pontuar que “Amália foi apontada, como figura central no delineamento das ideias e práticas pedagógicas constituidoras de um modo próprio de pensar e fazer o preparo de professores para o meio rural” efetivado na ENRJN.

Foram diversos os interesses presentes na base do projeto voltado para a educação do homem sertanejo, assim como as concepções políticas que deram sustentação às práticas iniciadas em Juazeiro, posteriormente ampliadas pelo Ceará e em outros Estados do País. Interesses e concepções se aliaram, para dar forma a um projeto de governo que, visualizando a falta de estruturas adequadas, que assegurassem instrução a grande massa, em um País que priorizava a formação das elites, optou pelo discurso do ruralismo salvacionista e o apoio às práticas elementares levadas a efeito para conter os fluxos migratórios, sobretudo formando professores como principais contendores dos deslocamentos Inter-regiões (ARAÚJO, 2006; NOGUEIRA, 2008).

O ruralismo pedagógico e o ideal de fixar o homem no campo, cresceu em termos de organização, quanto aos fundamentos, legislação e, por isso, ganhou

amplitude em todo o território nacional. O referido estudo ainda vai destacar, que as transformações mais importantes na estruturação da modalidade foram encontradas no governo Vargas, quando foi definido com mais clareza um marco regulatório nacional, particularmente a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Destaca-se que a referida Lei foi consolidada por meio do Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, estabelecendo “as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (art. 1º), assim como determinava responsabilidades para os entes Federados relativos ao financiamento e controle.

O marco regulatório em questão estabeleceu diretrizes e normatizações técnicas, políticas e pedagógicas para outros ensinos, todavia, nesse estudo, destaca-se apenas o que foi preceituado para o ensino agrícola, que na essência observava: “1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas; 2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade” (DECRETO-LEI n. 9.613, de 20 de agosto de 1946).

A ENRJN não tinha como missão formar técnicos agrícolas, mas essencialmente qualificar professores com conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e conduta para orientar o aluno e suas respectivas famílias para as atividades laborais do meio rural, de maneira que estes reconhecessem e valorizassem as possibilidades do seu espaço laboral e social.

Para Nogueira (2008, p. 82), a escola tinha como uma de suas finalidades, com base nas ideias defendidas pelos nacionalistas, articulados ao pensamento do ruralismo, disseminar crenças no sentido de “reconhecer o valor da terra e a sua possibilidade como um instrumento passível para o desenvolvimento comercial do País” constituindo a educação e, especialmente, a formação de professores “espaço privilegiado da difusão de ideias e conhecimentos, importante instrumento na proclamação das orientações nacionalistas da época”.

Com a exploração ao estudo de Nogueira foi possível perceber que o seu foco foi caracterizar a personalidade da professora Amália e seu empenho em implantar e consolidar a experiência cariense, no cenário nacional. A cultura de formação orientada por esta professora, que ocupou, por mais de 40 anos a direção da citada Escola, produziu transformações importantes no contexto social e

educacional da cidade de Juazeiro do Norte, com repercussões no cenário regional e nacional. De acordo com a citada diretora, em seu livro *História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*:

Até 1973, 66 turmas se sucederam entregando ao Brasil centenas de professores rurais. Em 1972 passou a chamar-se Centro Educacional Prof. Moreira de Sousa. Por força da reforma, deu em 1973 a última turma de professoras especializadas para a zona rural. Em 1974 saiu à primeira turma de professores do normal pedagógico comum. Este estabelecimento que por vários anos ocupou o lugar de 1ª. Escola Normal Rural do Brasil ficou, durante algum tempo, reduzido a uma escola destinada a receber os alunos que terminassem as classes fundamentais nos grupos escolares do Estado (OLIVEIRA, 1984, p. 18-19).

A essencialidade de nos reportarmos ao estudo em epígrafe foi para situar o papel de Amália Xavier, no âmbito da instrução no Juazeiro. Sobre a ENRJN, aspectos importantes de sua trajetória foram localizados em Silva (2009) e Varela (2012), pedagogas-pesquisadoras que também se debruçaram sobre a história da escola juazeirense e nos ajudam a visualizar a experiência no movimento educacional da região do Cariri cearense.

d) ENRNJ – circulação de ideias sobre formação de professores em periódico institucional

Na compreensão de Silva (2009) que desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa compreendendo a exploração de fontes historiográficas e impressas, por meio da análise de 113 edições do periódico O LAVRADOR, publicados no período 1934-1974. Segundo dados extraídos do periódico, por ela analisado, criado no intuito de que a ENRJN pudesse divulgar a sua ação educacional, o propósito da criação da escola era oferecer uma educação rural, com valores identificados com a vida no campo e as possibilidades de desenvolvimento a partir da exploração ordenada de seus recursos.

Relata esta autora, que este periódico apoiou a circulação de ideias sobre o movimento do ruralismo pedagógico, assim como colocou no cenário daquela sociedade as rotinas, práticas, saberes e ações desenvolvidas na ENRJN, com o fim de qualificar e prestigiar os processos formativos dos docentes ruralistas.

Ela evidencia que a circulação do periódico teve início no ano de inauguração da instituição, 1934, e o seu objetivo era "divulgar assuntos ligados à vida do lavrador e os principais acontecimentos da Escola", sendo sua produção escrita, gráfica e a distribuição realizada por alunos, professores e diretores. Destaca que, na essência,

"valorizar a figura do homem do campo" e as afinidades e ressonâncias do trabalho da Escola, para aquela sociedade era a meta de todos os envolvidos no projeto do periódico (SILVA, 2009, p. 10).

A autora analisou 113 edições do periódico, publicadas entre 1934 e 1974, com a perspectiva de "perceber as continuidades e mudanças que caracterizaram a formação dos professores ruralistas", orientada por uma "historiografia comprometida com a busca de novos protagonismos históricos" (*id ibid.*, p. 12).

Destaca ainda a fecunda possibilidade de pesquisas com a imprensa pedagógica, sobretudo porque, no seu caso, o uso dessa fonte lhe permitiu compreender o percurso da experiência da instituição escolar que reportava, por sua capacidade de difusão das principais ideias que permeavam a defesa do ruralismo pedagógico: "economia, política, nacionalismo, religião e higienismo" (SILVA, 2009, p. 16).

Na visão da pesquisadora, a ideia do ruralismo pedagógico e da formação de professoras para atender especificamente as necessidades manifestadas no meio rural foi amplamente difundida por meio de outros periódicos em circulação no País, bem como em eventos educacionais realizados no Brasil.

Em suas análises, com base em apoio bibliográfico e documental, além do acesso aos periódicos, destaca que as experiências foram apoiadas por órgãos do Governo Federal, pois a questão do êxodo rural representava uma forte preocupação para os gestores, por dupla ocorrência nefasta a economia e ao desenvolvimento social do País: 1) o abandono das atividades agrícolas e agropecuárias colocava, em situação de vulnerabilidade, uma economia, que tinha nessa estrutura, sua base mais sólida; 2) milhares de pessoas, com baixo nível de escolaridade migravam para as grandes cidades que, sem estrutura adequada de moradia, higiene, educação, saúde, trabalho, geração de renda e mobilidade, colocava em risco o projeto de desenvolvimento nacional em todos os seus aspectos, produzindo mais desigualdades e exclusão, pois colocava toda aquela população em situação de marginalidade e vulnerabilidade.

Em função disso, foi configurado o discurso de segmentos nacionalistas em defesa do ruralismo e da escola de formação de professores para as áreas rurais, estruturada de forma a atender as especificidades do meio, que eram diferentes das demandas, que permeavam os currículos e as práticas das escolas urbanas. A ENRJN deveria preparar adequadamente os mestres para a conscientização do seu

papel e importância para o desenvolvimento do meio rural, conhecedor de suas possibilidades e de como intervir.

Sobre essa questão, é importante destacar a observação de Castelo (1971, p. 8) reiteradamente citada em estudos que abordam o tema: “a progressiva adaptação do homem ao meio, capacitando-o, por uma instrução adequada, acorde com suas necessidades, em consonância com os imperativos mesológicos, étnicos e sociais do Nordeste”. Nesta mesma direção, sendo defensor do ruralismo e o principal idealizador da ENRJN, Moreira de Sousa (1951, s/p) ressaltava que:

A escola precisa ser parte inerente do processo social total. As dificuldades econômicas agravadas, sobretudo em decorrência das condições climáticas não são tratadas adequadamente nos currículos da escola elementar e normal, escolas estas que deveriam preparar o povo para a convivência e/ou adaptação às limitações impostas pelos fenômenos climáticos.

O “ruralismo pedagógico” é um fenômeno de importância nacional, que mereceria ser melhor estudado, mas este não será o nosso foco. A partir da experiência juazeirense, sob a forte ideologia de ser a escola rural a salvadora daquela realidade socioeconômica, em que a elite agrária se encontrava, predominando os governantes a apoiar esta bandeira, para evitar o êxodo rural crescente para as áreas urbanas da força de trabalho, no período em que a economia brasileira vivia a emergência de projetos de industrialização e urbanização.

Parece que essa realidade pode revelar outras faces da moeda, talvez um sinal evidente, já naquela época, de que não interessava aos Estados das Regiões desenvolvidas, a invasão de pessoas analfabetas e/ou com baixo nível de instrução e qualificação profissional, tendo em vista que o maior interesse era construir uma parte da Nação moderna e forte, livre da vergonha do analfabetismo.

Para reafirmar a disseminação do discurso da escola rural, como redentora da crise nacional, Silva (2008), destaca trechos de depoimentos de alunos em vários números do periódico analisado. Os discursos exaltam a salvação da Pátria, o seu desenvolvimento, a produção de riquezas pelos nordestinos em sua região, conseqüentemente mantendo aqui o atraso, já que as regiões do Sudeste e do Sul, com outra conduta de desenvolvimento, pautado na indústria de base, na industrialização da agricultura, na exportação e no grande comércio demandava necessidade de pessoas instruídas e qualificadas.

O percurso desenvolvido pela pesquisadora, ao analisar o periódico *O Lavrador* põe em evidência o período dos debates nacionais sobre a importância do ruralismo e da ENRJN, o início das atividades, as mudanças políticas, econômicas e sociais no Brasil e seus respectivos impactos sobre o Ceará e o Juazeiro do Norte, assim como retrata os avanços e retrocessos em termos de educação e, sobretudo o declínio da Normal Rural, sem deixar de abordar de forma rica e contextualizada a experiência da professora Amália, seja na ação docente ou como diretora.

Silva (2008, p. 31) anuncia que em "26 de setembro de 1974, foi impresso o último exemplar do Jornal *O Lavrador*, correspondente ao n. 140", destacando a logomarca do Centro Educacional Moreira de Sousa (CEMS) e não mais ENRJN, refletindo a superação de um modelo de formação e o apagar das luzes de uma política no campo da educação tão importante para o Brasil.

As mudanças que produziram o declínio dos cursos normais e normais rurais trouxeram impactos sobre a sociedade, que creditava a essas escolas, o avanço na instrução regional e o desenvolvimento de grupos sociais, como no caso da ENRJN, favorável ao homem do campo.

As experiências com a produção de uma escrita escolar delineando as rotinas, práticas, saberes, diálogos com a comunidade foi um recurso presente em algumas reformas educacionais, sobretudo em Minas Gerais, liderada por Francisco Campos e Mário Casassanta. No Ceará, ao que parece, essa prática também permeou práticas anteriores à ENRJN e a própria reforma liderada por Lourenço Filho, que funcionou como o centro irradiador seria a ENC e/ou o CNSSC, lugares por excelência das influências recebidas pela professora Amália.

Seus estudos tiveram lugar no CNSSC, registra-se que o mesmo, vinculado ao Instituto das Doroteias já havia sido equiparado à ENC, em 1921. Outros estudos evidenciam que alguns mestres atuavam concomitantemente em ambas as instituições, logo produziram um tráfego de experiências e práticas positivas, muitas inspiradas em referenciais oriundos de Estados desenvolvidos e mesmo de Nações da Europa e Estados Unidos.

A imprensa escolar implantada e influenciada pela ENRJN em Juazeiro do Norte permanece nas práticas docentes até a atualidade, tendo em vista que os antigos professores ocuparam não apenas as salas de aulas das escolas, também se tornaram gestores e, reproduziram ou contribuíram para reproduzir aspectos considerados significativos da sua formação naquela instituição, repassando de

geração para geração de professores estes saberes. Obviamente que as práticas se modernizaram, com a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), que dinamizaram a experiência.

A imprensa escolar também foi um recurso utilizado pelo CSTJ, por meio do periódico, *A Voz de Santa Teresa*, através do qual era divulgada toda a dinâmica de formação das meninas e mulheres professoras daquele educandário. Mesmo distante de uma formação qualificada no CNSSC ou em outra instituição, a madre Couto teve a colaboração pedagógica da professora Maria Gonçalves da Rocha Leal, que, segundo testemunhos de ex-alunas teria revolucionado, com as modernas práticas da pedagogia renovada, o trabalho no CSTJ. A formação desta professora é assinalada por Cavalcante:

Maria Gonçalves da Rocha Leal, nascida em Juazeiro do Norte fez o curso Normal na Escola Normal Justiniano de Serpa, tornando-se a primeira professora diplomada de Juazeiro, integrante da turma do professor Lourenço Filho. Ao conquistar o primeiro lugar, por sua inteligência e competência, foi contemplada, em 1924, com a 3ª. cadeira estadual de Juazeiro, com o apadrinhamento do Pedagogo paulista que, mais tarde seria novamente seu professor na cidade do Rio de Janeiro (CAVALCANTE, 2009, p. 76-77).

Constatou-se que os depoimentos colhidos no CSTJ destacam a importância desta professora para a qualificação do trabalho pedagógico. Todavia, surgiram algumas indagações que os depoimentos silenciam e, que, por conseguinte, a imaginação aflorada na pesquisa tentará elaborar explicações: por que ela não é referenciada pelos educadores, contemporâneos seus de Juazeiro do Norte, como uma intelectual brilhante? Por que as entrevistadas do CSTJ não reconhecem a citada professora como cidadã juazeirense? Seria esse também um nó nas disputas e tensões?

Essas indagações serão retomadas posteriormente. Para percorrer os princípios políticos e pedagógicos que nortearam o trabalho desenvolvido pela professora Amália na ENRJN foi importante, também, conhecer o estudo desenvolvido por Varela (2012).

e) Os ritos da ENRJN ou a incorporação de referenciais

A pedagoga Sarah Bezerra Luna Varela, defendeu em 2012, a sua dissertação de mestrado intitulada *Mitos e ritos da escola normal rural de Juazeiro do Norte*, na Universidade Estadual do Ceará, sob orientação do professor Antonio Germano Magalhães Junior. O estudo sobre a ENRJN apresenta características de

pesquisa de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental e nos textos publicados em exemplares do periódico *O Lavrador*.

Varela (2012) procedeu a um rigoroso levantamento bibliográfico sobre a ENRJN a partir das publicações dos Programas de Pós-Graduação das IES do Ceará, assim como produziu também uma busca no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tendo como referência as expressões “ruralismo pedagógico e escola normal rural”. Seu foco era produzir um estudo que apresentasse contribuições ao debate, considerando que o tema já fora visitado por outras pesquisadoras, destacadas nesta tese.

Na mesma trilha teórica dos trabalhos destacados aqui, Varela (2012) revisita referências bibliográficas anunciadas colocando Castelo, Mennucci, Sousa, Oliveira, dentre outros, que tomaram para si o debate sobre o ruralismo pedagógico e a essencialidade da ENRJN, para formar professores em sintonia com as necessidades de um nordeste preñado de desejos pelo desenvolvimento.

Os achados comentados pela pesquisadora revelam também estudos sobre a formação de professores para escolas rurais em outros Estados, assim como, os temas ruralismo pedagógico e escola normal rural atravessaram as últimas décadas, no centro dos debates sobre as experiências com a formação de professores, suas especificidades e seus impactos sobre a qualificação da educação básica pública desenvolvida no Brasil.

O respectivo estudo procurou compreender como a ENRJN formulou uma maneira particular de realizar suas práticas formativas, constituindo um modo de ser ruralista que, transmitido sob forma de conteúdos, conhecimentos, informações técnicas e práticas, objetivava orientar o homem rural para lidar com as adversidades do seu meio. Segundo a pesquisadora, com base no debate teórico que fundamentou seu estudo, o ruralismo pedagógico constituía, no período compreendido entre 1930-1960 uma tendência de pensamento, cujo objetivo era formar “a ideia de uma escola voltada para as tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo [...] em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado” (PRADO, 1995, p. 06).

A partir de análise de um corpo documental, bibliográfico e o apoio do período *O Lavrador*, Varela (2012) sinaliza que, a proposta pedagógica para formar os professores objetivava que os mestres diplomados empenhassem esforços para “mudar a feição socioeconômica dos nossos sertões” (CASTELO, 1970, p. 238),

dando ao trabalhador rural, por meio do acesso a uma educação qualificada, viabilizar sua atuação com base em conhecimentos técnicos, que o levaria a compreender os processos necessários ao desenvolvimento campestre. Estas considerações também foram sinalizadas nos outros estudos sobre a ENRJN.

A pesquisadora reforça que a escola “tornou-se referência em conhecimentos científicos e técnicas elaboradas para o desenvolvimento agrícola”, se constituindo motivo de orgulho para os jovens regularmente matriculados. Muitas jovens professorandas foram encontradas defendendo e difundindo o discurso do ruralismo por meio do periódico *O Lavrador*. Varela (2012) chama a atenção, assim como Silva (2009) sobre a importância da imprensa periódica escolar desenvolvida na ENRJN, como uma ferramenta das modernas técnicas pedagógicas incentivadas pelo reformismo educacional, que teve no Ceará a colaboração do professor Lourenço Filho.

Registra-se que uma de nossas preocupações na definição do objeto era justamente sobre a existência de estudos, já realizados, tendo a ENRJN como objeto. Preocupava-nos repetir experiências já levadas a efeito e divulgadas no cenário acadêmico do Ceará. Os estudos produzidos sobre a ENRJN, igualmente importantes, trouxeram contribuições para colocar no debate a experiência pioneira desenvolvida em Juazeiro.

A história da ENRJN, nas versões pesquisadas e compartilhadas, apresentaram aspectos como a criação e a expansão das ENR no Ceará por Araújo (2006); o protagonismo da professora Amália Xavier por Nogueira (2008); a imprensa escolar como técnica pedagógica aplicada a formação de professores ruralistas por Silva (2009); e, por fim, os ritos da formação na ENRJN por Varela (2012)⁸.

Mesmo se constituindo em estudos de profunda densidade onde, de fato, se efetivou uma ampla exploração documental sobre a ENRJN, além de registros de história oral, compreendendo a formação e atuação profissional de ex-professores e colaboradores, há aspectos não esclarecidos sobre as influências recebidas pela professora Amália durante sua formação para o magistério e aplicadas em sua atuação docente e administrativa na escola.

⁸ A exceção de Araújo (2006), os outros três estudos (2008; 2009; 2012) tiveram origem em pesquisa coordenada pelas professoras Sofia Lerche Vieira e Maria Isabel Sabino de Farias, por meio do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória (GPPEM), com fomento do Programa de Bolsa de Iniciação Científica da UECE.

De forma abreviada, a passagem da gestora pelo CNSSC, onde teria efetivado sua formação para o magistério, não foi aprofundada, o que produziu a necessidade de novas buscas, assim como, nos impulsionou, também, compreender os referenciais que inspiraram as experiências caririense, assinalando no traçado das mesmas, o contexto das disputas entre as instituições, pois, de acordo com os testemunhos, para as alunas do CSTJ, a ENRJN era tão somente “uma escola que ensinava a plantar batatas e criar galinhas” (ex-aluna ENRJN, entrevista concedida em 2005).

Do outro lado, durante muitos anos, precisamente uma década, havia uma tendência de mulheres irem estudar em Fortaleza ou serem privadas do acesso à escolarização básica, por falta de condições, para não estudar na “escola do bispo, inimigo do Padre Cícero” (ex-aluna ENRJN, entrevista concedida em 2005).

Penetrar nesse universo e, explorar seus contextos foi desafiante, instigador, alimentando o interesse em buscar pistas e evidências, que esclarecessem o volume das tensões, os impactos na produção de um *ethos* de formação para os professores caririenses por ambas as instituições e, especialmente, as origens dos referenciais que influenciaram as práticas desenvolvidas no Cariri.

Compreender a origem das influências recebidas pelas duas diretoras, Madre Couto e professora Amália, para a constituição dos princípios políticos e pedagógicos, que nortearam os saberes e práticas na formação das professoras e, conseqüentemente, transformaram a educação naquela região, se constituiu norte de todo este processo.

3.2 Instituições escolares: uma conceituação

Explorar a história das instituições escolares nos remete, entre outras questões, identificar a noção de cultura⁹ escolar ou cultura da escola, assim como as demandas que influenciaram a sua organização administrativa e pedagógica, os referenciais que orientaram e/ou guiaram as suas ações, as formas de articulação com a cultura predominante na sociedade em que se insere.

⁹ Dominique Júlia define que a cultura escolar como uma questão que Não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, política ou popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 10).

Sobre a ideia de cultura articulada a modelos determinados pelo sistema, Magalhães (2005, p. 57) nos fala que o conceito de instituição “associa-se à ideia de permanência e de sistematicidade, à ideia de norma e normatividade”. Para este autor a ideia de instituição “consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra-sistêmica” (*id. ibid.*, p. 58).

A história das instituições escolares procura destacar os principais determinantes estruturais que influenciaram na constituição do Estado, das famílias, das corporações, das universidades, produzindo certa evolução no tempo entre estas estruturas e respectivas formas como alteraram o contexto das práticas em que foram inseridas. Magalhães (2005, p. 62) afirma também que à noção de instituição “corresponde uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidades em organização”.

Nos fala ainda que “a instituição educativa constitui, no plano histórico, como no plano pedagógico, uma totalidade em construção e organização, investindo-se de uma identidade” (MAGALHÃES, 2005, p. 112), instigando compreendê-la em toda a sua complexidade técnica, científica e humana como:

O quadro institucional (educação-instituição) diz respeito à cultura material e simbólica, quer dizer, às condições materiais e de funcionamento, à gramática escolar e à escolarização, e refere-se à representação, à apropriação das aprendizagens e à qualificação e reconhecimento da mais-valia educacional pelos grupos, indivíduos e organizações [...] (*id. ibid.*).

Por essa razão merecem ser estudadas com atenção no âmbito da história da educação, como lugares de modelagem das nações. Na concepção de Nóvoa (1995, p. 16):

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.

Como lugares de formação, por excelência, as escolas representavam importantes referenciais no cenário de desenvolvimento da Nação, como observa Monarcha (2009, p. 33): “a instituição escolar torna-se central no conjunto das sociedades, a ela delegando-se a unificação da cultura no quadro de formação das cidadanias nacionais”. Para Nóvoa (1995, p. 23) a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como

lugares de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da sociedade. Este autor observa também a necessidade de

Erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel desses estabelecimentos como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (*id ibid.*).

Pesquisas realizadas por Magalhães (2005), Nóvoa (1995), Nosella e Buffa (2009) revelam que as instituições escolares, por suas rotinas proativas e pela carência de pessoal especializado normalmente têm dificuldades com a preservação de fontes e de sua própria história. Com a ampliação dos estudos nesse campo, a partir da segunda metade do século XX, a pesquisa sobre as instituições, suas práticas, processos, saberes e rotinas passaram a ser alvo do interesse dos pesquisadores, com o objetivo de compreender a evolução e repercussões de suas ações no cenário social, não apenas por sua natureza experimental, sobretudo por seu papel e atribuições como qualificadora dos sujeitos e produtos neste cenário.

Segundo Nóvoa (1995, p. 19) “durante os anos 50/60 as vivências escolares são assumidas como o fator preponderante da intervenção pedagógica”, todavia, nas décadas de 1960/70 vamos assistir

À emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da desescolarização da sociedade, movimentos distintos, mas onde é possível destringir denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existentes, a projeção da pedagogia para fora dos muros da escola, a diversificação dos papéis dos professores (*id ibid.*).

Dessa forma, estudos sobre instituições escolares desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 1980, com a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, constituindo em uma renovação metodológica e teórica ao provocar o desenvolvimento de trabalhos que discutam modelos e referenciais entre o universal e o particular. Localizamos em Nosella e Buffa (2009, p. 25) que:

As instituições mais antigas e socialmente prestigiadas são as mais estudadas: de ensino superior, escolas normais, escolas confessionais (sobretudo, femininas), escolas de referência, seminários e Colégio localizados nas metrópoles do Sul e Sudeste do Brasil.

As instituições são estruturas sociais criadas para cumprir determinações em um cenário marcado por controle sobre os sujeitos. Suas histórias não

representam apenas um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que se apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional, na forma como são percebidas pelos sujeitos que as descrevem, como observa Nóvoa (1995, p. 20):

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença.

A escola tem sua importância no desenvolvimento da Nação e dos sujeitos, assim, esse estudo não trata de explorar questões relacionadas a arquitetura e mobiliário, assim como outros elementos da sua organização física, mas compreender o movimento como as instituições investigadas marcaram os processos de formação das professoras, sobretudo pelas diferenças marcantes em relação aos procedimentos pedagógicos de formação da mulher e da professora no espaço institucional, sobretudo para compreender o seu processo de criação, implantação e evolução.

Como destaca Magalhães (2004, p. 124), das várias instituições, a escola tem se destacado como um terreno fértil para a reconstituição de elementos essenciais nos processos de desenvolvimento, pois:

São organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante.

Com base nos estudos deste autor (1999, 2005), a história das instituições escolares, que foi sendo constituída historicamente, investiga o movimento endógeno de seus agentes, as relações que se perfazem no interior, destacando-se pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos” (Magalhães, 2005, p. 112). A complexa relação envolvendo as famílias e as instituições escolares vem se constituindo um marco das pesquisas nesse campo, pois os estudos revelam as rotinas, os ritos e sobretudo, as relações.

A história das instituições escolares, na perspectiva de Magalhães (2005, p. 67), representa uma tentativa de formular um sistema de organização que foi sendo constantemente elaborado e rearticulado, por meio de seus membros – indivíduos e grupos – mediante estímulos baseados em determinações e demandas externas, pois a instituição é “contexto, representação, materialidade e apropriação”.

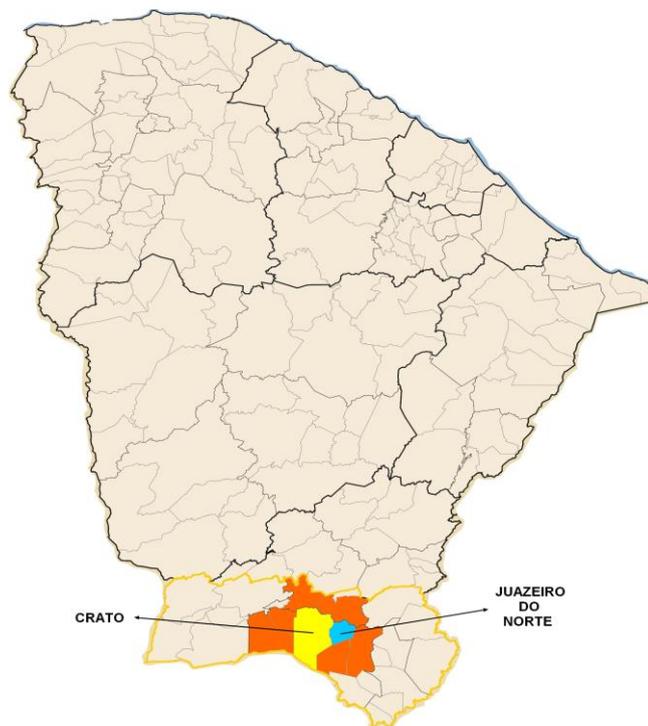
Nesse estudo de tese, buscamos reconhecer as influências recebidas de tradição pedagógica vivenciada pelas diretoras, Madre Couto e Amália Xavier, em instituições escolares de matriz europeia, respectivamente o Colégio Imaculada Conceição e o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração, sediadas em Fortaleza, por suas experiências formativas distintas, as práticas apreendidas daquela realidade e transplantadas para as instituições educativas criadas na região do Cariri.

A perspectiva de indicar que referências, internacional e/ou nacional inspiraram as duas diretoras na organização do trabalho voltado para a formação das primeiras professoras na região do Cariri cearense, nos remete observar o que recomenda Nóvoa (1995): a escola, numa perspectiva organizacional, diz respeito ao conjunto das decisões ligadas ao ensino e ao seu projeto educativo, o desenvolvimento de opções curriculares ou de áreas de especialização, a sua organização global e a estrutura de seus recursos (humanos, técnicos e materiais), considerando que a história dessas instituições e de suas práticas, seja na Capital, seja nas longínquas cidades do interior apreende a realidade educativa como uma totalidade em sua organização e construção histórica, observando os marcos regulatórios oficiais em sintonia com as demandas de desenvolvimento da Nação e da Região.

O mosaico de ideias, saberes e práticas que inspiraram as instituições investigadas, identificando a sua filiação pedagógica, se constitui discussão dos capítulos seguintes, não sem antes pontuar as tensões e disputas envolvendo as duas cidades.

4 CARIRI CEARENSE – ALGUNS DELINEAMENTOS DA SUA HISTÓRIA

Ao lançar um olhar sobre as experiências educativas voltadas para a formação de professoras, neste capítulo retomamos, com base em fontes documentais impressas e evidências de testemunhos orais, as tensões e disputas envolvendo as duas cidades do Cariri, Crato e Juazeiro do Norte, por ser *locus* das experiências investigadas. Dessa forma, esboçaremos características peculiares das duas cidades, com o intuito de oferecer a ambiência das duas cidades onde as referidas instituições foram criadas.



Mapa do Ceará/Região do Cariri Cearense, com destaque para as cidades de Juazeiro do Norte e Crato

A demarcação temporal a ser contemplada tem como marco inicial, a criação do Colégio Santa Teresa de Jesus (CSJT), em março de 1923, que ocorre como parte do desenvolvimento da instrução nesse período; a criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), em janeiro de 1934, culmina nos anos 1960, quando se configuram os evidentes sinais do declínio das escolas normais e normais rurais, como espaços de formação para o magistério.

A localização de fontes, geralmente, impõe redefinições metodológicas, pois nem sempre é possível reconstituir uma experiência em detalhes, cuja duração ultrapassou cinquenta anos e sua finalização se deu há mais quarenta anos,

entretanto, almeja-se uma aproximação, abrindo novos caminhos para que outros pesquisadores possam, depois, ampliar, complementar ou aprofundar com outros estudos.

Aquela Região costuma ser definida, dentre outras características, por sua capacidade ecológica, seu aspecto climático e hidrográfico, sua cultura que a torna diferente e a classifica como uma região especial, com indicações de que concentra um dos maiores redutos da cultura popular do Nordeste.

A cultura caririense não apenas se reproduziu em outras regiões, mas também foi influenciada pelas peculiaridades e marcas do tempo, estruturando uma sociedade que pouco difere do quadro de outras partes do Nordeste, como nos fala Schröder (2000, s/p) “como se as estruturas sociais do meio urbano e, em particular, do meio rural fossem as mesmas em todas as regiões: uma sociedade "comum" do interior nordestino, mas com patrimônio cultural e histórico especial, particularmente no folclore”.

O estudo desenvolvido por Sousa caracterizou o Cariri como 3ª zona fisiográfica, composta por onze municípios, todos adiantados e prósperos, seja do ponto de vista econômico ou cultural. Embora a região fosse vitimada e vulnerável pelos longos períodos de estiagem, sua riqueza esteve essencialmente associada à produção viabilizada pelas encostas permanentemente úmidas da Chapada do Araripe. Para este autor “no Cariri se planta e colhe com abundância uma agricultura de subsistência (arroz, milho, feijão e cana de açúcar) sendo esta última a principal riqueza da região” (SOUSA, s/d, p. 35).

A pesquisa realizada por Queiroz (2008) destaca que a Província do Cariri Novo foi criada em 14 de agosto de 1839, pelo senador Martiniano de Alencar, e que a região teria atingido níveis superiores de crescimento e se destacou no contexto estadual por sua condição de ‘oásis’ no Ceará, atraindo expressivo volume populacional. Na mesma direção, Lourenço Filho (1926, p. 44-45) afirmou em uma publicação sobre o Cariri que:

Região fertilíssima, entre sertões inóspitos de cinco Estados, cumpre a sua função biológica da insalubridade. [...] Toda a história das ilhas e dos oásis é tecida de conflitos políticos e econômicos. E o Cariri não se tem podido furtar, mesmo às manifestações daquele gênero. É a entrada de uma zona magnífica, onde surgiu quase parasitariamente, o mais singular povoado do Brasil: o Juazeiro do Padre Cícero.

Estudos revelam que a partir do Crato, a região se consolidou e se projetou

mais ainda com o surgimento de importantes cidades como Barbalha e Juazeiro do Norte, como destacou o pesquisador estadunidense Della Cava. Este autor ressalta que a região foi destaque no cenário econômico, por sua força produtiva, tanto na agricultura quanto na pecuária:

[...] na extremidade Sul do atual estado do Ceará e foi povoada, no primeiro quartel do século XVIII, por criadores de gado provenientes a Bahia e de Pernambuco, atraídos que eram pelas terras férteis e pelas fontes perenes de água. Graças a esses recursos naturais, constituía o Vale do Cariri um verdadeiro oásis cercado por todos os lados de infinitas extensões de terras planas, assoladas ciclicamente pelas secas e que quase na produziam. Devido, ainda, aos recursos do vale, veio à agricultura, especialmente, a cana de açúcar, a predominar sobre as atividades pastoris. Pelo final do século XVIII, grande parte dos rebanhos tinha sido forçada a emigrar em direção ao Norte, para uma zona menos fértil do Vale e, também rumo ao Leste e ao Sul, além da imponente Chapada do Araripe, penetrando nas terras ressecadas, de mato ralo, dos estados vizinhos da Paraíba, Pernambuco e Piauí (DELLA CAVA, 1976, p. 27).

A região, segundo dados de estudos consultados ficou conhecida como grande produtora e exportadora de produtos da agricultura de subsistência, além de insumos para produção estreitamente vinculada à pequena industrialização caseira e artesanal. Por esta razão, a região ganhou destaque no cenário estadual, seja por seu crescimento demográfico ou por sua capacidade produtiva, mesmo revelando vulnerabilidades quanto à estruturação administrativa, sobretudo em relação à garantia de serviços básicos à população, particularmente a educação (LOURENÇO FILHO, 1926; QUEIROZ, 2008).

Estudos já realizados indicam que a origem e estruturação de algumas cidades desta região se articularam às missões dos padres capuchinhos que, ao estabelecerem os aldeamentos disseminaram seus valores culturais e ideológicos na formação dos novos agrupamentos populacionais, como destacou Silva (2011).

Considera-se que, dos onze municípios da região, segundo dados analisados por Sousa (s/d), entre 1940-1950, ainda era possível identificar vulnerabilidades em sua organização administrativa, com reflexos importantes sobre questões essenciais para o desenvolvimento, como a garantia do acesso à instrução. Segundo os dados oferecidos por esse autor, “seis cidades tinham cotas de alfabetização inferiores a 20% e mais três, além destes, tem quotas inferiores a 25%” (SOUSA, s/d, p. 35). Alves (1945, s/p.) observa que, apesar de todos os obstáculos criados pelo meio hostil dos sertões circunvizinhos, “o Vale do Cariri manteve a sua autonomia na direção da vida econômica, construindo-se o centro cultural da região”.

Se o quadro geral era preocupante nos estudos revelados por estes autores, as duas maiores cidades, embora não apresentassem uma situação ideal quanto à infraestrutura geral, mas, por aquela época, os limites de cotas de alfabetização do Crato correspondiam a 27,18% e de Juazeiro do Norte 30,30%, portanto acima da média das demais cidades da região, o que confirma o protagonismo de ambas, desde a sua criação, em termos de planejamento da educação. Estes indicadores sinalizam a existência de fluxo migratório entre cidades da região e de Estados circunvizinhos em busca de instrução, pois ambas já apresentavam uma estrutura razoável comparada às demais.

Diante dessa configuração, segundo dados do IBGE (1950), ambas constituíram-se como as mais importantes aglomerações urbanas da região, Juazeiro do Norte com 41.999 habitantes e a cidade do Crato com 15.464, pelos dados do recenseamento geral (SOUSA, s/d). Os dados apontaram uma superioridade numérica do Juazeiro do Norte em relação à cidade do Crato, todavia, o que desperta efetivamente atenção no contexto estadual era a superioridade da população localizada em áreas rurais comparada à urbana, pois “calculado em quase três milhões de habitantes, dos quais 75% estavam localizados na zona rural” (p. 37).

A superioridade numérica de Juazeiro do Norte parece ser motivada segundo Barros (2010, p. 12), pela liderança do Padre Cícero¹⁰, que no imaginário do povo do Nordeste tornou-se um “herói legendário” cuja história e feitos são amplamente divulgados na literatura e arte popular, “tendo sido os seus ‘milagres’ divulgados ao longo do tempo por uma história mítica, presente, sobretudo na voz de cantadores nordestinos”.

Todavia, para que se possa compreender a superioridade do Joaseiro em relação ao Crato e as demais cidades da Região do Cariri cearense é importante situá-la no contexto de suas lutas, assim como é necessário apresentar a cidade do Crato, por seus projetos de desenvolvimento sociocultural articulados ao

¹⁰ O seminário onde Cícero ingressou em 1865 não era um seminário qualquer. Era uma das peças-chave da montagem da nova Diocese do Ceará, que ia além de sua estruturação administrativa, com diretrizes claras para uma sólida formação do clero. Dom Luís Antonio dos Santos, 1º. Bispo do Ceará compartilhava de um espírito reformista eclesial católico, o mesmo que mobilizava grande parte do episcopado brasileiro. Della Cava denominou esse processo de ‘romanização do catolicismo brasileiro’ (DELLA CAVA, 1985, p. 35-40). Nesse contexto, o bispado de D. Luís pode ser considerado envolvido com a reforma da Igreja Católica local. Ao assumir o governo, Dom Luís constatou que a Diocese era composta por 33 paróquias, um pequeno clero com precária formação, sobretudo em relação aos conhecimentos teológicos. Para Della Cava a reforma levada a efeito por Dom Luís, no Ceará buscava “restaurar o prestígio da Igreja e a ortodoxia de sua fé e remodelar o clero, tornando-o exemplar e virtuoso” (*id. ibid.*, p. 35).

protagonismo do Bispo Dom Quintino, ao criar na cidade a primeira escola destinada a formação de professoras no interior do Ceará.

4.1 Crato, “cidade da cultura” (1889-1960)¹¹

Estudos históricos sobre a região, sobretudo iniciativas de alguns historiadores locais, apaixonados pela história do seu tempo e do seu povo, preocupados em salvar a memória das instituições e de seus protagonistas ressaltam a sua vocação cultural. Para Barros (2011, p. 161) “é preciso que diferentes olhares sejam construídos, permanentemente, para que novas luzes permitam discernir e compreender o papel e a participação dos diversos atores e das determinações sociais”. A história é contada e recontada em razão das lutas envolvendo as diferentes classes, em defesa da materialização de seus projetos e interesses, reconstitui com elementos ativos dos processos, o fazer e refazer histórico.

Entre esses autores destacam-se Irineu Pinheiro, J. de Figueiredo Filho e o Padre Antônio Gomes Araújo, referências lembradas quando se fala da história local. Suas contribuições serão singulares nessa reconstituição, assim, como serão igualmente importantes, os estudos sistematizados na dissertação de Cortez (2000), nas teses de Madeira (2008), Santos (2010), dentre estudos resultantes de pesquisas publicados por Queiroz (2008) e outros pesquisadores sobre a cidade do Crato, as ações do prelado Dom Quintino¹², com ênfase sobre o desenvolvimento da educação local e a criação do CSTJ, em sua trajetória de formar professoras para a instrução da região e estados circunvizinhos.

Para Cortez (2000, p. 04) “cidade da cultura” era uma construção ideológica das elites (econômicas e políticas) cratenses. Destaca a pesquisadora que essa elite efetivamente, se autodenominava “*boas famílias* e como tal era e ainda é reconhecida” pelo efetivo social local. Ressalta também esta autora que:

Aquele grupo, oriundo de “boas famílias”, engendrou, o movimento de construção do Crato como “cidade da cultura”, baseado na valorização da cultura letrada, da civilidade, mormente da civilidade cristã, de que ele era a própria representação.

¹¹ Título da dissertação da professora Antonia Otonite de Oliveira Cortez, defendida no Programa de Mestrado em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

¹² Dom Quintino de Oliveira Rodrigues e Silva, líder religioso, protagonista do desenvolvimento educacional e sociocultural da cidade do Crato, um dos principais personagens deste estudo será inserido em muitos contextos e diversos momentos deste trabalho.

Para Santos (2010, p. 56), cujo estudo desenvolvido na tese adentra um tempo anterior ao explorado por Cortez, a constituição da sociedade Cratense recebeu influências e ordenamentos da Igreja católica, muito embora, os vestígios de pesquisa lhe tenham indicado que “até meados do século XIX, a presença institucional da Igreja católica, nos sertões do Brasil, foi rarefeita e, no Cariri não foi diferente”.

Com vistas aos estudos mais tardios ou recentes sobre a formação da sociedade cratense e de suas instituições educacionais, é importante observar os argumentos de Certeau (1982, p. 53), de que é preciso considerar o “fenômeno religioso como um indutor fundante da nossa sociedade”.

O desenvolvimento econômico e sociocultural da cidade foi se constituindo num esquema progressivo, “numa lógica de continuidade em relação a um projeto civilizador estruturado a partir, pelo menos, da segunda metade do século XIX”. O projeto contou com a participação de representantes do cenário social, forte apoio da Diocese de Fortaleza, que, além de construir o primeiro Seminário fora da capital cearense, instalou também ali a Diocese local (1914), responsável direta por “dotar o Crato de importantes instituições de suporte da cultura letrada e da civilidade” (SANTOS, 2010, p. 05).

A diocese teve por meio da ação do seu primeiro bispo, Dom Quintino, a oportunidade de disseminar um ideário de desenvolvimento centrado na educação formal e intelectual. Com a intenção de projetar a cidade no cenário regional e estadual, o bispo se empenhou na criação de escolas e outras instituições “como imprensa; cinemas, teatro, bibliotecas, entidades filantrópicas, associações religiosas”, ações estas que foram ampliadas por outros bispos. Numa trajetória posterior de investimentos pela Diocese, a cidade chegou a instituir “academias literárias, museu e, posteriormente, a Faculdade de Filosofia” (SANTOS, 2010, p. 05).

As articulações envolvendo as Dioceses de Fortaleza e do Crato foram subsidiando a tomada de decisões em relação à criação de diversas instituições, que fomentariam o desenvolvimento sociocultural e educacional, assim, como fermentaria a posição privilegiada da cidade no cenário regional como desenvolvida cultural e educacionalmente e o Juazeiro do Norte como atrasada.

Na leitura de Queiroz (2012), o surgimento do seu sistema educacional teve a ação da Igreja Católica como instituição que tinha espaço para abrir escolas, na região caririense, particularmente no município do Crato, se deu em cenário marcado

por acordos envolvendo as oligarquias agrárias, reconhecidas como territórios de mando dos coronéis. Na percepção da autora, tais acordos favoreciam o controle e manipulação de interesses, concentrando-se no poder do clero toda a educação e as formas de desenvolvimento daqueles núcleos urbanos. Almeida (2007, p. 37) reforça essa conjuntura ao afirmar que:

A igreja católica criando colégios religiosos dirigidos por padres e freiras, nas quais acorriam os filhos e filhas das oligarquias conservadoras representadas pelos grandes proprietários, em uma manobra da Igreja de, ao educar os dirigentes, atingir indiretamente a população.

Ainda segundo Queiroz (2012, s/p), “o catolicismo, fosse na igreja ou na escola era a filosofia norteadora da vida, da moral, das tradições e das relações sociais e culturais”. A criação de instituições destinadas à formação de homens e, principalmente mulheres era a garantia de disseminação dos valores do catolicismo romano, pois ao se preocupar com a educação das mulheres, na exata medida em que elas seriam as educadoras da sociedade, indiretamente se atendia a outros interesses explícitos ou ocultos.

Assim, ao longo do século XX, a Igreja católica priorizou investimentos em instituições voltadas para a instrução e formação feminina, fortemente impregnada de sua ideologia, por meio da defesa de uma imagem que impelia à mulher uma missão desempenhada na sociedade: contrair matrimônio e dedicar-se ao sublime ofício de ser mãe. Sobre estas orientações Manoel (2010, p. 58) destaca que:

Essa proposta de preparar agentes sociais que, por sua vez, preparam outros, num movimento crescente e ininterrupto, é uma concepção pedagógica que não está apenas na base da tradicional pedagogia dos jesuítas e do catolicismo ultramontano, mas também em outras doutrinas não católicas ou mesmo não religiosas.

A formação da mulher produziria uma ação qualificada no seio familiar, exatamente nos moldes do ideário planejado pela Igreja romana para a sociedade. O acesso à escola, ou talvez a uma parte dos conhecimentos por ela divulgados, poderia garantir um rígido controle sobre os valores e o comportamento social da população, sobretudo das mulheres. Esse cenário inspirou o desenvolvimento de instituições voltadas para disseminar valores culturais, educacionais e religiosos vinculados aos interesses do ideário católico e do Estado brasileiro.

Pela exploração realizada no contexto desta pesquisa, parece possível afirmar que estudos sobre colégios católicos propiciam uma compreensão acerca

das estratégias de socialização por eles utilizadas, contribuindo para esclarecer velhas e novas configurações de poder da Igreja. A escola católica nos moldes como foi disseminada no Brasil, não se constitui apenas uma instituição de divulgação de conhecimento e sistematização do saber, interviu e determinou certa padronização de comportamentos e conhecimentos (PRATTA, 2005).

Os achados da pesquisa, sobre os quais trataremos na sequência do texto, remete compreendermos que, os valores e comportamentos produzidos pelas instituições por ela criadas constituam a base de sua liderança e credibilidade, sobretudo no campo da educação, formação da mulher e de professores, os quais contribuíram para a ampliação da oferta de instrução. Por meio de um trabalho contínuo, atualmente os colégios católicos ainda são referências para a educação e formação de amplo contingente da sociedade.

Foi ainda como resultado dos esforços da gestão diocesana, que a cidade ganhou feições modernas como a construção da ferrovia (1923), praças, hospitais, ruas pavimentadas, energia elétrica, instalação de rádios e cinemas, dentre outras ações modernizadoras. Nesse particular emprestaram os seus saberes nas obras de modernização, embelezamento, e de higienização da cidade. Enquanto isso, segundo relatos, Juazeiro era discriminada pelo bispo.

4.2 Juazeiro do Norte: cidade de fé, oração e trabalho

A história do Juazeiro está intrinsecamente ligada à história do Padre Cícero¹³, por isso atrai estudiosos da Região e de todo o País, que apaixonadamente, ora defendem, ora atacam os fenômenos que aqui tiveram palco, concentrando suas análises sob os mais variados aspectos: religioso, político, social e cultural.

O sacerdote, seja na literatura acadêmica ou popular é exortado, por sua dedicação à causa dos pobres e dos aflitos, ao desenvolver durante toda a sua vida, uma pastoral de esperança e uma ação pragmática, sempre orientada para atender

¹³ A opção de o Padre Cícero tornar-se capelão de Juazeiro ensejava igualmente uma espécie de trânsito entre coisas passíveis de, numa determinada leitura, serem analiticamente tomadas como interdependentes e, ao mesmo tempo antagônicas: um catolicismo oficial versus um catolicismo popular. [...] a opção em exercer seu sacerdócio em Juazeiro deve ser vista não como a de um missionário estrangeiro, que foi catequizar 'novas e estranhas terras de gente igualmente estranhas'. A decisão estava associada à de um missionário que tendo ido para o estrangeiro (e tendo lá sido socializado e transformado em sacerdote) voltou para sua terra e resolver 'discernir e propagar' para os seus, o que considerava o verdadeiro caminho da salvação (BRAGA, 2007, p. 80-81).

às penas materiais e imateriais de todos aqueles que se acercavam daquela cidade (MACEDO, 1988; BARROS, 2011). Barreto¹⁴ (2005, s/p.) chama a atenção para essa realidade:

O Pe. Cícero foi o dínamo do crescimento de Juazeiro e seu maior benfeitor. O homem que acionou o desenvolvimento, colocando a pessoa humana como sujeito e não objeto desse progresso. Lamento profundamente que em tão pouco lapso de tempo se tenham dito tantas inverdades, criado tamanhas estultícias e aberrações e, em pleno século de civilização, se vomitasse tanto rancor e tanto ódio a um padre que se dedicou, com alma de missionário, aos humildes e sofredores (entrevista de pesquisa concedida em julho/2005).

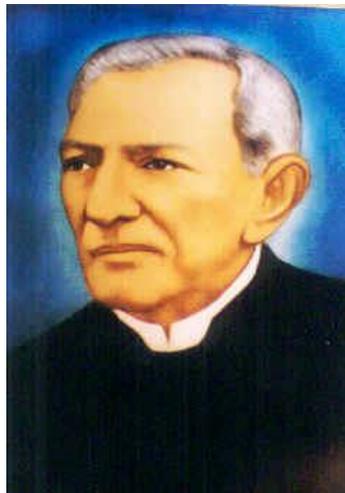


Foto 2 – Padre Cícero Romão Batista
Fonte: Domínio público

Como expressão histórica e social, a figura do Padre Cícero tem relevo gigantesco, seu apostolado durou 62 anos com a mesma fidelidade ao Evangelho, à Igreja e ao programa de ação: “amparar os humildes, socorrer os miseráveis, punir a

¹⁴ Depois do próprio Padre Cícero, falecido em 1934, talvez tenha sido o vigário de Juazeiro com maior e mais nítida compreensão da religiosidade popular dentro do processo histórico e social do Nordeste. Viveu firme na fé em sua Santa Igreja, mas longe de qualquer elitização do poder temporal. Muito pelo contrário, cada vez mais com o coração junto aos mais pobres e mais carentes Com simplicidade, espontaneidade, compreensão, solidariedade, fraternidade e muita espiritualidade, tornou-se líder de milhões de nordestinos que agora choram sua morte. Mas, monsenhor Murilo de Sá Barreto deixou um grande legado. O legado da forte devoção à Nossa Senhora das Dores, da fidelidade aos preceitos do Padre Cícero e do amor ao Juazeiro. Daí seu sentimento de gratidão ao Padre Cícero que ele, certa vez, assim expressou em sermão: “Muito obrigado Padre Cícero! Pelo pensamento de Deus que assaltou sua mente ao fundar Juazeiro devoto da Mãe das Dores. Ao ensinar o conselho amigo, a prática do bem, a viver no esforço constante da prática do Evangelho de hoje e a ensinar a esse Nordeste a celebrar a alegria da fé, no respeito à pessoa, à dignidade do homem, à fidelidade à Igreja e ao amor em Cristo. Esses são os valores que imortalizam o homem”. E são esses valores que, certamente, vão imortalizar o monsenhor Murilo de Sá Barreto na memória histórica, religiosa e social de Juazeiro do Norte, do Cariri e do Nordeste (Pronunciamento do Deputado Federal MAURO BENEVIDES, na sessão de 14/12/2005. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/364612.pdf>>).

vileza com docilidade, corrigir o orgulho, ensinando a praticar a virtude e a humildade” (OLIVEIRA, 1969, p. 43); por isso, talvez jamais um homem “tenha adquirido no Brasil e, mantido durante tanto tempo, o prestígio alcançado entre as massas do campo”, como afirmou Facó (1965, p. 67).

Queiroz (2008) destaca que o Joaseiro, como fora chamado antes de sua emancipação política, cresceu e se desenvolveu, apesar dos graves acontecimentos internos da região, como a denúncia de apoio aos cangaceiros, à adesão do Padre Cícero à política e o milagre da hóstia da Beata Maria de Araújo. Esses acontecimentos contribuíram para o isolamento do Padre, assim como foram determinantes, para que a Igreja Católica de Roma suspendesse suas ordens sacerdotais e o excomungasse.

Naquela época, o Padre Cícero já alcançara o status de ‘santificação’ pelos nordestinos. Todavia, essa imagem santificada foi sendo gradativamente substituída pela caricatura de um homem real, movido pelas ambições e especificidades do seu tempo, quando se tornou uma figura multifacetada: 1) um renomado líder político; 2) proprietário de terras, gado e imóveis; 3) integrante e líder da base política conservadora do sertão do Cariri; 4) aliado de muitos movimentos em favor da preservação das oligarquias regionais, destacando-se o seu apoio, entre outros, à oligarquia acciolina, mantida durante mais de duas décadas à frente do poder estadual.

Tratando do coronelismo e nele caracterizando o sacerdote como um dos importantes representantes daquela estrutura política, Facó (1976, p. 93-94), assim caracteriza o perfil do levita:

Sua popularidade espalhou-se por todo o interior do País, movimentou romarias durante décadas inteiras, foi alvo de discussões no Parlamento e na imprensa, colocou a cúpula da Igreja Católica em difícil posição, acirrou discórdias e lutas entre facções políticas. [...] conseguiu ser, por um longo período, chefe político local, vice-governador do Estado, deputado federal eleito que se recusou a assumir a cadeira para não abandonar seu aprisco, tornou-se grande proprietário territorial, contribuiu decisivamente para fomentar a agricultura no Cariri e fundou uma cidade que, poucos anos mais tarde, seria a segunda do Estado, depois da capital.

Em uma das obras mais polêmicas sobre o Pe. Cícero, o pedagogo paulista e reformador do ensino no Ceará, Lourenço Filho (1926, p. 82-83) afirmou:

Convidado a celebrar em Juazeiro, transferiu residência e iniciou um heróico trabalho de evangelização, atraindo simpatizantes de toda redondeza. Sua atividade pelos anos calamitosos da grande seca de 1877-79, de notável

benemerência, atribuem-lhe a iniciativa do plantio da mandioca e da maniçoba na serra do Araripe, além da construção de poços e pequenos açudes. [...] Favorecido pelo meio, modificado talvez, a princípio, pelos próprios homens a quem se dirigia.

Embora reconheça, no seu texto, qualidades atribuídas ao sacerdote, essa obra integrou uma corrente intelectual avessa ao fenômeno sócio-religioso ali desenhado, que considerava o movimento de Juazeiro como distante do ideário modernizador defendido por Lourenço Filho, em que a educação e a formação do povo fossem consideradas como elemento central de um projeto civilizador, desprovidos das armadilhas ideológicas do fanatismo religioso.

No entanto, evidências de outros estudos sobre o Juazeiro indicam que o sacerdote era um homem detentor de conhecimentos diversos, leitor assíduo inclusive em outros idiomas, habilidoso articulador político, conhecedor profundo das mazelas sociais produzidas pelos longos períodos de estiagem no sertão nordestino (BARRETO, 2005; SOUSA, s/d).

A literatura consultada mostra que o Padre tentava combater do seu modo a fome e a miséria, que deixavam rastros de morte e dor em localidades sertanejas, sobretudo no grande Cariri. Sobre a situação das secas é importante citar a caracterização tecida pelo mesmo autor:

Agravando a situação social, as secas periódicas precipitavam novas crises, agravando a crise crônica provocada pela decadência do regime latifundiário semifeudal. O *Cariri* passou a ser então o refúgio de levas e levas de miseráveis sem terra e sem trabalho, que ali encontravam pelo menos água, multiplicando-se os bandos de cangaceiros ou os redutos de fanáticos (LOURENÇO FILHO, 1926, p. 87, grifos nosso).

Além de atrair nordestinos famintos e doentes, em situação de vulnerabilidade profunda, o Padre Cícero teria, gradativamente, criado estratégias para apoiar as famílias atingidas pelo flagelo, recebendo-as em suas próprias terras, localizadas em áreas privilegiadas do Cariri, nas quais eram desenvolvidas atividades agrícolas de curta temporada, destinadas, sobretudo, à sobrevivência.

Nas duas primeiras décadas do século XX os dados censitários mostram que o fluxo migratório em direção à terra prometida – Juazeiro – foram expressivos, se comparado às demais cidades caririenses, exceto o município do Crato, como consta no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dados censitários da Região do Cariri (1920)

Cidade	População
Crato	25.430
Juazeiro do Norte	20.044
Barbalha	17.757
Missão Velha	15.467
Jardim	11.800
São Pedro (Caririaçu)	7.865
Porteiras	5.147
Brejo Santo	5.091
TOTAL	108.601

Fonte: Alves (1945, p. 110) / elaboração: Tania Lopes, 2015.

Na concepção deste autor:

Dezenas de milhares vieram pelas velhas estradas dos sertões a procura de um alívio para o espírito, sequioso de uma comprovação das verdades espirituais. Milhares fixaram-se no Vale, outros tantos ficaram fazendo a peregrinação de Juazeiro, num intercâmbio constante de ideias, de sentimentos, de influências. A influência que exerceram essas migrações de caráter religioso foi notável pela persistência do seu reflexo na vida regional (ALVES, 1945, p. 110).

A situação do fluxo migratório direcionado a Juazeiro do Norte, tornando-o o segundo maior em números, é analisada por Almeida (2011, p. 105):

Sendo a cidade de Juazeiro do Norte um lugar para onde se dirigiam os excluídos e deserdados dos bens materiais necessários à sobrevivência, castigados pelas secas periódicas que ocorriam no sertão nordestino, os sertanejos pobres buscavam o acolhimento espiritual e material que o padre Cícero poderia proporcionar para as suas vidas.

Os dados produzidos nos censos seguintes destacaram a cidade por sua expressiva densidade em relação às demais urbes do Cariri, sendo as romarias um dos fatores determinantes para explicar o fenômeno. Estes dados colocam em evidência que a situação de vulnerabilidade em relação às condições mínimas de infraestrutura pode ter-se ampliado, com repercussões nos dias atuais, sobretudo na dimensão da saúde e educação, pois o fluxo contínuo impedia uma certa organização de instituições para prestação dos referidos serviços.

4.2.1 Padre Cícero, liderança política e visão sobre educação

Como líder político da região e prefeito de Juazeiro do Norte, o Padre dedicou-se ao atendimento de outras necessidades apresentadas pela sociedade, tendo em vista favorecer uma dada organização econômica e social, na perspectiva de evitar, ante o fenômeno da estiagem, o alto fluxo migratório de segmentos da população nordestina, que tornava ainda mais vulnerável a situação do povo.

Iniciativas no campo da instrução e profissionalização são relatadas por pesquisadores sociais e biógrafos do Padre Cícero, que evidenciam o seu apoio financeiro à criação de escolas para a instrução da infância (Orfanato Jesus, Maria e José), de artes e ofícios para a juventude (Colégio Salesiano), de sua preocupação com a formação de professores (ENRJN), para assegurar a ampliação da escolaridade pública obrigatória (SOBREIRA, s/d; OLIVEIRA, 1969; BARROS, 2011). Nessa direção, mesmo já velho e moribundo, apoiou a criação da ENRJN.

Criada em meados de janeiro de 1934 e inaugurada em 13 de junho, dias antes do falecimento do Padre Cícero, em 20 de julho do mesmo ano, a ENRJN prometia, por “intermédio de ações coordenadas que permitem conjugar a atenção aos jovens e à sua educação, com a evolução da cultura e dos lugares concretos em que se edifica o sistema de valores de uma sociedade” (ALMEIDA, 2011, p. 106).

A educação da infância e juventude eram necessidades circunscritas em perspectiva prioritária, pois a sua formação superior no Seminário da Prainha, tornou o Padre Cícero um homem letrado e consciente da importância da escolarização. Essa experiência formativa no Seminário, intercâmbios políticos e leituras em jornais e periódicos favoreceram a sua compreensão sobre os avanços sociais desencadeados pela oferta de educação escolar para a população.

Os biógrafos assinalam que o padre Cícero incentivou a ampliação gradativa do quantitativo de escolas, tanto públicas como particulares, desconstruindo, assim, as afirmações de Lourenço Filho, diretor da Instrução Pública, de que o mesmo teria sido contrário à prática do recenseamento para diagnóstico da situação educacional, que culminaria com ações voltadas para a melhoria da oferta educacional no município como: “construção de grupos escolares, doação de livros e outros materiais didáticos, mapeamento das condições de formação dos professores, dentre outros elementos essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (CAVALCANTE, 2011, p. 453-455).

A historiografia produzida sobre o Juazeiro do Norte assinalam as intervenções do sacerdote logo da sua chegada, como anota Sobreira (s/d, p. 175):

Bem ao contrário do que se tem dito, às vezes de oitiva, o Padre Cícero viveu sempre idealizando a felicidade e, portanto, a alfabetização de sua gente, na maior escala possível. Apenas se fixou em Juazeiro, embora ali já funcionasse uma escola, andou dando aulas particulares a um e outros rapazitos que lhe pareceram com alguma aptidão e gosto para aprender.

Sobre estas intervenções, no intuito de assegurar instrução para os juazeirenses, observa Sobreira (s/d), Oliveira (1969), Barreto (2005), Barros (2011), dentre outros historiadores locais que, acompanhando o aumento da população e, conseqüentemente, do número de crianças, o padre se articulou com pessoas, sobretudo mulheres, que possuíam níveis consideráveis de instrução, para assumir a alfabetização e outros níveis de escolarização daquela população desassistida, destacando-se “Isabel da Luz Montezuma, Maria Cristina de Jesus Castro, Guilherme Ramos de Maria, Amália Xavier de Oliveira e Maria Gonçalves” (SOBREIRA, s/d, p. 175).

Para Sobreira, houve divergências de concepções entre o Padre e o diretor da Instrução pública, professor Lourenço Filho, mas que aquele sacerdote não foi negligente, tampouco secundarizou a importância da instrução para os seus afilhados, pois

Todas as pessoas por ele criadas cursaram pelo menos a escola primária e ficaram sabendo ler e escrever normalmente. Quatro delas, Generosa, Antonia, Iolanda e Zaíra, foram por ele internadas no melhor colégio de Fortaleza, o Imaculada Conceição, e só o abandonaram depois de haverem conquistado o seu diploma de professora (p. 180).

Oliveira (1969, p. 35) no seu livro: *O Padre Cícero que eu conheci*, destaca numa breve, porém consistente reconstituição, a precária organização da instrução em Juazeiro, anterior a chegada e ao exemplo do Padre Cícero, mestre e homem preocupado com as causas educacionais daquela cidade. Segundo esta autora, a instrução foi iniciada pelo terceiro capelão, “Pe. Antonio de Almeida, que foi também o primeiro professor régio da povoação, em 1860”.

Outros investimentos se sucederam com os irmãos Semeão Corrêa de Macêdo e Pedro Corrêa de Macedo, respectivamente, segundo e terceiro mestres de Juazeiro. A instrução não era totalmente gratuita, o que produziu dificuldades de acesso para muitos, sobretudo para as meninas. O acesso de mulheres as escolas

ou salas de aulas mistas, naquele período eram expressamente proibidos pela Igreja e apoiado pelo Estado. Enquanto isso, se ampliava o número de nascimentos, segundo dados censitários do IBGE.

Com sua instalação definitiva no povoado em abril de 1872, o Padre tratou de organizar um sistema de instrução, que beneficiasse grande quantidade da população, como destaca Oliveira (1969, p. 43):

Não descuro a instrução dos poucos habitantes. Já havia em Juazeiro, antes de sua chegada, a escola regida pelo seu amigo professor Semeão Corrêa. Faltava uma escola para meninas e ele procurou arranjar. É impossível precisar se foi logo a escola regida por D. Naninha, moça do Riacho do Sangue que criou a beata Mocinha e aqui chegou lá pelos idos de 1875 ou 1876. Sabemos que a escola foi por ele amparada e lá estudaram as mocinhas daquele tempo, que apenas aprendiam a ler. Dava assistência às escolas, fazendo-se presente cada vez que era convidado para solucionar os casos de disciplina.

As primeiras medidas geraram outras demandas que o sacerdote foi tentando contemplar, por meio de sua liderança, na essência, vislumbrava para aqueles moradores uma melhor situação de vida, procurando garantir uma instrução qualificada. Nesse sentido, não apenas custeou a formação de algumas professoras, também incentivou que as famílias com condições financeiras favoráveis custeassem a formação de suas filhas em Fortaleza, Recife ou Salvador, formando-as, sobretudo professoras, de forma que, retornando a Juazeiro pudessem contribuir exercendo o magistério, assegurando uma instrução qualificada (OLIVEIRA, 1969; BARRETO¹⁵, 2005).

Na análise procedida por Barreto (2005)¹⁶, sobre os fatos que envolveram o Padre Cícero e a questão educacional pontua que, o sacerdote, ao chegar ao povoado não se limitou simplesmente “ficar numa sacristia dispensando os mistérios, ele se envolveu com o Projeto, o que Juazeiro tem em termos de educação, que é a capacitação para se realizar na vida”. O depoente anota também que, o Padre era ferrenho defensor de uma educação pragmática, que efetivamente preparasse o

¹⁵ Francisco Murilo de Sá Barreto, vigário e Monsenhor da Igreja Matriz de Nossa Senhora das Dores, grande defensor e divulgador das romarias e da obra benemerita do Padre Cícero. Denominou Juazeiro “Terra da mãe de Deus”, conclamando os romeiros à adoração e fé ao Padim Ciço e seu devocionário mariano. Este sacerdote, “entre outros atores sociais, tomaram para si o papel de transmitir para as novas gerações as memórias que eles consideravam a “verdadeira história de Juazeiro do Norte e do padre Cícero” (FERREIRA, 2011, p. 16). Foi professor das disciplinas de Língua Portuguesa, Religião, Didática da Língua Portuguesa, Latim, dentre outras na ENRJN por mais de 25 anos.

¹⁶ Depoimento do Monsenhor Francisco Murilo de Sá Barreto, por ocasião de entrevista semi-estruturada realizada em 18/07/2005.

homem para sobreviver em meio às possibilidades existentes, incentivava a “educação fazer fazendo” como possibilidade para alcançar o desenvolvimento da cidade.

A ideia da instrução e qualificação para o exercício de uma profissão permeavam as recomendações proferidas nas celebrações litúrgicas, nas quais ressaltava a importância de um ofício, do conhecimento e saberes práticos sobre o mesmo. Sobre esse tema, Oliveira (1969, p.45) destaca que, o Padre Cícero “cuidou de mandar preparar, ensinar os diversos ofícios: pedreiros, carapinas, ferreiros, funileiros, marceneiros. E assim, exerciam em pequena escala, as profissões que aprenderam”, confirmando o pragmatismo assinalado por Barreto (2005).

Foi neste cenário que se constituiu o movimento inicial para efetivação de uma espécie de projeto educacional do sacerdote juazeirense. Ao mesmo tempo, as disputas envolvendo Juazeiro do Norte e a cidade vizinha, Crato, se destacavam na crônica política local e estadual. Para ilustrar, dentre os vários fatos, se faz um destaque para as pretensões reformistas da instrução pública cearense, levadas a efeito por seu diretor, professor Lourenço Filho. Dentre as ações desta reforma, o recenseamento foi planejado como estratégia fundamental para estabelecer um diagnóstico da situação real da instrução no Estado e, por meio dos dados coletados, planejar ações que pudessem contribuir para sua qualificação (NOGUEIRA, 2001).

Os desacertos da visita do reformador produziram entraves políticos, a cidade de Juazeiro acabou não alcançando, diretamente, nenhum benefício do movimento, o que não se pode afirmar em relação à cidade do Crato, tendo em vista que o referido Diretor teve total acolhida na diocese, no momento em que o bispo Dom Quintino buscava apoio para consolidar a oficialização do CSTJ e sua equiparação à Escola Normal do Ceará, ganhando destaque no cenário da instrução oficial do Estado (BARRETO, 2005).

A passagem do reformador por Juazeiro produziu muitos ruídos, insatisfações e constrangimentos, tanto que, passados quase noventa anos, historiadores tentam desconstruir, com base em dados fidedignos, coletados em documentos e/ou sistematizados em testemunhos orais, as afirmações do reformador de que o Padre não tinha compromisso com a instrução daquele povoado.

Não é nossa intenção aprofundar estas e outras questões detalhando aspectos da história do Cariri ou das cidades que sediam as instituições pesquisadas; todavia o estudo torna-se incompleto sem o esforço dessa breve menção aos tais

acontecimentos políticos, econômico, social e cultural de ambas. A historiografia produzida, sobretudo como resultado de pesquisas acadêmicas mais recentes, pontua as disputas e rivalidades entre as duas cidades, sobretudo em razão dos cenários de desenvolvimento, cultural e econômico, específicos a cada realidade.

Se no Juazeiro do Norte este processo de crescimento urbano e demográfico é atribuído ao fenômeno das romarias decorrentes do milagre do Padre Cícero, no Crato aquele se refere ao desenvolvimento cultural, sobretudo devido aos investimentos efetivados pela Diocese, nos segmentos educação, saúde e assistência social. O desenvolvimento de Juazeiro, articulado ou fruto do milagre, foi destacado por Barros (2011, p. 161) apoiado em Della Cava (1976, p. 25) quando afirma que o

[...] milagre sozinho é insuficiente para explicar o Juazeiro. [...] As profundas raízes sociais das quais brotariam, mais tarde, tanto uma crença coletiva num milagre, quanto um dos movimentos religiosos populares mais extraordinários da história do Nordeste brasileiro.

Embates e disputas à parte, nosso objetivo é caracterizar as instituições escolares cariarienses, referenciadas como pioneiras nos processos de formação de professores para a instrução primária pública, com o intuito de apontar evidências do significado social de experiências tão singulares para a Região e o Estado, no momento crucial da organização dos sistemas municipais de instrução pública.

Ademais, o interesse pelo estudo destas instituições vincula-se à perspectiva de indicar elementos que configurem as influências recebidas pelas diretoras Ana Couto e Amália Xavier, em suas trajetórias formativas para o magistério da Igreja¹⁷, como freira e depois Madre da CFSTJ; e para o Magistério Primário, como professora

¹⁷ O Magistério da Igreja Católica (em latim: *Magisterium*) refere-se à função de ensinar que é própria da autoridade da Igreja e que, por isso, deve ser obedecido e seguido pelos demais católicos. O significado da palavra magistério possui variantes conforme o contexto em que é utilizado e ao longo da história da Igreja Católica. Segundo a Encíclica *Veritatis Splendor*, "o encargo de interpretar autenticamente a Palavra de Deus, escrita ou transmitida, foi confiado exclusivamente ao Magistério vivo da Igreja, ao Papa e aos Bispos em comunhão com ele, cuja autoridade é exercida em nome de Jesus Cristo". Portanto, a função de Magistério da Igreja é exercido pela hierarquia católica, mas, mais concretamente, pelo Papa e pelos bispos em comunhão com o Papa. Foi com base nesta interpretação fiel da Revelação divina que o Magistério da Igreja "definiu quais os livros que fazem parte do cânone das Escrituras". A Igreja Católica "não tira só da Sagrada Escritura a sua certeza a respeito de todas as coisas reveladas", querendo isto dizer que as Tradições oral e escrita "devem ser recebidas e veneradas com igual espírito de piedade e reverência". Além disso, o Magistério da Igreja, ao meditar e estudar a imutável Revelação divina apercebeu-se progressivamente de certas realidades reveladas que antes não se tinha apercebido explicitamente, contribuindo assim para um gradual desenvolvimento da doutrina católica, que se vai aperfeiçoando ao longo dos séculos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Magist%C3%A9rio_da_Igreja_Cat%C3%B3lica>.

e diretora, por suas passagens pelo CNSSC, cuja matriz de formação tinha proposta de orientação europeia.

Nesse ambiente social, a matriz de formação preponderante dos Colégios católicos de Fortaleza, CIC e CNSSC teriam influenciado de forma determinante o modelo praticado nas instituições do Cariri cearense? Que outras influências podem ser destacadas no *modus* teórico e metodológico das instituições investigadas? Estas indagações nortearam o desenvolvimento da pesquisa e a elaboração do debate sobre as instituições escolares do Cariri cearense descrita no capítulo seguinte.

5 INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO CARIRI CEARENSE – TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

Estas estórias desadormeceram em mim, sempre a partir de qualquer coisa acontecida de verdade, mas que me foi contada como se tivesse ocorrido na outra margem do mundo.

(COUTO, 2008, p. 15)

Este capítulo reconstitui aspectos de uma história, com dimensões muito maiores, sobre como as instituições caririenses, o CSTJ e a ENRJN formaram as primeiras professoras, para atender às demandas crescentes de instrução, naquela região e Estados vizinhos. Ele será desenvolvido com base em fonte documental, bibliográfica e, sobretudo, orais; esta última é composta por relatos de ex-alunas das duas instituições sobre as vivências e experiências do percurso formativo para o magistério.

Por meio dos citados relatos e, recorrendo aos documentos localizados intencionamos caracterizar que influências as duas diretoras, Madre Ana Couto e Amália Xavier receberam dos seus processos formativos e implementaram nas escolas que dirigiram durante toda a vida profissional.

A priori, as falas e documentos parecem revelar e/ou denunciar, que os fazeres e aprendizados que ali foram transmitidos, em forma de ritos e rotinas escolares respingam no momento atual, como se o *modus* docente da professora Amália e do CSTJ permanecessem vivos, ao longo destes últimos 40 anos do declínio da oferta do curso normal pela ENRJN. As sucessivas gerações docentes parecem querer reproduzir, sobretudo perpetuar, para outras gerações de professores, o que naquelas instituições foi modelo para o restante do País.

Nesta reconstituição, partimos do pressuposto que o conhecimento histórico é elaborado com base em vestígios, pistas, sinais e marcas evidentes de um passado, de fatos vivenciados em determinado período. Retornar no tempo é uma operação complexa, pois o “passado é sempre conflituoso, nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente” (SARLO, 2007, p. 09).

Os vestígios produzidos para a feitura da história da educação são muitos e múltiplos, ao longo do século XX foram se transformando, impulsionados por uma verdadeira revolução, quanto ao entendimento e classificação do que é documento,

no contexto diverso da definição de fonte na pesquisa histórica. No entendimento de Ricoeur (1997, p. 198), “qualquer rastro deixado pelo passado se torna um documento para o historiador, desde que ele saiba interrogar seus vestígios e questioná-los”.

As fontes históricas são caracterizadas como evidências de determinados momentos e se constituem, via de regra, “o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinida e inesgotavelmente”, indicando, portanto a base “o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca” (SAVIANI, 2006, p. 28).

Pesquisar um fenômeno ou fato, seja na dimensão histórica ou outra dimensão, possibilita segundo Chizzotti (1995, p.11), “investigar o mundo, a relação do homem com o mundo e com os outros homens, o próprio homem”, o trabalho sistematizado no processo de pesquisa materializa o conhecimento do mundo, do homem, das instituições que ele cria para melhor conviver em grupo, procurando atender interesses específicos, por meio da utilização de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação e exploração do objeto de estudo.

A pesquisa histórica se movimenta em território de incertezas, traz, por vezes encantamento, mas também desilusões, quando não nos é possível achar os nexos que buscamos. Muito comumente, alguns estudos narram facilidades em localizar fontes, outros a abundância de dados, alguns descrevem as facilidades de acesso aos sujeitos investigados; enfim, parece que pesquisar o passado de instituições de modo geral e, instituições escolares, em particular, é um processo relativamente simples.

Resultados de pesquisa podem nos levar, por vezes, a realizar o esmaecimento ou minimização das dificuldades identificadas pelo pesquisador no acesso às fontes. Dentre as dificuldades mais comuns é possível indicar o jogo de poder envolvendo pessoas responsáveis pelos acervos das instituições, o impedimento quanto à publicização ou não de documentos, dificuldades de acesso a alguns documentos caracterizados como secretos, o jogo de interesses das próprias instituições, pois a “história como escritura tem, então a tarefa de convocar o passado, que já não está num discurso no presente” (CHARTIER, 2009, p. 15).

Dessa forma, a atividade do pesquisador nem sempre é tranquila, pois está, por vezes, permeada por tensões, desilusões, idas e vindas incansáveis em busca

do dado materializado – o documento, ou o dado a ser produzido – o testemunho oral, que poderá revelar a informação preciosa sobre determinado aspecto da realidade, haja vista que o “saber histórico pode contribuir para dissipar as ilusões ou os desconhecimentos que durante longo tempo desorientaram as memórias coletivas” (CHARTIER, 2009, p. 24). Nesse sentido, é recomendável observar o que destaca Araújo (2006 p. 16):

O prazer da pesquisa é força que permite alcançar o inatingível, a matéria bruta que se passa a esculpir, pouco a pouco produzindo a obra de arte, fruto da tarefa não muito fácil de ir às fontes, garimpar pedras preciosas, desvendar realidades e fatos encobertos pelo tempo e pelo aparente esquecimento.

Ao explorar o universo pesquisado, por meio das diversas fontes disponíveis e acessíveis deve o pesquisador, entre outras questões, indicar as características políticas, econômicas, sociais e culturais relativas ao período estudado, com a perspectiva de reconstituir o significado do passado, “dando voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas” (DEL PRIORE, 2011, p. 15).

Ao desenharmos a trajetória desta pesquisa, ao imaginarmos os espaços de investigação, as técnicas para a coleta de dados, a reconstituição de um fenômeno da educação e, especificamente, ao investigar um campo complexo como a formação de professores, tornar-se-ia incompleta e inconsistente esta discussão secundarizando a experiência dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, dialogarmos sobre essa temática, sem recorrer aos documentos produzidos sobre os processos, tornaria inconsistentes os resultados alcançados.

Com base nestas balizas, buscou-se, nesta pesquisa, aliar estudo bibliográfico, exploração de documentos (oficiais, institucionais e pessoais), bem como os relatos da história de vida e formação narradas por um grupo de professoras. A narrativa constituída envolvendo justamente estes procedimentos, caracterizadas nos capítulos seguintes, descortina e revela impressões, concepções, compreensões acerca dos desdobramentos e dos impactos que as experiências investigadas produziram sobre a realidade das duas cidades, *lócus* das escolas pesquisadas. No entanto, é importante anunciar, desde já, que os dados podem parecer incompletos, todavia anunciam uma trilha para novas explorações e futuras complementações.

5.1 Conhecendo as instituições do Cariri cearense por meio dos testemunhos orais

O apelo à história oral se deu em razão de nossa busca por mais informações, para além dos documentos, sobretudo pelo aspecto dinâmico que o fenômeno desencadearia, na medida em que aquelas ex-alunas poderiam reencontrar emoções e sentimentos, que já pareciam levados pela correnteza do tempo. Segundo Alberti (2003, p. 72) “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido”.

O contato com as histórias escritas nos livros, documentos, fotografias ou narradas oralmente pelas professoras sinalizou a sensação de um pertencimento àquelas experiências. O CSTJ e a ENRJN têm, cada uma a seu modo, uma história poética. Um poema construído no tempo e no espaço, por aqueles que lá estiveram, ensinando e aprendendo sobre ser professor/professora.

A poesia dessa história tem beleza própria, tem a sua própria magnitude e essência. O contexto político e pedagógico destas experiências, nos ocupa nesta pesquisa, com o compromisso de revelar as transformações, que foram produzidas na região do Cariri cearense.

Ao retornar no tempo, revolver, redescobrir os significados e a relevância de todo o processo vivenciado nas instituições, os sujeitos reconstituíram, explorando suas próprias memórias, a singularidade do que vivenciaram, pois “a memória armazena tudo isso em seus vastos recessos, em suas secretas e inefáveis sinuosidades, para lembrá-lo e trazê-lo à luz conforme a necessidade” (AGOSTINHO, 2005, p. 218-219).

Para Le Goff (2003, p. 13), “o interesse no passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente”, entretanto, torna-se necessário observar a dinamicidade dessa relação, de forma a compreender os significados e dimensões do que é passado e presente, na perspectiva de criar um diálogo envolvendo as fontes e sujeitos, na direção de fertilizar as concepções em relação ao objeto de estudo.

A utilização consorciada dos documentos enquanto memórias que possibilitam legitimar a ação institucional e as memórias narradas como recurso de dar voz aos protagonistas, no sentido de preservar os significados da história de um

tempo e de suas instituições, remete à compreensão da história como uma construção que,

[...] ao resgatar o passado (campo também da memória), aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória (JUCÁ, 2002, p. 114).

A recolha dessas histórias contadas sobre a vida, a formação e o trabalho docente tornaram-se possível pela potencialidade da entrevista de pesquisa, por ser uma técnica livre, aberta e em profundidade, que deixa lugar para outras histórias e, até mesmo, para uma possível ausência do narrador. A recolha da história de vida de um indivíduo único ou de múltiplos personagens tem sempre como prática essencial a entrevista (POIRIER; CLAPIER-VALLADON, 1999).

5.1.1 Fontes escritas e orais – sua essencialidade na pesquisa historiográfica

O termo “fontes” está associado à origem, à procedência, à base e ao ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permite alcançar o conhecimento sobre o passado. O seu entendimento é imprescindível para quem pesquisa no campo da história em geral (SAVIANI, 2006). Confiando nesta orientação metodológica, as fontes destinadas às pesquisas em História e Historiografia da educação integram numerosos estudos desenvolvidos por pesquisadores vinculados a grupos ou linhas de pesquisa, particularmente a partir da criação e expansão dos programas de Pós-Graduação em Educação nas décadas de 1970-1980 (BUFFA; NOSELLA, 2009).

Inúmeras pesquisas, estudos publicados em artigos de periódicos ou livros que privilegiam temáticas da história e historiografia da educação foram baseadas na diversidade de documentos produzidos por órgãos da administração do ensino (MEC, Secretarias Municipais e Estaduais) ou pelos próprios agentes educacionais em suas respectivas instituições (gestores, coordenadores, professores, alunos, outros agentes educativos) ou na dimensão pessoal (diários, cartas, anotações, fotografias).

Nessa direção, a partir dos anos 1990, constatam-se pela produção bibliográfica do campo, avanço e crescimento significativo de pesquisas sobre história de instituições escolares, cujos estudos geralmente são norteados e desenvolvidos com base nas variadas fontes disponíveis. Dentre as fontes utilizadas,

destacam-se os arquivos escolares, programas/ementas de disciplinas, normas que regem a escola, os projetos pedagógicos, registros da profissionalização dos professores, os conteúdos trabalhados nos processos formativos, as práticas e rotinas escolares, os indicadores de desempenho, cadernos de anotações de alunos, livros de visitas e ocorrências, relatórios, dentre outros recortes.

Há relatos de experiência que caracterizam as especificidades dos documentos, formatos de preservação e divulgação, assim como, os situam como fontes potenciais de informações para o desenvolvimento de abordagens históricas, sendo classificados como fontes primárias¹⁸ ou secundárias¹⁹. As fontes primárias ou originais são aquelas que contêm informações de testemunho direto dos fatos; como fontes secundárias ou derivadas, aquelas que contêm informação colhida por terceiros. Uma mesma fonte pode ser, simultaneamente, primária em certos aspectos e secundária em outros (RODRIGUES, 2008).

Pesquisas desenvolvidas, seja no campo da história ou em outras dimensões do conhecimento, revelam que as fontes não se limitam a documentos, sobretudo os impressos, pela histórica credibilidade a eles atribuída pela sociedade, normalmente considerados como fontes legítimas, por sua essencialidade para desvelar e

¹⁸ Fonte primária é um termo utilizado em várias disciplinas. Em historiografia, uma fonte primária (também chamada de fonte original) é um documento, gravação ou outra fonte de informação, como um documento escrito ou uma figura por exemplo, criado no tempo em que se estuda, por uma fonte autoridade, geralmente uma com conhecimento pessoal direto dos eventos descritos. Serve como fonte original da informação sobre o tópico. Fontes primárias são distintas de fontes secundárias, que frequentemente citam, comentam sobre, ou constroem conclusões baseadas em fontes primárias. Definições similares (mas não idênticas) são utilizadas em biblioteconomia, e em outras áreas acadêmicas. Uma fonte primária pode ser uma fonte em primeira mão sobre o passado, como um diário ou um artefato. Fontes primárias são descritas como fontes mais próximas à origem da informação ou ideia em estudo. 4 5 Fontes primárias proporcionam aos pesquisadores 'informação direta, sem mediação sobre o objeto em estudo'. Podem conter pesquisa inédita ou informações não publicadas em nenhum outro lugar. Servem como fonte original da informação ou de novas ideias sobre o tópico. Primária e secundária, no entanto, são termos relativos, e frequentemente uma dada fonte pode ser classificada tanto como primária quanto secundária, dependendo de como é utilizada. São exemplos comuns de fontes primárias: correspondências e diários; assentos de registros públicos ou privados (civis, imobiliários, censitários, financeiros etc.) periódicos textos literários e narrativos (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte_prim%C3%A1ria>. Acesso em: 05 fev. 2014).

¹⁹ Em biblioteconomia, historiografia e outras áreas de pesquisa, uma fonte secundária é um documento ou gravação que relaciona ou discute informações originalmente apresentadas em outros lugares. O conceito de fonte secundária se contrasta com o de fonte primária, que é uma fonte original da informação a ser discutida. Fontes secundárias envolvem generalizações, análises, sínteses, interpretações, ou avaliações da informação original. Os termos Primária e secundária são relativos, e algumas fontes podem ser classificadas como primária ou secundária, dependendo em como ela é utilizada. Um nível mais alto, chamado de fonte terciária, se assemelha a uma fonte secundária no qual estão contidas análises, mas tenta oferecer uma perspectiva mais geral sobre um tópico de forma a torná-lo mais acessível aos leitores leigos. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte_secund%C3%A1ria>. Acesso em: 05 fev. 2014).

desvendar as tramas, impactos e repercussões dos fenômenos sobre a vida dos sujeitos nas instituições e na sociedade. De acordo com Farias e Bezerra (2011, p. 52): “O documento é apenas o ponto de partida de um percurso que necessita ser construído teoricamente, que não está dado na natureza inerte do papel, nem revelado de antemão na letra da lei, do decreto ou da mensagem”.

Nessa direção, uma revolução em curso alterou a ideia de documento e alguns estudos, inclusive no campo da historiografia da educação passaram a se apoiar em fontes não convencionais ou não-oficiais. A redefinição porque passou a uma concepção nova de fonte, que levou pesquisadores a acreditarem que estas envolvem, na sua constituição, uma infinidade de objetos e/ou memórias que podem ser recuperadas e acessadas em muitos lugares.

Dentre os lugares de referência, que podem contribuir com pesquisas, na perspectiva de reconstituir processos históricos da educação e da formação de professores, os arquivos²⁰ acumulam e, sobretudo, preservam os registros da memória da escola em fontes escritas: livros de matrículas, atas de reuniões de professores; registro do desempenho acadêmico dos estudantes; livros de visitas e/ou ocorrências; diários de classe; relatórios parciais e finais, dentre outros. Estes espaços, geralmente, sob a responsabilidade da gestão institucional, às vezes organizados, às vezes vulneráveis pelas precárias condições, normalmente falta recursos para sua manutenção e profissional habilitado.

Outra forma para reconstituir aspectos da história das instituições pesquisadas enfoca a sua materializada e explora o significado do mobiliário, dos recursos pedagógicos, do fardamento e indumentárias obrigatórias ou recomendadas pela escola, como elementos aplicados ao processo de formação de uma determinada época. Como exemplo, as carteiras escolares gastas pelo uso, os livros didáticos adotados e apropriados de forma particular por seus diferentes leitores, o material didático da época, as fotos, os símbolos, enfim, a exploração dos sentidos e significados destes recursos naquele contexto educativo.

²⁰ Os arquivos são constituídos pelo conjunto dos documentos que resultam da atividade de uma instituição ou de uma pessoa física ou moral. Arquivos é um conjunto, um corpo organização de documentos, de registros; *A arquivagem tem como objetivo conservar, preservar os documentos produzidos pela instituição em questão* (ou seu equivalente jurídico); os arquivos, ao contrário das bibliotecas, constituídas por documentos reunidos, são apenas documentos conservados. [...] o caráter institucional dos arquivos é, portanto, afirmado três vezes: os arquivos constituem o fundo documental de uma instituição; produzi-los, recebê-los ou conservá-los é uma atividade específica dessa instituição (RICOEUR, 1997, p. 196-197, grifos do autor).

Historiadores brasileiros dessa área ensinam que as fontes históricas são sempre resultado do pensamento, ação e produção humana. Os documentos se constituem registros do desenvolvimento humano nas instituições, assim como os prédios, equipamentos, mobiliários, recursos também comportam a ação criativa/inventiva do homem. Nesse sentido há uma pluralidade que se configura por meio de “documentos, vestígios, indícios que foram sendo acumulados ou guardados, aos quais recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno”, como acentua Saviani (2004, p. 6-7).

A pesquisa é, sobretudo, a possibilidade da tessitura de um diálogo com as teorias produzidas no campo: fontes primárias e secundárias, documentos orais e escritos, além do debate elaborado por outros pesquisadores preocupados com o fortalecimento das práticas, pois a história, seja cultural, social, política, econômica ou mesmo educacional “é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (NORA, 1993, p. 09).

As evidências bibliográficas acentuam que pesquisas desenvolvidas na área de história educacional foram se diversificando e, ao mesmo tempo, se fortalecendo, sobretudo ao focar temas singulares da educação em tempos diversos, as políticas desse campo, sobretudo os estudos que privilegiam as instituições escolares e a formação de professores. Estes campos ganharam relevância nesta modalidade de pesquisa no Brasil, promovendo a articulação entre produção do conhecimento e atividades de ensino, por conseguinte, ampliando linhas de investigação, diversificação teórico-metodológica e utilização das mais variadas fontes (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 15-16).

Pesquisar a escola e os processos que nela ocorreram, demanda ao pesquisador compreender, que estas instituições são constituídas por múltiplas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Lombardi (2004, p. 156) recomenda que, ao pesquisar instituições escolares é preciso clareza sobre o que se deseja estudar, “recortando e delimitando o objeto, o tipo de fonte que ajude a reconstruir (em pensamento) a investigação delimitada, a escolha dos sujeitos com quem construir o diálogo sobre as experiências”.

Conhecer a escola implica, ainda, situar e compreender os elementos políticos e sociais que nortearam sua criação, os fundamentos que legitimam seu funcionamento e organização administrativa e pedagógica. Nessa dimensão Ragazzini (1999, p. 136), afirma que, a história das instituições abrange, “além de

aspectos normativos, formas de gestão e decisões políticas secundárias e essenciais”, assim como, a organização dos tempos e espaços, quais e de que forma as articulações envolvem os profissionais e os usuários da escola, as modalidades de funcionamento e as relações externas envolvendo a comunidade. Para compreender sua dinâmica e impactos é essencial o acesso às diversas fontes, sobretudo quando esta pretende historicizar as práticas, resultados e impactos sobre o desenvolvimento social.

Os documentos produzidos pelas escolas que, posteriormente são transformados em contribuições para as pesquisas representam uma exigência da administração pública e/ou privada, dependendo da vinculação administrativa e financeira da instituição, visam comprovar ações levadas a efeito no cotidiano destas.

Geralmente o acervo documental tem na origem de sua produção a ação de indivíduos atuantes no trabalho administrativo ou pedagógico (gestores, alunos, agentes administrativos e de apoio, estudantes, famílias). Ao produzirem documentos estes indivíduos não visualizam a utilização imediata pela pesquisa, dada à falta de “consciência da historicidade, do caráter de fonte que poder(m) vir a assumir mais tarde e sim uma utilização ulterior” (ROUSSO, 1996, p. 87).

A produção, organização e divulgação dos registros e documentos integram aspectos legais das instituições, representando ainda uma estratégia de legitimação do funcionamento, organização e controle de suas atividades, assim como, configuram a maneira como os agentes escolares compreendem, internalizam e colocam em prática as normas e rituais estabelecidos oficial e socialmente. A exigência oficial quanto à produção, guarda e divulgação dos documentos escolares relativos às práticas administrativas e pedagógicas das instituições educacionais, no Ceará, são normatizadas pela SEDUC, preservadas pelo seu Setor de Documentação (SEDOC)²¹.

A SEDUC representa, no cenário Estadual, a guardiã oficial de documentos produzidos por instituições, que tiveram suas atividades encerradas. Todavia, é

²¹ O SEDOC é o guardião de um conjunto de documentos microfilmados, que estão disponibilizados para consulta nas dependências da SEDUC. O conjunto compreende dossiês de alunos; diários de classe; relatórios; planos de trabalho anual, mensal e de aulas; mapas de frequências e aproveitamento; fotografias; além de jornais produzidos pelas instituições escolares, tanto públicas quanto privadas e compreendem um acervo que envolve, sobretudo, registros equivalentes a organização administrativa e o desenvolvimento do trabalho pedagógico e cultural. O acervo documental nem sempre é completo, depende muito do que foi disponibilizado pelas instituições que tiveram suas atividades oficialmente encerradas.

possível encontrar nas escolas, a preservação da memória oficial, por meio de documentos de natureza pessoal, como cadernos de alunos, recortes de jornais com matérias referentes ao trabalho desenvolvido, registros fotográficos de eventos, bilhetes, cartas, artigos publicados em periódicos, entre outros produzidos pelo arquivo escolar, constituindo-se, portanto, em fonte potencial de consulta e informações. De acordo com Mogarro (2006, p. 71), o arquivo onde é guardado, nas escolas, toda a sua documentação representa:

O núcleo duro da informação sobre a escola, corresponde a um conjunto homogêneo e ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas para reconstruir o itinerário da instituição escolar são o ponto de partida e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador.

Em relação às fontes, os acervos das escolas estão organizados com os documentos cuja história e memórias estão sendo recuperadas, destacando-se dentre essa documentação a que trata da organização pedagógica (Planos de: trabalho, curso, disciplinas, aulas; Programas e projetos; relatórios; literatura específica com base em estudos e projetos desenvolvidos por professores, gestores e alunos), livros de: matrículas, frequência, controle acadêmico e financeiro, atas, visita e/ou autógrafos, reuniões, dentre outros. Estes acervos, muitas vezes inexplorados são verdadeiras relíquias, pois reúnem importantes fontes primárias. De acordo com Andreotti (2005, p. 07), essa documentação poderá contribuir para:

A realização de pesquisas com a localização e sistematização de dados de fontes primárias e secundárias para a história da educação no Brasil é uma tarefa imprescindível para a pesquisa histórica, levando-se em conta que há ainda muito por fazer. Os trabalhos de levantamento de fontes que possam gerar bancos de dados, catálogos, inventários, coletâneas etc., facilitam a divulgação e o acesso às informações e são de grande valor para a pesquisa.

As informações contidas nas fontes produzidas pelas escolas podem ser utilizadas como contribuições relevantes para a identificação do que foi privilegiado em determinado momento histórico, como os conhecimentos produzidos foram relevantes na transformação das ações, quais métodos e práticas fizeram parte do ideário pedagógico do período pesquisado, como foram justificadas as permanências ou ausências do conjunto de conhecimentos trabalhados na dimensão existencial da instituição (MIGUEL, 2012).

Convém salientar que, mesmo nas bibliotecas públicas, em razão do estado

de divulgação dos acervos, nem todos os documentos são acessíveis aos pesquisadores, seja pelas condições de preservação em que se encontra, em arquivos mal conservados, às vezes deteriorados; seja pelas restrições demandadas pelas instituições em autorizar o acesso. Diante desse quadro, pesquisadores cuja ação investigativa é a reconstituição do passado são desafiados a ampliar a visão sobre documento na pesquisa histórica, lançando olhares para outras possíveis fontes, como as publicações da imprensa periódica (jornais e revistas) e o uso da história oral, estratégias adotadas nesta pesquisa, com a perspectiva de reconstituir os fenômenos relacionados à História da Educação no Cariri cearense. Nessa direção, Saviani (2004, p. 8) afirma que:

As fontes para a história das instituições escolares compreendem todos os registros, dos mais variados tipos, que podemos encontrar e que, de algum modo, possam apresentar indícios que nos permitam compreender a história das instituições escolares.

Com base nas recomendações indicadas, nas ocasiões de qualificação do texto, que orientaram um redimensionamento sobre outras possibilidades metodológicas, para pesquisar as instituições escolares caririense, redefinições modificaram, em parte, o itinerário da prática aplicada, impulsionando um descolamento dos acervos e arquivos para um contato efetivo com os sujeitos diretamente envolvidos, reconstruindo, assim, o alargamento da compreensão do fenômeno com centralidade no testemunho sobre as histórias de vida de ex-alunas congregadas e não congregadas (CSTJ), ex-alunas, ex-professoras, ex-colaboradoras da ENRJN.

5.2 Instituições escolares caririenses: fontes de pesquisa

Na fase de aproximação muitas são as mediações, idas e vindas aos espaços institucionais, na perspectiva de identificar e mapear as fontes. Lugares de referências podem ser vários, mas a gestão desses espaços por vezes é guiada por seus próprios protocolos.

A pesquisa e a produção de ciência impõem regras. A sua efetivação se torna incompleta sem o registro, considerações e reflexões sobre as dificuldades encontradas, assim como, as estratégias adotadas para redefinir percursos, tanto teórico, quanto metodológico.

Na fase de aproximação às escolas, durante as visitas e interlocuções com diretores e professores, identificando as possibilidades e dificuldades quanto ao acesso aos arquivos e acervos, fui provocada a pensar a continuidade da pesquisa para além dos documentos tradicionais – oficiais, institucionais e outros de natureza pessoal sob a guarda das instituições.

Diante disso, tanto a orientação como o contato com outros professores e pesquisadores nos alertaram para outras fontes igualmente valiosas para reconstituir o fenômeno, a exploração de periódicos publicados nas primeiras décadas do século XX, considerando que o trabalho tem como baliza cronológica o período compreendido entre 1923-1960. Igualmente importante, considerou este estudo o testemunho oral sobre a vida, a formação e exercício no magistério de ex-alunas.

Muito embora o marco inicial seja o ano de 1923, quando foi criado o CSTJ, na cidade do Crato, pelo bispo Diocesano Dom Quintino, tornou-se necessário entender, quais referenciais administrativos e pedagógicos de experiências que estavam em andamento ou consolidadas, no cenário brasileiro e cearense, foram utilizadas para nortear os processos instalados no Cariri cearense, com foco na formação da professora para a instrução primária.

Com esse direcionamento, concentramo-nos na etapa exploratória (outubro/2011 a maio/2012) em três instituições renomadas, consideradas como espaços singulares na formação do magistério cearense: o Colégio Imaculada Conceição (CIC)²²; a Escola Normal do Ceará (ENC)²³, o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC), fundado na cidade de Fortaleza, no ano de 1915, pelas religiosas

²² O CIC tem uma história simpática nos nossos fastos. É um dos mais antigos estabelecimentos de educação feminina do Ceará. A princípio foi uma casa de educação e recolhimento de meninos órfãos e desvalidos. Inaugurou-se com 10 alunos. Depois, passou a colégio das órfãs, sob a direção abnegada das irmãs de São Vicente de Paulo. É aí que toma o nome de CIC. No começo teve apenas 20 alunas. Grande parte das moças de nossa melhor sociedade tem recebido instrução nesse tradicional educandário. Desde 1921, o CIC se acha equiparado à ENC, já tendo preparado diversas turmas de professoras que se espalham com sólida cultura, pelas escolas de primeiras letras (SOUSA, s/d, p. 87).

²³ A Lei n. 1790 de 1878, que autorizava a reforma da instrução pública e, ao mesmo tempo criava uma EN estabeleceu algumas determinações, destacando-se que a referida unidade seria anexa ao Liceu, os cursos teriam uma duração de 03 anos para executar um currículo composto pelas principais disciplinas Português (análise dos clássicos e crítica literária); Geografia, Elementos de História Universal, História do Brasil, e Corografia do Ceará; Filosofia, Moral e Religião; Matemáticas Elementares, Metrologia e Desenho Linear, além de física Elementar e Preceitos de Higiene, Pedagogia teórica e prática. As dimensões do currículo proposto explicitam o pensamento pedagógico centrado no conhecimento universal e intelectualista, restringindo a formação propriamente docente à cadeira de pedagogia. Aos professores-formadores que atuaram nesse período não foram exigidos formação específica para a docência, muitos tiveram suas atividades profissionais em outros campos e decidiram contribuir de forma quase benemerita e voluntária à formação dos mestres para a instrução pública. Assim, destacam-se entre estes professores, membros do clero, juristas, médicos, intelectuais de outras áreas, que contribuíram com seus conhecimentos e saberes para a formação dos primeiros professores cearenses (SILVA, 2008, p. 207).

do Instituto de Santa Doroteia, numa casa adaptada localizada no *Boulevard* Joaquim Távora. Assim como o CIC, a instituição destinava-se a educação e “instrução da juventude feminina, conferindo-lhe sólida formação intelectual e moral” (RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA DO MEC, 1937, s/p.).

Estas escolas, sobretudo o CIC e o CNSSC, ambas de natureza católica, influenciaram tanto a criação como o funcionamento de outras escolas destinadas à formação para o magistério, na capital e no interior, objetivando contribuir com a organização dos sistemas municipais de educação em todo o Ceará. Pelos registros localizados e, sobretudo, pelos depoimentos de ex-alunas, esses Colégios produziram um *ethos* na formação docente, repercutindo tanto na criação de outras instituições semelhantes, como na formação de gerações seguintes. Ambas funcionaram regularmente até princípio dos anos 1980, ofertando o Normal Pedagógico, encerrando, a partir desta data, as atividades direcionadas à formação de professoras, considerando as alterações no marco regulatório nacional.

5.2.1 O CIC e o CNSSC: instituições inspiradoras



Foto 3 – Colégio de Nossa Senhora do Sagrado Coração das Irmãs Doroteias, criado em 1915. O prédio possui linhas arquitetônicas do estilo eclético, surgido na França, ainda na metade do século XIX. Fonte: Irmã Maria José, Carmelo de Santa Terezinha – Fortaleza, 2012.

Os primeiros passos da pesquisa nestas instituições ocorreram em razão dos contatos anteriores, tanto no CSTJ como na ENRJN, que apontaram passagens

das diretoras, Madre Ana Couto e a professora Amália Xavier de Oliveira durante suas trajetórias de formação religiosa e/ou acadêmica nestas escolas.

Relativo à Madre Ana Couto, nada de específico foi localizado sobre sua breve passagem no Instituto Santa Doroteia, na documentação do CNSSC disponibilizada a SEDUC/SEDOC. De acordo com os registros do setor, o CNSSC teve suas atividades administrativas e pedagógicas encerradas em 2005. Com o encerramento das atividades, a gestão do CNSSC entregou a guarda dos documentos oficiais ao SEDOC/SEDUC, que os disponibiliza por meio dos microfimes n^{os}. 4227, 4246, 4234, 4254, 4232, 4259.

A documentação disponibilizada à SEDUC apresenta lacunas, o que a torna incompleta, pois entre 1915, ano da criação e 1924 não foram localizados nenhum documento sobre o trabalho desenvolvido no Colégio. Em 1925, encontramos o registro de matrícula de Amália. Em 1927 na ata solene de colação de grau, ela figura como uma das novas mestras que a escola entregava a educação do Ceará.

Os únicos registros sobre as normalistas estão condensados no livro de Atas solenes de colação de grau, o qual sintetizamos em números a quantidade de professoras diplomadas entre 1925-1950, como ilustração do alto nível de credibilidade que alcançou no seio da sociedade fortalezense, como expressa o relatório da Inspeção federal do ano de 1937: “Desfruta da melhor reputação entre as famílias e sua reputação vem aumentando. As responsáveis são as religiosas do Instituto de Santa Doroteia. Equiparada à Escola Normal do Estado em 1921, diplomando até o presente 107 professoras”.

Quadro 2 – Atas Solenes de Colação de Grau das Normalistas

ANO	CONCLUDENTES
1925	07
1926	-
1927	11
1928	07
1929	05
1930	08
1931	05
1932	03
1933	05
1934	14
1935	10
1936	25

Continua...

1937	30
1938	29
1939	31
1940	39
1941	40
1942	-
1943	16
1944	-
1945	13
1946	10
1947	08
1948	23
1949	19
1950	12
TOTAL	370

Fonte: Documentos microfilmados_SEDUC/Centro de Documentação, 2012.

Estudos desenvolvidos por Sousa (1955) e Castelo (1970) indicam que até o início da década de 1930, as constantes crises climáticas comprometeram a permanência das alunas no Colégio, pois a queda da renda familiar, baseada, sobretudo na agricultura e pecuária parece ter atuado como um indicador no declínio de matrículas. Todavia, os dados do Quadro 2 mostram que, as mudanças políticas e sociais no Brasil, nas décadas de 1930-1940, contribuíram para ampliar o quantitativo de alunas, que tinham o propósito de se tornarem as mestras da instrução pública no Ceará.

A expansão observada no período, 1936 a 1941, parece ter sido impulsionada pelo crescimento das cidades, pelos investimentos do setor público em educação, com a criação de grupos escolares e expansão de escolas isoladas e multiseriadas, dentro das linhas mestras desenhadas nos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), no âmbito das ações de política implementadas por seu ministro, Gustavo Capanema. Segundo Schwartzman *et al.* (2000, p. 32-33):

O que ocorria na área da educação e da cultura naqueles anos fazia parte de um processo muito mais amplo de transformação do país, que não obedecia a um projeto predeterminado nem tinha uma ideologia uniforme, mas como um processo de 'modernização conservadora'. [...] racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização do poder, e leva à substituição de uma elite política mais tradicional por outra mais jovem, de formação cultural e técnica mais atualizada.

Ao que tudo indica esses tempos foram marcados por reformas que impactavam diretamente em ações, reformulação do sistema de educação do País,

por meio de normas, regulamentos e projetos, dentre os quais, um programa direcionado para a formação de professores, determinando que esta formação ocorresse nas Escolas Normais, estruturado em dois anos de estudos, focalizando a “Psicologia, moral e educação familiar, sociologia, direito da família, economia e contabilidade doméstica, adaptado a vida do campo ou das áreas urbanas” (SCHWARTZAMAN *et al.*, 2000 p. 124).

O Quadro 2 mostra que o aumento do número de alunas matriculadas no CNSSC corresponde ao período em que as mudanças propostas por Capanema repercutiram nos formatos educacionais do País, dando-se, em seguida, um novo declínio. Ao que tudo indica, esse novo declínio pode ser resultado da criação e funcionamento de outras escolas normais, privadas e públicas, que foram criadas, tanto na capital, como em outras regiões do Estado, como assinalado nos periódicos de grande circulação (O Estado, O Nordeste, A Ação).

O objetivo desse estudo envolvendo aspectos da história do CNSSC é identificar a passagem das diretoras carienses. Sobre essa busca, não encontramos vestígios referentes à Madre Couto na documentação microfilmada, considerou-se o relato do Monsenhor Pedro Rocha de Oliveira (1948), sobre a passagem da religiosa pelo CNSSC:

A primeira tentativa de ingresso no Estado religioso fê-la junto ao Instituto Santa Doroteia em Fortaleza, onde esteve empenhada, pessoalmente, na realização dos seus intentos. Frustrados os planos na Metrópole cearense, demandou a vetusta cidade de Olinda-PE. Ali foi admitida como postulante no Convento das Servas de Maria (Jornal A AÇÃO – ed. Especial do Jubileu de Prata da CFSTJ, Crato, 03/10/1948).

Quanto à professora Amália Xavier, o registro de matrículas do período compreendido entre 1925 a 1927 e o livro de diplomas de 1927 atestam a formação da referida educadora que, ao retornar da capital cearense diplomada professora, serviu ao magistério juazeirense. Sobre a formação da professora no CNSSC, o testemunho de Barreto (2005), confirma os achados documentais “Juazeiro já estava recebendo os frutos da orientação que o Padre Cicero dera para investir na qualificação dos seus mestres, a professora Amália Xavier, estava chegando depois de um curso que fizera brilhante em Fortaleza, no Colégio das Irmãs Doroteias”.

Na ata da sessão solene da congregação de professores do CNSSC, por ocasião da diplomação das alunas concludentes do curso normal, em 22 de novembro de 1927, localizamos a professora Amália Xavier, professora diplomada,

naquele ano, posteriormente se tornou uma das responsáveis pela criação e funcionamento da primeira Escola Normal Rural do Brasil, em 1934 (SEDOC, 2013).

O período de pesquisa, tanto no SEDOC, como na Hemeroteca aconteceram durante o ano de 2012/2013. Dentre os registros encontrados no SEDOC, podem ser destacados: atas de exames de admissão, atas de exames finais, relação de disciplinas/programas e conteúdos por série, relação de transferências recebidas e expedidas por série, indicação dos pontos para estudo nos exames bimestrais e finais por série, mapas de frequência discente mensal por série, mapas de síntese de frequências por série, boletim de médias de arguições e trabalhos por série, portanto documentos produzidos pelos agentes educacionais.

Algumas buscas importantes sobre os princípios políticos e pedagógicos adotados no CNSSC, que teriam norteado as diretoras das escolas cariariense nos levou a estabelecer contatos com as freiras enclausuradas no Carmelo de Santa Terezinha, espaço de acolhimento das religiosas idosas do Instituto das Doroteias. O Carmelo integra o complexo Condomínio Espiritual Uirapuru (CEU), uma das poucas referências do CNSSC/Instituto das Doroteias na cidade de Fortaleza.

De acordo com informações das próprias religiosas, o CNSSC passou por sucessivas crises no escopo financeiro, decorrente, sobretudo da alta taxa de inadimplência, tornando inviável a continuidade de suas ações, com o nível de qualidade perseguido pela fundadora do Instituto das Doroteias, Paula Frassinetti.

As religiosas que nos receberam nos situaram quanto às dificuldades de acesso aos registros documentais da instituição, devido ao distanciamento temporal dos fatos, a fragilidade e debilidade do grupo enquanto irmandade, além do fato da escola ter fechado, o que teria gerado uma dupla divisão e alocação espacial de sua documentação institucional: 1) Setor de Documentação Escolar da Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC-CE; 2) Provincial da Congregação, com sede na cidade do Recife/Pernambuco, responsável por guardar/preservar as memórias das atividades formativas, desenvolvidas no Ceará e outras relacionadas com o próprio Instituto.

Embora considerando que nas biografias da Madre Ana Couto e da professora Amália Xavier há referências de gratidão e reconhecimento à obra do *Instituto de Santa Doroteia*, as incertezas e imprecisão dos relatos, sobretudo as lacunas na documentação guardada no SEDOC, nos conduziu a semelhante busca no CIC de Fortaleza, pois as diretoras cariarienses, embora tenham sido guiadas por

diferentes objetivos, ao buscarem Colégios católicos, apresentavam alguns aspectos que, no entanto, as aproximava.

O resultado do levantamento documental acerca das escolas revelou algumas semelhanças, que serão apresentadas no capítulo que tratará da análise dos dados.

5.3 Jornais como fonte de investigação para a história das instituições escolares

Além dos lugares de referência consultados durante a pesquisa: SEDOC, centros de documentação, bibliotecas e hemeroteca recorreremos aos periódicos das instituições investigadas, *A Voz de Santa Teresa* e o jornal *O Lavrador*, para compreender o pensamento social, as ideias nos campos político, econômico e educacional, que circulavam e orientavam a vida em sociedade no início do século XX. Nesse sentido, consultamos também as notícias publicadas nos jornais: *O NORDESTE*, *O ESTADO*, *A AÇÃO*, *Revista Itaytera*, identificando nos textos ali veiculados o rigor na divulgação da informação.

O interesse na imprensa periódica de circulação diária direcionou-se para perceber como era noticiada a formação de professores para a organização da oferta de instrução pública, que níveis de valorização e significação atribuíam aos processos desenvolvidos nas instituições, como percebiam a relevância das políticas no campo da formação e valorização dos professores, como era, de fato o momento político, econômico e social que o País atravessava.

Foi possível identificar a participação de intelectuais de áreas diversas, que escreveram apresentando suas opiniões, concepções e impressões acerca do momento político, ideológico, econômico e social vigente, seja de forma mais crítica ou comedida, comungando com o que destaca Cavalcante²⁴ (2002, p. 04):

O jornal pode ser mostrado como fonte capaz de reconstrução cotidiana do passado. Dia-a-dia, ano a ano, década a década, o século que conheceu a expansão tecnológica da imprensa poderia ser revisto por qualquer pensador interessado em conhecer o presente por meio de um evoluir pleno de sinais de continuidade e descontinuidade, que tão bem caracterizam o movimento da história, a marcar o que permanece e o que se esvai.

²⁴ Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0429.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

Vale salientar que o contato com os jornais poderia despertar curiosidades para além do contexto das informações necessárias à pesquisa, pois retornar no tempo poderia produzir saudosismos em relação a experiências de um tempo sem volta. No sentido de coibir tal postura, um guia de orientação previamente organizado delimitou as leituras, na perspectiva de otimizar o tempo, focando a essencialidade das buscas, ou seja, identificar os referenciais sobre a educação em processo no Ceará.

A pesquisa foi sendo ampliada com as contribuições da imprensa periódica articulada à pesquisa bibliográfica, particularmente explorando algumas indicações teóricas mapeadas no estado da arte sobre as escolas pesquisadas. Foi possível identificar que, diante das mesmas dificuldades, alguns pesquisadores também optaram pela imprensa periódica de circulação diária, como um campo privilegiado de pesquisa, pois pesquisar em jornais “longe de significar um entendimento do passado como somatório de fatos miúdos, pretende, justamente, captar a sua duração, bem como, a relevância das ocorrências ali narradas” (CAVALCANTE, 2011, p. 7).

Procurou-se também explorar a produção de teses, dissertações dos programas de Pós-Graduação, bem como, monografias de graduação das universidades cearenses: UFC, UECE, URCA e UVA quanto a utilização da imprensa periódica articulada a outros documentos procedendo, assim, para visualizar o estado da arte na área estudada, ampliando para artigos publicados em anais de eventos e periódicos, livros e capítulos de livros, focalizando a História da Educação, Memória da Educação, História da Escola e/ou das Instituições escolares, história da formação de professores, dentre outros.

A perspectiva adotada era compreender as matrizes teóricas e metodológicas das investigações, que resultaram na produção da bibliografia consultada, sendo importante destacar estudos desenvolvidos, sobretudo nos programas de Pós-Graduação da UFC e UECE, que abordaram as experiências desenvolvidas pela ENRJN. O trabalho desenvolvido pelo CSTJ ao longo dos seus 90 anos de criação ainda é pouco tematizado nas produções consultadas, o que anuncia uma investigação mais ampla e detalhada sobre a escola criada pelo bispo diocesano do Crato.

Os jornais e periódicos consultados integram o acervo da Hemeroteca da

Biblioteca²⁵ Menezes Pimentel, localizada na cidade de Fortaleza, órgão vinculado à estrutura administrativa da Secretaria de Cultura e Turismo (SECULT)/Governo do Estado do Ceará. Em alguns dias de pesquisa não foi possível fazer leitura de muitos exemplares, uma vez que grande número de jornais não apresentava bom estado de conservação, pois estão empoeirados, amarelados e se fragmentando, alguns inclusive já foram retirados de circulação, como o periódico *O Nordeste e O Estado*.

Segundo a coordenação da Hemeroteca, o descaso e abandono do acervo deve-se a falta de uma política de preservação e conservação, o que certamente compromete a preservação desse valioso patrimônio, que está se perdendo e, conseqüentemente, repercutirá em prejuízo para a pesquisa histórica em curto espaço de tempo.

Outro espaço de exploração de periódicos foi a Biblioteca da URCA, onde localizamos alguns exemplares da *Revista Itaytera*, importante publicação sobre o movimento político, social e cultural do Cariri, com enfoque mais específico acerca da cidade do Crato. Constatou-se, também, na biblioteca daquela universidade, que os periódicos antigos apresentam, sobretudo, problemas de conservação e preservação.

Todo o trabalho de exploração dos periódicos objetivou coletar dados, que pudessem esclarecer a experiência desenvolvida no Cariri, seus protagonistas, resultados, como a sociedade percebia e avaliava aquelas escolas no emaranhado dos debates e articulações em prol do desenvolvimento regional. Assim, o diálogo construído com a leitura exploratória e coleta de informações nos periódicos contribuíram, sobremaneira para visualizar e compreender como os processos de formação foram essenciais para aquela região.

²⁵ Criada em 25 de março de 1867 como Biblioteca Provincial do Ceará, está hoje integrada arquitetonicamente ao Centro Cultural Dragão do Mar, ocupando uma área de 2.272m², distribuídos em cinco pavimentos. Com a missão de disseminar informação, cultura, educação e lazer para toda a comunidade cearense sem qualquer distinção de sexo, raça, religião ou nível econômico /social, oferece também atendimento especializado para deficientes físicos e analfabetos. Um acervo de aproximadamente 115mil volumes, totalmente informatizado através do software Arches-Lib de gerenciamento de bibliotecas, está à disposição dos usuários que a frequentam em uma média de 10.000 usuários/mês. Coordena o Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas do Ceará (SEBP/CE), composto por todas as bibliotecas públicas municipais do estado, localizadas nos 184 municípios cearenses. (Disponível em: <<http://www.secult.ce.gov.br/index.php/equipamentos-culturais/biblioteca-publica-governador-menezes-pimentel>>. Acesso em 21/10/2013).

5.3.1 Referenciais para a criação do CSTJ e da ENRJN

Complementarmente, ao estado da arte incorporou-se a leitura de algumas publicações do campo, que exploraram na oferta da instrução pública, delineamentos sobre questões específicas: políticas públicas, projetos e programa voltados para a universalização da instrução no País; criação e funcionamento de instituições escolares e os impactos produzidos sobre a instrução nacional e no Estado; formatos de profissionalização docente respaldados em modelos transplantados de realidades internacionais e nacionais, sobretudo das regiões Sudeste e Sul.

Sobre experiências coladas de formatos internacionais localizamos estudos que contextualizam a divulgação do ideário católico de educação e formação feminina, nos estudos de Almeida (2007), Louro (1987, 2011), Manoel (2010), Leonardi (2010), Pratta (2005), dentre outros, por meio do trabalho implantado por ordens religiosas vindas da Europa. O eurocentrismo incorporado à formação de professoras, no Ceará teve início com a criação da Diocese de Fortaleza e a chegada do bispo D. Luís Antônio dos Santos. O bispo teve como uma de suas primeiras preocupações acolher as órfãs e educar as meninas da sociedade fortalezense.

Com a determinação de implantar em Fortaleza um trabalho voltado para a educação e formação das mulheres da elite e órfãs, D. Luís conheceu experiências em Minas Gerais, Rio de Janeiro e na Europa, onde teve a oportunidade de presenciar o trabalho apostólico e o serviço na caridade das filhas de São Vicente. Assim, envidou esforços para trazer os Lazaristas com os quais viriam as missionárias de caridade²⁶, que chegaram a Fortaleza em 24 de julho de 1865 (Histórico CIC, Arquivo Inativo. Acesso: dez. 2011).

As primeiras irmãs, ao todo 06 francesas e 01 portuguesa, Margarida Bazer, Luiza Gagné, Cassin, Marie, Rouchy, Lecorre e Gonçalves atravessaram o Atlântico, com a missão de fundar na capital cearense, apoiadas por D. Luís, um colégio para

²⁶ A história da francesa Louise de Marillac, fundadora da Companhia das Filhas de Caridade passa por sua própria experiência de vida, pois foi criada em conventos e orfanatos desde pequena, queria ser religiosa capuchinha, mas foi rejeitada, oficialmente, por ser considerada de saúde frágil. Casou-se em 1613 com *Antoine Le Gras*, secretário de ordens de *Marie de Médicis*, mãe do rei Luís XIII. Enviuvou em 1626 e, influenciada pelo padre Vicente de Paulo, fundou o agrupamento religioso em 1633. As *Filles de la Charité*, Filhas da Caridade, cultivadoras da humildade, da caridade e da simplicidade, não vestiriam o tradicional hábito religioso, mantendo assim as roupas semelhantes às do povo simples das imediações de Paris (PRATTA, 2005, p. 30-31).

educar as moças da elite e, simultaneamente, acolher as meninas órfãs. Assim, em janeiro de 1866 foram iniciadas as atividades do Colégio da Imaculada Conceição – CIC (Histórico CIC, Arquivo Inativo. Acesso: dez. 2011).

A formação que ali se desenvolveu nos primeiros anos era norteadada, sobretudo pelo ensinamento da piedade e da virtude, complementado pelo aprendizado das diversas tarefas femininas e dos conhecimentos elementares indispensáveis para a cultura da época. Assim, o CIC se consolidava como espaço essencial de inculcação moral, religiosa e “normatização de comportamentos, onde a religião edifica regras e valores, ditando hábitos e costumes, normatizando corpos e esculpindo mentes” (ALMEIDA, 2007, p. 15).

Outra experiência vinculada a uma ordem religiosa, também europeia, se desenvolveu no Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC), fundado em Fortaleza no ano de 1915, pelas religiosas do Instituto das Doroteias, congregação originada em Quito (Gênova) na Itália, fundada em 12 de agosto de 1834. O Instituto fundado por Paula Frassinetti para meninas pobres, alunas e irmãs congregadas tinha como orientação as memórias da “Pedagogia do amor” (ROSETO, 1984).

Equívocos reconhecidos a partir da leitura das biografias de ambas, indicavam a necessidade de esclarecer o ponto inicial de sua formação, como condição para caracterizar as influências recebidas, para criar e dirigir as instituições caririenses. Nesse sentido, foi necessário investigar os processos de formação de escolas localizadas em Fortaleza, anteriores a criação das escolas do Cariri.

A exploração documental no SEDOC; as leituras na hemeroteca, Centros de Documentação e bibliotecas, seja em Fortaleza, Crato ou Juazeiro; o estado da arte nas dissertações e teses favoreceram certa compreensão, que contribuiu no direcionamento da coleta de dados e, sobre os quais tentar-se-á construir uma análise na sequência de natureza ampliada.

6 O CSTJ E A ENRJN: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NOS ACHADOS DA PESQUISA

Ao ler estas folhas, entramos no tempo. Um tempo que se reconstitui [...] Folhas da vida como episódios que, ao serem visitados, se desenrolam no dia-a-dia de cada um, trazendo a tona suas verdades, as verdades de um tempo que não estivemos lá, apenas revisitamos pedindo licença para entrar na história lendo cada página. Nossas pegadas ficaram depositadas nestas folhas, para contar, para outros, nossas histórias.

(ALVES, 1989, s/p)

Este trabalho oferece uma experiência de investigação aberta a outras iniciativas que, porventura, queiram aprofundar ou complementar o que foi feito, para favorecer o diálogo com estudos já produzidos sobre o assunto tratado e, ao mesmo tempo, registrar a história da educação no Ceará. Para tanto, procedeu a uma análise atenta das evidências empíricas obtidas, a qual foi dirigida pelos objetivos firmados e revelações obtidas na lida com as fontes consultadas e obtidas.

Caminhamos com persistência e curiosidade, em meio a ações de construção, desconstrução e reconstituição, que marcam a feitura deste capítulo, numa escritura quebrada por rotinas que envolvem o exercício de conciliar as atividades de docência e investigação.

As páginas seguintes tentam explicitar um debate teórico e metodológico construído em função das intenções aqui definidas de pesquisa, na perspectiva de que os objetivos propostos tragam algumas respostas condizentes ao almejado, mas que também represente uma contribuição, para a história da formação de professoras no Cariri cearense.

Não há compreensão dos sentidos e significados das duas escolas no cenário do desenvolvimento educacional da região se isto não vincular os pontos de partida e de chegada, afinal, para compreender alguns elementos que se corporificam no presente precisamos, essencialmente, “saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos” (FREIRE, 1992, p. 93).

Começarei por relatar o percurso de pesquisa empírica iniciado em outubro de 2011, após participar no X Congresso de História da Educação do Ceará (CHEC), realizado na cidade de Juazeiro do Norte, quando estabeleci alguns contatos com pesquisadores do campo da história e historiografia da educação. Suas sugestões contribuíram para o delineamento do objeto a ser pesquisado, a metodologia a ser aplicada no desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos, então com os primeiros

contatos, na perspectiva de um diálogo efetivo para guiar a nossa busca sobre a ação educativa das diretoras das duas instituições escolares.

Os procedimentos foram formalizados por documento de apresentação da FACED/PPGEB e da coordenação da Linha de História da Educação Comparada (LHEC), que também tem como responsabilidade orientar/acompanhar o estudo. Naquele momento havia em mãos algumas teorias e experiências de pesquisas anteriores, que poderiam contribuir para o trabalho de campo, muitas intenções e ideias.

A pesquisa em instituições eclesiais abriu acervos documentais que exigiam um entendimento dos seus protocolos de acesso, a começar por restrições por parte de pessoas por eles responsáveis, considerando, sobretudo que parte da história a ser reconstituída estava depositada na Cúria Diocesana do Crato e, de outros centros de documentação e instituições, sob sua responsabilidade.

Na perspectiva de aprimoramento, buscamos na experiência de outros pesquisadores, fundamentação teórica que nos ajudasse a compreender e a lidar com fontes documentais. Sabemos que, os nossos pressupostos de pesquisa nem sempre dialogam com a prática, pois muitas vezes, esta é vista de forma romântica e simples, onde as relações, as trocas, o diálogo construído com outros sujeitos, assim como, os possíveis resultados são descritos, por vezes, com certa poesia.

Revisitar o passado pode acontecer por meio da exploração de informações em documentos técnicos, oficiais, institucionais e pessoais, pois as lembranças escritas ou narradas pelos protagonistas podem “revelar aspectos ou espaços sociais outrora esquecidos ou relegados, fazendo brotar a lembrança dos que se consideravam excluídos do processo histórico” (JUCÁ, 2003, s/p).

As memórias de ex-professoras se apresentaram como fontes essenciais para esclarecer, descrever e contextualizar as experiências desenvolvidas nas escolas pesquisadas, assim como os documentos, por seu valor, representavam a possibilidade de acesso a uma materialidade discursiva do que passaríamos a obter nos achados na pesquisa.

Ao desenvolver a pesquisa, tanto no CSTJ, como na ENRJN, defrontamos com as limitações quanto ao acesso aos arquivos e fontes, o que parecia anunciar dificuldades para caracterizar os princípios pedagógicos e políticos presentes no trabalho de formação de professores. Para ultrapassar isso se tornou necessário partir para uma articulação do conjunto de fontes documentais, escritas e

orais. Como destaca Saviani e (2004, p. 06), as “fontes” fundamentam e embasam a própria pesquisa histórica:

As fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

No conjunto da bibliografia consultada, as fontes escritas e orais representam, para a pesquisa histórica, a possibilidade de reconstituir fatos, fenômenos e feitos pessoais e institucionais, porque oferecem registros da história global, momentos marcantes da evolução e desenvolvimento local. Neste contexto, a possível contribuição desta tese se dá no campo da história da educação brasileira e cearense, com foco nos princípios pedagógicos e políticos aplicados na formação de professoras, nas primeiras décadas do século XX, por duas instituições escolares criadas no Cariri cearense.

6.1 Memórias da formação em fontes escritas

As fontes escritas e orais apresentaram-se como importante fundamento para o estudo das instituições, de forma geral e das escolas em particular, pois conseguem ressaltar marcos da história de uma época, de um lugar.

No processo da pesquisa, na perspectiva de localizar documentos oficiais, institucionais e pessoais tive acesso à algumas fontes primárias, por meio da exploração dos arquivos e acervos localizados na Hemeroteca da Biblioteca Pública Menezes Pimentel, do Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC)²⁷, do Centro de Documentação Histórica da Cúria Diocesana, do Centro de Estudo e Pesquisa

²⁷ O Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC) foi criado em 06 de setembro de 1916, como órgão vinculado à Biblioteca Pública. A partir de 1921, fez parte da Secretaria do Interior e Justiça. Em 1968, vinculou-se definitivamente à Secretaria da Cultura do Estado, e desde sua fundação esteve sediado em vários prédios antes de instalar-se, em 1993, na sede atual. O prédio que abriga atualmente o Arquivo Público do Estado do Ceará foi construído em 1880 pela família Fernandes Vieira. O Solar dos Fernandes Vieira é um sólido casarão em estilo característico do século XIX, com 15 janelões no térreo e 19 sacadas no pavimento superior, que foi recuperado pela Secretaria da Cultura do Estado. O Arquivo Público do Estado do Ceará tem como função recolher, preservar e divulgar documentos de valor histórico para referência e pesquisa. São correspondências, processos, relatórios, inventários, mapas, plantas e diversos outros documentos, emitidos pelos Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e, também, de particulares, desde 1703. Disponível em: <<http://www.secult.ce.gov.br/index.php/equipamentos-culturais/arquivo-publico>>. Acesso em: 21/01/2013.

Educacional Dom Quintino Rodrigues de Oliveira e Silva – Centro *Patrientia Et Doctrina* (CEPED)²⁸, do acervo de periódicos da Biblioteca da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Biblioteca do Colégio Santa Teresa de Jesus do Rio de Janeiro, onde estive em missão de estudo e pesquisa durante o mês de julho de 2013.

Nesses lugares tive acesso a conjuntos de documentos, tematizando não apenas a história da educação cearense e caririense, mas, também, aspectos importantes da história política e econômica do Estado, da Região e das cidades onde estão localizadas as instituições pesquisadas. Além dos documentos, foi possível fazer aproximação com uma literatura de caráter doutrinário e ideológico, produzida por religiosos e colaboradores da Companhia de Santa Teresa de Jesus (CSTJ), Casa da Espanha e Missão do Rio de Janeiro.

A extensão da relação estabelecida, diretamente, com as fontes primárias, tornou possível a aproximação e o diálogo sobre a história da educação caririense no aspecto específico da formação de professores. É oportuno destacar tanto a precariedade, quanto a escassez e vulnerabilidade dos arquivos, bem como, o acesso em lugares de referência.

Dificuldades no percurso da pesquisa redefiniram rumos e apontaram a necessidade da utilização da história oral, para compreender de forma consistente as lacunas identificadas. O diálogo passou a ser constituído com fontes orais capazes de contribuir para a reconstituição educacional da história do desenvolvimento do Cariri cearense, observando o que ressaltam Ferreira e Amado (1996, p. XVI e XVII):

A pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas; estas são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico), incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas.

O retorno ao campo para a recolha de evidências novas se descolou dos documentos para as narrativas das histórias de vida de ex-alunas, tendo foco nas suas percepções sobre orientação pedagógica desenvolvida pelo CSTJ e a ENRJN,

²⁸ O CEPED tem como objetivo colaborar na socialização da memória histórica da educação na região do Cariri de um modo geral e, particularmente, divulgar parte do trabalho da Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus (CFSTJ), numa perspectiva crítica, analisando sua presença da região como agente ativo do processo histórico. Buscando adequar o controle de guarda e preservação documental e bibliográfico, o CEPED ainda contribui como um instrumento de socialização para a pesquisa (professores, estudantes ou particulares interessados) em seus arquivos, seguindo os padrões e normas eclesiais e civis quanto à organização e disponibilidade dos documentos sob a sua guarda (TEXTO COMEMORATIVO DOS 90 ANOS DA CFSTJ, 2014).

na perspectiva de compreender os princípios políticos e pedagógicos, que nortearam a formação no período de 1923 a 1960.

Alguns achados como o livro de matrícula e de registro de diplomas no CIC e CNSSC indicaram uma lista com nomes de algumas professoras que integraram as experiências caririense. Pelo pioneirismo da atuação dessas mulheres no magistério, elas se constituíram responsáveis pelas “luzes” da instrução pública e privada, sendo esse fato um marco importante para o desenvolvimento humano e social da região.

Parte dessa etapa da pesquisa foi vivenciada no SEDOC/SEDUC e nos arquivos do CIC em Fortaleza. Vale salientar que no SEDOC tivemos acesso a um conjunto fragmentado de documentos microfilmados disponibilizados pelo CNSSC/ Instituto das Doroteias²⁹. A documentação microfilmada corresponde ao período 1915, ano de sua criação até início de 2000, quando a instituição encerrou oficialmente suas atividades, muito embora só tenhamos localizado dados incompletos entre 1925-1950.

A exploração relativa às duas instituições, CIC e CNSSC, se inscrevem na perspectiva de identificar as influências incorporadas pelas diretoras, Ana Couto e Amália Xavier, de seus percursos formativos, nas dimensões da organização administrativa e pedagógica das duas escolas. Evidências parecem indicar como referências as instituições sediadas em Fortaleza.

6.2 O CNSSC e o CIC: primeiras experiências de formação de professoras no Ceará

Em 2011, começamos uma ampla exploração nas instituições que haviam se tornado referência na formação do magistério cearense, nas primeiras décadas do século XX, especificamente, dois colégios privados vinculados a congregações religiosas e apoiados pela Arquidiocese de Fortaleza.

A motivação para essa incursão surgiu em função dos primeiros diálogos com ex-professoras caririenses, que tiveram contatos diretos com as diretoras: Madre Couto e a professora Amália Xavier. Em relatos obtidos sobre elas, dizia-se que ambas haviam se formado em Fortaleza, no início do século XX.

²⁹ As Doroteias trabalharam para a glória de Deus e dilataram o seu Reino nos seguintes países: Europa – Espanha, Inglaterra, Itália, Malta, Portugal, Suíça; América do Norte – Estados Unidos; América Latina – Brasil, Peru; África - Angola, Moçambique; Ásia – Taiwan (ROSETO, 1984).

Porque retomamos a esse ponto para chegarmos ao CSTJ e a ENRJN? Para tentar reconstituir os princípios políticos e pedagógicos levados pela Madre Couto e pela professora Amália, que estiveram na base da formação de professoras na região do Cariri cearense. Para tanto, tomamos como ponto de partida as experiências formativas de ambas em instituições religiosas. Identificar a origem de seus estudos nos remeteu explorar aspectos da história do CIC e do CNSSC.

Manifestações de gratidão ou relato de passagens pelo CIC e CNSSC foram identificadas nos informes biográficos de ambas impressas e/ou orais, confirmando a materialização de seus projetos de vida e suas experiências de formação, respectivamente, como congregada e professora diplomada. O memorial da Madre Couto escrito pela CFSTJ, em 1984, em homenagem ao seu centenário de nascimento revela sua curta experiência no CNSSC:

Em Fortaleza o Padre Souza deixou-a com as irmãs Doroteias, sem que ela conhecesse quais os fins daquela congregação. Alguns dias depois Ana percebeu que ali não podia ficar porque, para mestra não tinha o devido preparo; para irmã conversa a sua idade e a falta de costume para certos trabalhos podia prejudicar lhe a saúde (CFSTJ, 1984).

Já a professora Amália assinala em poema de agradecimento, escrito e apresentado por ela em 05/04/1984 “as mestras – irmãs Doroteias que, com tanto carinho, cuidaram da minha formação” (OLIVEIRA, 1984, p. 83). Em dezembro deste mesmo ano, a renomada educadora e escritora juazeirense veio a falecer.

A dispersão documental e algumas dificuldades iniciais de acesso favoreceram a decisão de recorrermos a variados lugares de referência, guardiões de dados e informações para a produção da pesquisa histórica, em busca de fontes, que contribuíssem para reconstituirmos um aspecto da história da educação local e, no interior dela, os princípios políticos e pedagógicos que foram apreendidos pelas diretoras, como diretrizes a orientar a formação das professoras para o grande Cariri.

Todavia, precisávamos explorar as experiências vivenciadas por elas, sobretudo em relação aos conhecimentos e práticas pedagógicas que teriam influenciado suas condutas administrativas, respectivamente no CSTJ e na ENRJN. Fragmentos de documentos microfilmados do CNSSC, guardados no SEDOC, assinalam a passagem da professora Amália Xavier, no período compreendido entre 1923-1927 cursando o Normal. Registros assinalam sua formatura como professora primária em novembro deste ano, juntamente com outras dez estudantes (SEDOC,

documentos microfilmados, 2012).

A cerimônia, segundo a “Acta da sessão solene da Congregação dos Professores do CNSSC para a entrega dos diplomas conferidos às alunas que concluíram o curso no ano de 1927” contou com a presença da Madre Superiora Julieta Dale, outras madres e freiras, um representante da Diocese do Ceará, representante do governo, dez padres de várias ordens religiosas, familiares das estudantes, professores, outros servidores e colaboradores do Colégio (SEDOC, documentos microfilmados, 2012).

As vozes ecoantes dos ilustres convidados, representantes do clero e autoridades administrativas do Estado, exaltaram a singularidade daquela cerimônia, pontuando a importância das neo-professoras, para o desenvolvimento da instrução no Ceará. As falas registradas na acta estavam “impregnadas de conselhos de sabedoria divina” (CNSSC, Acta, 1927 *apud* SEDOC, 2014).

O ponto de partida no SEDOC revelou uma documentação que tinha como características fragmentação e lacunas, sobretudo, no período compreendido entre 1915 a 1930, no contexto desta pesquisa, relativamente à fase provável de localizar vestígios da passagem da Madre Ana Couto, uma das protagonistas. Nenhum registro sobre sua passagem com o objetivo de vivenciar a experiência da formação religiosa ou como normalista foi encontrado.

Diante das lacunas, com a perspectiva de lançar luz sobre algumas informações essenciais, que foram sendo desveladas mediante leitura dos documentos microfilmados, sobretudo em relação à diretora do CSTJ, recorreremos ao Carmelo de Santa Teresinha em Fortaleza onde está sediado o asilo das freiras do Instituto das Doroteias.

Naquele ambiente de recolhimento encontramos mulheres muito idosas, doentes, com memória comprometida, que pareciam mesmo desconhecer que o CNSSC foi uma das principais instituições formadoras do magistério cearense, no início do século XX. Segundo seus depoimentos, colhidos por meio de conversação livre, nenhuma vivenciou ou conheceu em detalhe a experiência.

As informações das religiosas idosas nos indicaram a Provincial do Recife, lugar de referência do Instituto, para onde teriam sido encaminhados os documentos relacionados à vida e formação das congregadas. Nessa escuta paciente de várias horas no asilo, entre xícaras de chá e leituras bíblicas, lembrava o que recomenda Bosi (1994, p. 39) “as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são

uma tarefa, uma paciente reconstituição”.

Do ponto de vista da cordialidade e troca de afetos, estes contatos foram valiosos, porque as recomendações das hoje frágeis congregadas, nos levaram a inúmeros contatos com a Provincial, diretamente com a superiora e com responsáveis na Congregação pela guarda dos documentos. Contudo, sob o argumento de sigilo, as religiosas do Instituto não autorizaram qualquer contato com os acervos, o que nos levou a realizar a busca aos documentos escolares disponibilizados no SEDOC/SEDUC.

Ao mesmo tempo, contatos com a direção do CIC eram mantidos, no sentido de uma expressa autorização, para a exploração dos documentos, relativos a determinado período da trajetória histórica do Colégio, na tentativa de localizar a Madre Couto. O acesso nos fez chegar a alguns exemplares de periódicos publicados pela própria instituição, que foram disponibilizados, onde encontramos uma história apologética e de gratidão, manifestada em depoimentos, crônicas e poemas de ex-alunas, membros do clero e autoridades ligadas ao governo do Ceará, como é comum às instituições escolares.

A conduta das freiras, em relação à guarda documental, tanto no CNSSC como no CIC, talvez tenha um sentido de preservação da imagem de pureza e certa santidade, como nos alerta Leonardi (2010, p. 42): “a construção da imagem da freira e da congregação, as inquietações e tensões, com o objetivo de edificar a congregação, palavra que abrange os significados de construção, elevação, criação”. Ficou evidenciado que esses sujeitos contatados demonstravam zelo e receio de terem seus acervos invadidos por pessoas estranhas.

No entanto, a busca por dados no CIC se constituiu um momento de muita importância, pois nos ajudou a compreender o percurso das instituições criadas com a finalidade de formar o magistério para transformar a instrução pública no Ceará. Esse procedimento foi interrompido, logo que os dados biográficos da Madre Couto e da professora Amália indicaram ser o CNSSC o *locus* das experiências formativas de ambas, muito embora tenhamos explorado muitos documentos relativos à compreensão de ex-alunas sobre os trajetos e significados da experiência que vivenciaram.

De todo modo, as experiências vivenciadas no CIC e no CNSSC foram inspiradoras, tanto para a Madre Ana Couto, como para a professora Amália, pois ambas conviveram e, certamente aprenderam com as atividades administrativas e

pedagógicas destas unidades da capital cearense, por meio do convívio com professores diplomados que lá se formaram e que foram exercer o magistério nas escolas Caririenses.

Vale registrar que, o distanciamento em explorar de forma consistente a experiência da ENC não se deve ao fato de ignorar sua excepcional relevância no cenário da profissionalização docente no Estado, mas, exclusivamente pelo fato das diretoras do CSTJ e da ENRJN terem vivenciado experiências formativas em colégios vinculados a congregações religiosas.

Embora estivessem cumprindo as mesmas determinações e diretrizes recomendadas pela Diretoria da Instrução Pública e, sob o efeito da equiparação à ENC, na profissionalização do magistério, o ideário do CIC e CNSSC observavam, rigorosamente, os fundamentos católicos, como guias estruturantes para formar missionárias para difundir as “luzes da instrução no Ceará seco” (ARAUJO, 2006).

Todavia, tornou-se necessário aprofundar as origens, no Ceará, destas instituições escolares. Nesse percurso identificamos o estudo de tese do professor Braga (2007, p. 35), onde o mesmo destaca a criação da Diocese³⁰ do Ceará e do seu primeiro bispo, Dom Luís Antonio dos Santos, empossado em 1860, com o propósito de promover uma reorganização da diocese em termos eclesiais e eclesiásticos. Segundo este autor, o bispo havia se formado em Mariana/MG, em uma Congregação da Missão Lazarista, fundada na França por São Vicente de Paulo (1585-1660).

A ordem dos Lazaristas dedicava-se à missão de evangelizar os pobres, além de forte tradição com a formação moral (os sermões) e doutrinal (o grande catecismo) em congregações masculinas e femininas, que se estruturaram no Brasil, na segunda metade do século XIX (BRAGA, 2007, p. 65).

Conhecedor dessa tradição por seu próprio processo de formação, Dom Luiz foi o principal responsável pela vinda das Irmãs da Caridade, tinha como objetivo reformar as instituições ligadas à Diocese, sobretudo qualificando o nível de

³⁰ A criação da Diocese do Ceará surgiu de uma Lei-Geral do Império n. 963 de 10 de agosto de 1853. A providência foi confirmada na Santa Sé pela Bula *Pro Animarum Salute*, um ano depois, em 06 de junho de 1854. A sugestão desse novo bispado foi do bispo de Pernambuco, identificando as inúmeras dificuldades para o pastoreio, em uma área tão extensa, com um clero difícil e sem muita formação religiosa. O primeiro bispo do Ceará, Dom Luís Antonio dos Santos, nascido no Rio de Janeiro, foi nomeado por Decreto do Império de 31 de janeiro de 1859, confirmado pela Santa Sé em 27 de setembro do ano seguinte (CIC: Histórico, s/d).

formação teológica do clero, de forma que as mudanças produzissem impacto no desempenho das instituições, sob sua vigilância.

Ao perceber que, no Ceará, a falta de instituições direcionadas a instrução e formação feminina era bastante representativa no cenário estadual e, especialmente em Fortaleza, como também, preocupante, tratou de trazer as Irmãs de Caridade para criar uma escola que “acolhesse as órfãs pobres e instruisse as moças de alto prestígio social”³¹ (CIC. Prefácio do Livro de Actas, 1921).

Em 24 de julho de 1865, a embarcação que transportava as Irmãs de Caridade, chegara a Fortaleza. O grupo era liderado pela Irmã Bazet, inspiradas no carisma da congregação “o serviço aos outros”, pois as suas atividades estavam classificadas em sete grandes caridades: dar de comer, dar de beber, abrigar, visitar os prisioneiros, visitar os doentes, vestir os nus e preparar os mortos (LOPES, 1991). O ano de 1865 marcou, portanto, a chegada de um grupo de mulheres orientadas sob o paradigma de “testemunhar a vida cristã no serviço aos necessitados” (FERNANDO DIOGO, ex-aluno, crônica – CIC: 125 anos de idades; diferente, porém, o mesmo)³².

Naquele momento, os Lazaristas e as Irmãs da Caridade, segmento pensado por São Vicente de Paulo, como desdobramento responsável pela instrução e formação feminina, eram congregações fortes na Europa, que se espalharam por outras nações além-mar (BRAGA, 2007). A historiografia consultada salienta que essas Congregações exerceram um papel importante dentro do processo de romanização do catolicismo brasileiro, assim como, outras congregações, que aqui se instalaram, facilitaram a entrada de mulheres para a vida religiosa e ampliaram a oferta de instrução e formação para o segmento.

Leonardi (2010) destaca que a entrada de mulheres para um convívio mais definido no cenário social no Brasil, representava uma influência do pensamento moderno, que revolucionou os costumes, sobretudo nas nações europeias e nos Estados Unidos. Louro destaca também que, naquele tempo de guerras e revoluções,

³¹ A chegada das irmãs se constitui uma adaptação da Igreja no Brasil aos novos tempos. A 2ª. Metade do século XIX via uma mudança na estrutura populacional do país, refletindo-se nas ações da Igreja. As cidades criavam novas necessidades, dentre elas, instrução e formação de mulheres. As Irmãs de caridade seguiam os mesmos passos dos Lazaristas, filhos de São Vicente de Paulo. A eles foram atribuídas às missões populares, a educação e formação da juventude masculina e feminina, a formação e reforma do clero (Periódico CIC, s/d).

³² Texto disponibilizado para pesquisas na Biblioteca do CIC, sem referência nominal do período e data de sua publicação.

que se estenderam ao período republicano, a instrução, quando pensada e executada contemplava as moças de família com prestígio econômico e social. Para a mulher das classes dominadas não se pensava, nem de longe, sobre a necessidade de saber ler, escrever ou contar. Para estas mulheres o necessário, sem dúvida, era “a destreza nas lides domésticas” (LOURO, 2010, p. 23).

Essa perspectiva de conciliar instrução e formação para o labor doméstico marca a trajetória de trabalho das congregações, no Ceará, para as Irmãs de Caridade e o Instituto das Doroteias, desdobramento do objeto de nosso estudo. A chegada destas congregações a Fortaleza foi noticiada em periódicos de grande circulação no Estado.

As Irmãs de Caridade foram as primeiras a chegarem ao Ceará e a missão a que se destinavam foi recebida como portadora de extraordinária importância para o desenvolvimento da Instrução Pública no Estado “cuidar da educação das meninas órfãs de pais vitimados pela peste e das meninas de outras classes (orfanato x pensionato)” (CIC, Missão, s/d).

Os relatos coletados dos textos disponibilizados na biblioteca³³, mesmo em tom apologético evidenciam que, com as atividades iniciadas em 1866, os primeiros anos se deram em meio a muitas dificuldades, sobretudo em relação à adaptação das francesas ao clima do nordeste, as precárias instalações físicas, as limitações financeiras para execução dos projetos, as consequências drásticas dos fenômenos climáticos que produziam, entre muitas penas à população cearense, duas que merecem destaque: 1) a redução da matrícula em decorrência das condições econômicas das famílias afetadas pelo fenômeno climático e 2) o aumento do número de meninas órfãs também pelo mesmo motivo.

Todavia, as irmãs do CIC não desistiram, lutaram em defesa de uma estrutura organizada para dar suporte às atividades voltadas para a instrução e formação de órfãs e moças da boa sociedade. Assim, em 1867, Dom Luís e o Presidente da Província celebraram um contrato de locação de um casarão onde se

³³ A impossibilidade de uma aproximação mais demorada com os documentos do CIC nos possibilitou longas horas de leituras de textos disponibilizados e de uso restrito para pesquisas escolares na Biblioteca, sob a responsabilidade da Irmã Francileide. Por intermédio da Irmã Lúcia foi possível examinar alguns livros de matrículas, registro de notas e frequências, atas de resultados e de formatura, algumas publicações em forma de poesia sobre o Colégio. Muitos documentos sem datação e, também sem autoria. Segundo as Irmãs citadas, uma parte importante dos documentos foi perdida num grave incêndio ocorrido em 1915 e em outro anterior a esta data, a qual não se recordam. Muitos registros do trabalho dos primeiros 40 anos foram absorvidos pelo fogo, deixando a história da Congregação e do Colégio sem memória escrita.

encontra até hoje o “viveiro adorado de sementes de cristãs autênticas” (História do CIC, s/d).

A partir de então, o Colégio passou a ser frequentado regularmente pelas moças das principais famílias da cidade e de toda a Província do Ceará, além das órfãs amparadas pelo Bispo, muito embora os registros consultados evidenciem a influência determinante dos períodos de seca na redução das matrículas. O Colégio superou as dificuldades iniciais, ganhou grande impulso e reconhecimento no cenário social e intelectual de Fortaleza e, em 1921, foi equiparado a Escola Normal do Ceará.

O CIC contribuiu de forma significativa para a formação do magistério cearense, como indicam os números das dezenas de livros de matrículas, livros de registros de desempenho, livros de atas de formatura guardados em seus arquivos. Dados apurados nos livros de atas de conclusão do curso indicam que, no período compreendido entre 1925-1998, foram 94.877 alunos matriculados, sendo 2.040 concludentes do curso Normal. “Escondidos nesses números, a história do Ceará agradecida percebe centenas de professores, que continuam no tempo, a fazer o verbo de Deus se transformar em palavra de homens” (CIC, Ata de Colação de Grau, 1961).

Os dados encontrados no Colégio, sobretudo as dezenas de textos de agradecimento ou exaltando a sua história revelam algumas dicotomias na lógica de atendimento ao público feminino, diferenciado por sua condição financeira. Simultaneamente, órfãs e jovens de famílias ricas, segundo explicitado no próprio Regulamento do início do século XX (s/d), receberam um tratamento diferenciado como constatado no Art. 5º. “O ensino das órfãs consiste no seguinte: instrução religiosa, leitura e escrita portuguesa e francesa, as quatro operações de aritmética, geografia, história sagrada, civilidade, música vocal, lavar, engomar, bordado, tecer, flores, costura e sapatos” (CIC, Regulamento, s/d).

Não localizamos dados mais precisos sobre a formação das órfãs no curso Normal. Evidências nos textos consultados parecem indicar que, talvez, para aquelas mulheres, o casamento ou a vida religiosa eram, de fato, as oportunidades possíveis. Em relação ao currículo destinado à formação das professoras, este foi equiparado à ENC, todavia, a formação complementar revelava algumas diferenças considerando a condição social das alunas. Nesse sentido, os Estatutos de 1935 revelam essa diferença, de forma sutil ao explicitar:

O CIC tem por fim formar o coração das alunas, adornando ao mesmo tempo, o seu espírito com todos os conhecimentos úteis, cultivando o seu gosto e aptidão para os trabalhos manuais e de recreação para a saúde. [...] procurando fazer, de cada filha amorosa, uma mãe exemplar (ESTATUTOS CIC, 1935).

Dom Luís, segundo o Estatuto e o Regulamento, era o grande protetor das meninas órfãs “Todas as órfãs ficam sob a imediata proteção do Bispo diocesano” (Art. 6º, s/d). O intuito da Diocese e da direção do CIC era que cada uma, ao concluir os estudos, caso não esboçassem vocação religiosa, deveriam empenhar-se em contrair matrimônios. O casamento contava com o apoio do prelado, que inclusive “entregava ao marido o dote depois do ato religioso do casamento celebrado na Capela do CIC, ao qual passava recibo assinado no livro competente” (*id ibid.*).

Os relatos escritos nos documentos, em forma de textos poéticos ou de opinião ressaltam que órfãs e “moças de boas famílias” foram disciplinadas de forma austera, sob atenta vigilância das irmãs. As visitas e saídas das internas, que residiam distante de Fortaleza, no interior do Estado ou em outros Estados “eram rigorosamente controladas pelas irmãs, reforçando, para muitas, a ideia de castigo” (CRÔNICA 125 do CIC, s/d).

Mesmo sendo hoje percebido por muitos como um Colégio de formação conservadora, tradicionalista e com acentuados reflexos da educação europeia, os registros evidenciam que entre 1866 e 1953, época de instalação e funcionamento do CIC, a orientação adotada era aceita, socialmente. Quem a chama hoje de “conservadora, tradicionalista” são os olhares do presente atual sobre aquele passado. A direção esteve sob a responsabilidade das freiras francesas, vindo a ter com a Irmã Lima, o primeiro governo brasileiro (CIC, histórico, s/d). Dessa forma:

Formar o coração das alumnas, inspirando-lhes uma piedade sincera, sólida e esclarecida; adornando ao mesmo tempo seu espírito de todos os conhecimentos úteis, cultivando seu gosto e aptidão para os trabalhos de agulha e de útil recreação; em uma palavra: procurar fazer de cada allumna, uma filha amorosa e uma mãe exemplar (ESTATUTO, 1934, p. 03).

O Colégio acompanhou de forma comedida as mudanças na organização do sistema educacional brasileiro, sem perder de vista, as diretrizes essenciais de sua fundação, de forma que seu Estatuto e Regimento foram mostrando sinais da mudança “o CIC existe para desenvolver integralmente o educando, a fim de que ele seja um agente de transformação da sociedade visando à construção de um mundo mais humano e cristão”. Os elementos de sua pedagogia ressaltam os “apelos da

Igreja e o Carisma Vicentino” observando os novos valores “educar na e para a justiça” (CIC, Regulamento, s/d).

Têm-se registros de professoras formadas no CIC, que se tornaram referência em educação em suas cidades de origem e, também em Fortaleza. Outras, por sua atuação profissional no magistério, receberam homenagens emprestando seus nomes para instituições públicas e privadas. Embora não tenhamos localizado a Madre Couto e a professora Amália em seus registros, o legado pedagógico pode ser identificado nos princípios políticos e nas orientações pedagógicas das instituições pesquisadas, pela incorporação de um *ethos* transplantado pelas congregações europeias que, de certo modo, influenciou marcadamente as escolas criadas no País, na primeira metade do século XX.

6.2.1 O Instituto das Doroteias e a pedagogia do amor

A segunda instituição investigada entre 2011 e 2012 foi o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC), fundado pelas religiosas do Instituto de Santa Doroteia, em 1915, mais conhecido como Colégio das Doroteias. O interesse pelo CNSSC se deu pela necessidade em localizar a Madre Couto e a professora Amália, sobretudo porque, nenhum registro foi localizado sobre as mesmas no CIC, para compreender as influências incorporadas de suas práticas formativas nas ações desenvolvidas no CSTJ e na ENRJN. A pesquisa sobre o CNSSC ficou circunscrita a um conjunto de documentos entregues pela direção da escola, em 2005, quando do encerramento de suas atividades, ao Setor de Documentação Escolar (SEDOC)/ SEDUC.

Algumas atas de reuniões da congregação, por ocasião das formaturas; livro de matrículas; livros de escrituração escolar – frequências e resultados; algumas atas de visitas de inspetores federais; informativos aos pais sobre disciplina; notas sobre exames de admissão com indicação dos programas de estudo; dentre outros documentos, compõe os microfilmes. Novamente nos defrontamos com muitos documentos que não anunciavam autoria e data.

A escassez nos levou a procurar estudos desenvolvidos sobre o Instituto das Doroteias em outros Estados brasileiros, na perspectiva de compreender, relativamente, o que ocorrera no Ceará. Um estado da arte sobre o CNSSC nos bancos de dados da CAPES revelou escassez de estudos sobre a experiência

cearense, o que também encontramos em relação ao CIC. Todavia, outros estudos sobre o trabalho de instituições escolares vinculadas ao Instituto das Doroteias foram produzidos em outros Programas de Pós-Graduação. Um grupo de pesquisadores mineiros explorou trabalhos realizados por instituições escolares vinculadas ao Instituto e a obra assistencial e educativa de Paula Frassinetti³⁴.

Balbino (2008, p. 93) em seu estudo de Mestrado pesquisou acerca da história e memória do Instituto Santa Doroteia³⁵ de Pouso Alegre/MG (1911-1976). Na concepção deste pesquisador, o perfil da clientela era compatível com a proposta contida no currículo centrado na cultura humanística clássica, “herdada do *modus parisiensis*, difundido no Brasil pela ação dos Jesuítas, por meio da *Ratio Studiorum*”, cuja proposta centrava-se num currículo enciclopédico com predomínio dos estudos clássicos, efetivamente, uma escola voltada para atender aos reclamos da elite mineira.

Assim, como no CIC, esse estudo revela que, a prioridade daquela educação era a preparação das filhas de fazendeiros e de ricos comerciantes, que almejavam uma cultura geral e a possibilidade de se tornarem professoras, pela distinção social do título e pela possibilidade desta formação se constituir uma moeda de troca em acordos políticos e matrimoniais (LOURO, 2010). Esta autora vai destacar também que:

³⁴ Paula Frassinetti, nascida em Genova/Itália, fundadora das Irmãs de Santa Doroteia, gastou a sua vida toda (1809-1882) ao serviço das jovens necessitadas de auxílio. Quis realizar algo em favor das jovens, naquele tempo, mais que nunca, abandonadas a si mesmas numa quase total ignorância, por isso, vítimas fáceis da corrupção. Dedicou-se, por vezes heroicamente e sempre com desinteresse as crianças do povo, ao significado evangélico do serviço pelo outro. Paula revelava assim possuir uma qualidade que hoje a pedagogia considera indispensável no processo educativo: Ser sujeito ativo do próprio crescimento (ROSETO, 1984, p. 09-21).

³⁵ Dentre as congregações religiosas femininas dedicadas exclusivamente à educação, as Doroteias foram as primeiras a chegarem ao Brasil. A vinda das religiosas foi ao encontro do projeto da igreja católica, o ultramontanismo. O pensamento ultramontano, surgido na França no século XIX, liderado pelos pensadores Joseph Marie de Maistre, Hughes Felicité Robert de Lamennais, Louis Veuillot, dentre outros, refere-se à doutrina e política que busca em Roma a sua principal referência, reforçando e defendendo o poder e as prerrogativas do Papa em relação à disciplina e à fé. O discurso ultramontano inspirado nas Encíclicas *Miravivos* (Gregório XVI), *Qui Pluribus* (Pio IX) e *Quanta Cura* (Pio IX), apregoava um ensino que correspondesse ao ideário da Igreja e das elites. As Doroteias difundiam seu trabalho no Brasil desde o ano de 1866 quando em Pernambuco fundaram um colégio. Uma vez no Brasil, as Doroteias fundaram, em 11 de fevereiro de 1911, a Escola Normal Santa Doroteia em Pouso Alegre/MG, por meio da Madre Antonieta Montani Leoni - provincial da Congregação de Santa Doroteia. Foi equiparada à Escola Normal do Estado pelo Decreto de nº. 3.256 de 25, de julho do mesmo ano. Era destinado somente às moças que ainda adolescentes, em regime de internato, externato e semi-internato, lá ingressavam buscando prestígio, conhecimentos, preceitos morais e religiosos em conformidade com os princípios da época. O saber formal e as práticas das virtudes legitimavam a valorização do Instituto perante as famílias das alunas (BALBINO, 2008, p. 13-15).

Com a entrada, no Brasil de ordens religiosas femininas, começou a aparecer uma possibilidade maior de educação formal para mulheres – especialmente para as das camadas dominantes. Nessas instituições religiosas, a preocupação fundamental era a formação moral das moças (LOURO, 2010, p. 450).

Outro estudo proveniente de Minas Gerais sobre a atuação do Instituto das Doroteias foi produzido por Luciana SENE e Alessandra COSTA, com ênfase sobre *A igreja católica e a instituição escolar no século XIX: o projeto educativo de Paula Frassinetti*. Estas autoras destacam que Paula Frassinetti viveu no século XIX, época marcada por profundas rupturas, significativas transformações na história da Itália, da Europa e do mundo. Nesse contexto de transformações:

A igreja mantinha-se apegada aos valores tradicionais, lutando ferrenhamente para manutenção da autoridade papal. Estabeleceu-se, então, a busca do fortalecimento da Igreja, na figura do Papa; do reavivamento espiritual, da expansão das missões no mundo; da revitalização de ordens religiosas e, em especial, das femininas (CONGREGAÇÃO DE SANTA DOROTÉIA DO BRASIL, 2000, p. 9).

Tanto Balbino (2008) quanto Sene e Costa (2009) quiseram destacar, em seus estudos, que o projeto educativo desenvolvido nas instituições por eles pesquisadas, foi concebido com base nas orientações de Roma, no intuito de reproduzir pelas Nações além-mar, um ideário educativo envolvendo as mulheres, cuja instrução e formação haviam sido negadas ou secundarizadas até então, de forma a transformá-las em disseminadoras do ideal e valores católicos. Como ressalta Moura (1996, p. 247):

A Igreja, principal interessada na luta contra a laicização da sociedade, sentia a necessidade de criar escolas que preparassem as meninas, não só para o papel que viriam a ter como esposas e mães, mas para que fossem, dentro do lar, colunas firmes da Igreja.

Esses estudos, assim como outras fontes consultadas sobre congregações religiosas, instrução e formação da mulher acentuam que a ação das diversas congregações no Brasil, pela narrativa edificante de sua chegada, os trabalhos e as alianças assumidas até a fundação de seus colégios, seus posicionamentos em relação às autoridades locais, à observância rigorosa das determinações da Igreja, o recrutamento de sua clientela, dentre outros sinais evidenciam basicamente os mesmos procedimentos, anunciando semelhanças nos protocolos.

Uma farta produção sobre as experiências desenvolvidas no eixo sul-

sudeste do País ocupa grande parte da publicação sobre congregações religiosas e formação de professores (Almeida, 2007; Leonardi, 2010; Romanelli, 1985; Villela, 2008; Manoel, 2010; Araújo, 2011; Pinsky, 2012; Louro, 2010; dentre outros). Sobre as experiências efetivadas no nordeste do final do século XIX e início do século XX, poucos estudos foram localizados.

Nesse período, está situada a criação do CIC e do CNSSC, por evidências encontradas nos relatos de ex-alunas e documentos institucionais, parece ter inspirado e/ou influenciado os princípios políticos e pedagógicos das instituições do Cariri cearense. Os dados sobre as duas escolas apresentam, também, semelhanças com achados de estudos realizados sobre congregações religiosas que formaram professoras no sul e sudeste do Brasil.

Nos casos encontrados parece evidente que as instituições focalizaram, num primeiro momento, a formação da mulher de situação econômica favorável, antes restrita ao preceptorado ou a limitada instrução viabilizada por um familiar, como observa Almeida (2007, p. 20):

Tanto o catolicismo quanto o protestantismo se voltaram para as mulheres como sujeitos históricos nos quais se depositavam as idealizações sociais, culturais e religiosas referentes ao papel por elas desempenhado na sociedade, na manutenção da moral cristã, assim como o apelo social para que se incumbissem da educação escolar.

De acordo com esta concepção constata-se uma abertura e evolução por parte das famílias, ao confiarem a responsabilidade da formação de suas filhas às escolas dirigidas por congregações religiosas, pois lá estava assegurada a preservação de sua pureza e virgindade. Relativo a essa questão, Almeida (2007, p. 20) pontua que “herdeiros desse legado foram os colégios católicos mantidos por freiras vindas da Europa, nos quais as filhas das oligarquias encontraram a continuidade da educação recebida em casa, calcada na tradição cultural”.

Neste cenário, se inscreve a recomendação do Padre Souza quanto à vocação da Madre Ana Couto ser cuidada pelo *Instituto das Doroteias*, assim como o Padre Cícero havia aconselhado os pais da professora Amália, que sua vocação estava intrinsecamente vinculada ao magistério, logo os estudos em Fortaleza, no CNSSC, naquele momento, eram imprescindíveis, pois para ela havia um próspero futuro na educação de Juazeiro (BARRETO, 2005)³⁶.

³⁶ Entrevista com monsenhor Francisco Murilo de Sá Barreto, realizada dia 18 jul. 2005.

É importante registrar que as iniciativas de uma formação pela Madre Couto se deram em outras instituições. Em sua biografia há o registro de que, após o falecimento do seu pai, em 1915, por meio de carta direcionada a uma superiora das Filhas da Caridade (CIC), manifestou seu ardoroso desejo de consagrar-se a Virgem Maria. Seu pedido foi rejeitado em razão da sua idade avançada. Diante dessa recusa e, estando em pleno vigor o Instituto, o Padre Souza, seu parente sanguíneo recomendara sua vinda a Fortaleza, com a intenção de desenvolver sua vocação com as religiosas do CNSSC (CFSTJ, 1994).

A história do CNSSC é essencial para compreendermos as suas contribuições, tanto para a formação de professoras, como a influência exercida na criação de outras instituições, com finalidade idêntica, como foi o caso do CSTJ e da ENRJN. Todavia, reconstituir, com dados consistentes a sua trajetória histórica ficou comprometido, em função da escassez de documentos.

Os dados numéricos expressos em indicadores de matrículas, exames de admissão, resultados parciais e finais, nos ajudaram a perceber que, com o tempo, as atividades foram ampliadas, assim como registro das festividades alusivas à inauguração das novas instalações, em conformidade com as necessidades pedagógicas relativas ao trabalho desenvolvido. O trabalho das religiosas do Instituto trouxe grandes conquistas, no sentido da consolidação de sua missão educativa em terras cearenses. A responsabilidade e o alcance social do CNSSC conquistou a equiparação à ENC, em 1921.

A equiparação do CNSSC e do CIC, em 1921 parece indicar uma normatização e/ou orientação do Governo Provincial, na direção de uma padronização/organização dos processos formativos direcionados as professoras, que responderiam pelo magistério cearense. Se estes colégios pleitearam a equiparação para garantir a oficialização de suas práticas, significa que o padrão de referência obrigatória pela legislação de ensino da época, era aquele praticado na ENC.

Por outro lado, o registro das experiências oficiais ou levadas a efeito nas instituições privadas, indica que havia um tráfego de referenciais/influências entre os Estados, sobretudo após 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), que desenvolveu um intenso trabalho, sob a coordenação do Ministro Gustavo Capanema, na perspectiva de estabelecer um certo padrão nacional para as políticas, ações e práticas no campo da educação. Conforme Schwartzman *et al.*

A educação pública, que até os anos 1930 praticamente não existia, começou a ganhar forma nos tempos de Capanema, e cresceu desde então de forma lenta e precária. A Constituição de 1946 previa a votação uma “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” que deveria dar um novo sentido e formato a educação do país (SCHWARTZAMAN *et al.*, 2000, p. 19).

O período em questão foi marcado por amplo debate envolvendo católicos e leigos, que disputavam o controle da educação pública. A disputa tinha como marca “um confronto entre a educação pública, que se pretendia universal e gratuita proporcionada pelo estado, e a educação privada, defendida como um direito das famílias, às quais o setor público deveria apoiar” (*id ibid.*).

Esse debate teve repercussões e influências em todo o território brasileiro. No Ceará, assim como na maioria dos Estados do Norte e Nordeste, os recursos, estrutura física e material, assim como a qualificação dos profissionais, por sua fragilidade, foram relativamente justificados, por meio dos discursos de autoridades governamentais, assim como alimentava o debate nas camadas legislativas.

O aumento da população implicava diretamente no aumento do número de crianças, com idade adequada para entrada na instrução formal. Entre 1930 a 1960, a educação continuou a se expandir, impulsionada pelo crescimento das cidades, pelas demandas por qualificação considerando o fortalecimento da industrialização e, sobretudo pela expansão do setor público. Essa realidade compreendia a maior parte dos Estados e municípios do País, exigindo dos governantes providências quanto à criação de vagas nos sistemas e garantia de acesso a todos. Alguns Estados apresentaram maior desenvolvimento, outros permaneceram com dificuldades, como o Ceará. O déficit de oferta colocava em risco os projetos de crescimento e de melhorias na qualidade de vida da população.

Esse período revela a trajetória das escolas pesquisadas, onde encontramos, nos depoimentos e documentos, evidências dessa escassez e as ações polarizadas do CSTJ e da ENRJN, criadas no aviltado cenário de emergências, para formar os professores, objetivando atender as demandas de instrução naquele período.

6.3 O significado da perspectiva comparada no estudo das instituições escolares CSTJ e ENRJN

O Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte como foco da atenção, sabendo que a criação das duas instituições na região

do Cariri tem relação com outras instituições, a exemplo da Escola Normal do Ceará, Colégio Imaculada Conceição e Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração. Isto porque reconhecemos aspectos pedagógicos comuns em suas trajetórias, com base nos achados em documentos oficiais, institucionais e pessoais, bem como estudos bibliográficos que apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas sobre congregações religiosas, instituições escolares e processos de formação de professoras.

O objetivo deste estudo não foi explorar em profundidade as trajetórias de trabalho das escolas de Fortaleza, mas identificar como elas influenciaram as experiências desenvolvidas no Cariri, identificar semelhanças e diferenças entre duas instituições educativas voltadas para a educação feminina e interpretá-las como fenômeno social, considerando a sua relação com os delineamentos políticos e pedagógicos da época, incorporados pelas diretoras, Madre Ana Couto e professora Amália, com base em suas respectivas experiências de formação, as quais, por sua vez, foram usadas a favor da formação de professores nas instituições que dirigiram por longo período.

Parece necessário confrontar o que encontramos em ambas, apontando as influências incorporadas pelas diretoras em relação aos saberes e práticas apreendidos no CNSSC, assim também, as ideias que circulavam entre Estados da Federação, no intuito de adequar e aproximar a realidade do Cariri aos referenciais praticados, naquele momento histórico, em várias localidades do Brasil. O intuito de comparação entre ambas seria identificar os pontos fortes e comuns, quanto às práticas de profissionalização docente, para depois então entender o possível impacto que tiveram sobre a educação regional.

A necessidade de recorrer à estratégia de comparação que se tem como apoio as contribuições de Nóvoa e Schriewer (2000), Saviani (1998), Ferreira (2008), Cavalcante (2008), Madeira (2009), Lourenço Filho (2004), dentre outros, de modo que se possa identificar a existência e/ou permanência de certo padrão de transformações no percurso de um tempo, como também produzir uma reflexão, simultaneamente atenta às semelhanças e às diferenças sobre as realidades pesquisadas.

Durante certo tempo, a Educação Comparada procurou compreender "a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação, com a perspectiva de comparar a evolução do pensamento humano

e, por isso, a própria construção do saber" (FERREIRA, 2008, p. 128).

Comparar as duas instituições objetiva, fundamentalmente, descrever e confrontar entre si, para assinalar não apenas as suas semelhanças e diferenças, mas os seus pontos de articulação. Os estudos comparados em educação não representam uma prática recente, como observa Ferreira (2008), pois este reconstitui a afirmação de *Marc-Antoine Jullien*³⁷ (1917). De acordo com Ferreira, este historiador "pretendia que se trabalhasse comparativamente os dados, para que se pudesse deduzir princípios" e regras" capazes de tornar a educação uma ciência, a configuração de sistemas escolares que se impunham como referências para o desenvolvimento.

Estudos históricos sobre o campo da educação comparada, a exemplo da coletânea da CAPES (2013) apontam que a "Educação Comparada esteve, em seu início, vocacionada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados, por via do exame de indicadores educacionais" (FERREIRA, 2008, p. 125). Igualmente assinala Cavalcante (2008, p. 248), comentando estudo de Nóvoa, mostra que este autor entende que "a comparação é parte de um campo de poder, no qual se organiza um centro e uma periferia, e se constroem as práticas discursivas que consagram o sentido e definição de limites".

Para que o exercício de comparação pudesse ser efetivo, foi necessário dialogar com as teorias produzidas sobre os temas: profissionalização docente, instituições escolares e instrução pública no quesito estrutura organizativa dos sistemas, considerando que este exercício de comparação envolve ainda atenção especial à circulação de saberes e modelos institucionais no plano nacional e internacional.

O desenvolvimento de racionalidade científica positiva teria fundamentado as primeiras experiências no campo da Educação Comparada. Segundo estudos desenvolvidos por Kazamias (2012, p. 176), as suas raízes genealógicas surgiram com o movimento modernista do Iluminismo europeu, do fim do século XVIII e início do século XIX. Para este autor, estudos comparados envolvendo "sistemas, problemas, fenômenos ou processos educacionais têm sido conceituados, abordados e construídos a partir de várias perspectivas e lentes/prismas metodológicos,

³⁷ Foi ele quem, pela primeira vez e logo num título, utilizou o termo "educação comparada" e se preocupou em traçar as linhas em que devia assentar um estudo conducente à elaboração de uma "obra sobre a educação comparada".

utilizando métodos e técnicas diversos de pesquisa”.

As pesquisas sobre educação comparada, na perspectiva dos estudos desenvolvidos no campo devem fornecer novos meios para aperfeiçoar a ciência da educação, evidenciando a evolução da reflexão pedagógica, do desenvolvimento científico e da expansão escolar. Comparando experiências em educação, é possível estudar sistemas estrangeiros de educação, com ênfase na educação nacional, especificamente sobre experiências locais.

De acordo com a literatura consultada a história comparada da educação é muito antiga, muito embora, atualmente, os estudiosos do campo se debrucem sobre pesquisas objetivando desenvolver e testar experiências em educação, que visam aperfeiçoar os próprios sistemas educacionais, na perspectiva de identificar e compreender as mudanças e suas repercussões sobre a tessitura social e educacional, bem como indicar estratégias como governos e Nações investem em seus sistemas, de forma a produzir impactos sobre o desenvolvimento. Nessa direção, Bastos (2011, p. 228) observa que:

A história comparada tem privilegiado a valorização de abordagens dedicadas aos estudos das relações, circulações e interdependências entre diferentes partes do mundo, efetivamente o estudo da transferência e circulação cultural, priorizando os processos de interação, constituição, transformação, buscando pontos de interseção ativos e dinâmicos.

O foco da comparação nesse estudo está em explorar as origens de experiências implantadas no contexto educacional brasileiro, especificamente no Cariri, para problematizar as influências recebidas e indicar a diversidade de particularismos e aproximações de aspectos culturais e intelectuais apreendidos das práticas vivenciadas em instituições escolares de matriz europeia, evidenciando como abordagens globalizantes se constituíram em referências para particularidades locais.

Para Nóvoa (1997, p. 7), uma questão essencial na comparação entre nações diz respeito à especialização do conhecimento, aos esquemas de transformação que estes vão impondo à população, de maneira que esta possa compreender os próprios problemas, numa perspectiva integrada e contextualizada, sentindo-se parte das histórias que são portadoras/construtoras.

O exercício de comparação parte do princípio que comparar é um gesto natural do homem na relação com outros sujeitos, pois o outro é a razão de ser da

Educação Comparada: “o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe os silêncios e opera a definição de limites” (ECO, 1992, p. 51-52 *apud* CAVALCANTE, 2008, p. 247).

A comparação tem marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber, alargando a compreensão sobre a diversidade de situações e contextos. Pensando nos processos comparativos no campo da educação, estes normalmente estão dependentes do funcionamento político e econômico das sociedades, compreendendo, como observa Meyer (2000, p. 17), que as “sociedades aperfeiçoadas produzirão melhores sistemas educativos e melhores sistemas educativos aperfeiçoarão a sociedade”.

Assim, o homem foi naturalmente desafiado a comparar, constituindo oportunidades para analisar o processo de expansão de seu modelo de sociedade, de escola, de economia e de cultura.

Na pesquisa histórico-social, ao desenvolver a perspectiva da comparação, obviamente se faz escolhas e algumas referências são tomadas para mensurar níveis elevados de qualidade, sobretudo no campo educacional. De acordo com Nóvoa (1998, p. 52):

O comparativismo está em busca de novas questões que lhe permitam construir outras histórias. [...] A educação comparada deve romper com seu espaço tradicional de referência, o Estado nacional, abrindo-se à pesquisa da diversidade de situações e de contextos.

Os estudos comparados em educação colocam em evidência a situação dos países, posicionando sua centralidade ou periferia, apontando a materialidade dos investimentos, os ganhos e as perdas, os avanços e os retrocessos quanto aos níveis de desenvolvimento educacional e social, apontando, assim seus indicadores e referenciais como guias a serem observados para buscar o caminho certo do progresso.

Nesse processo, intercâmbios entre Nações resultam em experiências e colóquios envolvendo técnicos de Ministérios, Secretarias, comissões especiais que observam a organização educativa dos países visitados e eventualmente comparam com a do próprio país, normalmente evidenciando as diferenças e suas repercussões sobre os níveis de desenvolvimento da população.

O interesse pela educação comparada envolve a compreensão relativa às problemáticas educativas comuns a diversos países, considerando os aspectos

centrais da globalização econômica; apontando diferenças que assinalam preocupante polarização e estabelece rígidos padrões de categorização socioeconômica dos cidadãos planetários, cria classes e estabelece distâncias, destacando a ausência ou negligência do Estado assistencialista e provedor, sobretudo em relação à educação.

As diferenças criaram, historicamente, um aprofundamento na crise que envolve diversas regiões do mundo. No cenário internacional, em termos de educação, o Brasil aparece em situação de vulnerabilidade, desprestígio e atraso, seja em relação à qualidade e eficácia das ações de suas instituições, seja em relação à acreditação de sua produção científica. Esse quadro não representa julgamentos de valor e sim resultado de estudos e pesquisas com base em dados produzidos por conceituados organismos responsáveis pelo monitoramento da qualidade em educação no planeta.

As contribuições da literatura aqui consultada nesse campo apontam que, em cenários mais tardios ou recentes, organismos internacionais prestigiados como a UNESCO, o Conselho da Europa e a OCDE, têm promovido estudos comparados sobre os processos em educação efetivados em nações desenvolvidas e em condições de vulnerabilidade, com base na recolha e tratamento de dados quantitativos dos diferentes países.

Isto permite fornecer importantes indicadores e informações aos políticos e aos gestores em geral sobre reformas e/ou readequações que observem as diversificadas experiências, seus recuos e avanços, no caso da educação e da formação de professores, em termos de promoção do desenvolvimento, da igualdade e qualidade da oferta educativa para a população (FERREIRA, 2008).

No caso deste estudo, a perspectiva comparada significa identificar aspectos pedagógicos comuns, quanto ao entendimento do processo de formação escolar de jovens professoras, e a sua raiz europeia e norte-americana, posto que ambas instituições aqui estudadas procuraram praticar princípios da chamada Escola Nova, para indicar se “um certo modelo de escola europeu” teria influenciado as experiências do Cariri, pela vivência formativa de suas diretoras, Madre Couto e professora Amália, motivada pelas “trocas internacionais produzidas não apenas no plano das reformas e das políticas educativas, mas também, ao nível dos movimentos e das instituições pedagógicas” (CAVALCANTE, 2008, p. 252).

Os estudos nesse campo são acentuadamente exigentes e detalhados,

geralmente referenciados em abordagens analíticas, na perspectiva de apontar evidências concretas, normalmente evidencia que a educação se constituiu historicamente um “fator gerador de progresso (quer individual, quer coletivo) e de igualdade, criando assim a sociedade nacional desenvolvida e integrada” (MEYER, 2000, p. 19).

A utilização da história oral possibilitou reconhecer, nas falas das ex-alunas do CSTJ e da ENRJN, as semelhanças e diferenças, que marcaram suas histórias, orientando, assim, esse exercício de comparação. Em muitos momentos, as memórias foram confrontadas com dados explorados nos documentos consultados, apesar das controvérsias, das incertezas e das dificuldades manifestadas no ato de recordar, não há dúvida que seus relatos ajudam na comparação dos fenômenos, fatos e processos relativos à instrução e formação das professoras em diferentes contextos, ora assumindo características de experiência internacional, ora indicando incorporação de referenciais do interior da própria Nação, obviamente, Sul e Sudeste, por sua condição de melhor nível de desenvolvimento.

A história da educação e, especificamente, a reconstituição de fragmentos dessa história, desvelando a experiência de duas instituições escolares, em suas trajetórias de formação de professoras, é uma questão de olhar e de visão: “ver em melhores condições, de forma mais abrangente e profunda, além de ver em termos de verdade, trazer à luz o que tinha permanecido invisível, mas também fazer ver” o que foi secundarizado, sobretudo por meio das narrativas carregadas de emoção (HARTOG, 2013, p. 15).

A revelação do percurso desta pesquisa objetivou evidenciar o que está oficialmente materializado nos documentos, como os outros, o que está reconstituído nas vozes de mulheres professoras. Os desafios dos debates respectivos entre as duas técnicas de coleta de dados têm o fim de revelar a essência da experiência, assim como, os não ditos, os impasses, além das evidências que legitimam os achados.

6.3.1 Definição das categorias: escuta paciente sobre formação de professoras

Os riscos de um trabalho atravessado por concepções exaltando a grandiosidade dos feitos institucionais e pessoais das diretoras nos alertaram, no sentido de cooptar qualquer interpretação que confirmasse ou consolidasse tais

possibilidades. Ao optar por uma metodologia de natureza subjetiva, como a história oral, passou-se a ter atenção redobrada, para não permitir que a emotividade fosse superior à racionalidade nos processos de coleta e análise dos dados, tratando-a como um componente da subjetividade de nossas depoentes, o que fez parte da pesquisa oral.

A aplicação da história oral como fonte não viabiliza apenas complementar, mas, sobretudo, ampliar e aprofundar a caracterização da experiência, compreendendo-a “como uma técnica fornecedora de recursos complementares às tradicionais fontes escritas” (JUCÁ, 2013, p. 121-122). Para este autor, a história oral é “um campo de saber independente, atendendo a todos os recursos definidores de um determinado campo da produção acadêmica” (*id ibid.*).

A narração oral tem sido um modo recorrente de “fazer história” desde tempos mais remotos, por célebres historiadores, sendo, também uma prática entre os novos pesquisadores. Recorrer às narrativas orais concretiza, na reconstituição dos fatos, seja no campo da história social, cultural, política ou da educação, uma forma de dar visibilidade e eloquência à história dos excluídos da história (operários, mulheres, crianças, negros, camponeses, homossexuais, etc.) (LOURO, 1987).

É preciso reconhecer na história oral, o seu potencial de informações e conhecimentos da experiência de pessoas de todas as idades, sexos, situação financeira, etnia, sobretudo “por pessoas idosas como subsídios valiosos à compreensão do passado, apresentados de uma maneira mais espontânea, deixando fluir o conteúdo restaurador do passado” como alerta Jucá (2002, p. 56). O mesmo autor destaca o papel e essencialidade do testemunho dos velhos, por meio de suas opiniões, de natureza fundamental, para não apenas conhecer, sobretudo compreender os esquecimentos e silêncio sobre determinado aspecto da realidade.

Observando o que recomenda Portelli (1997, p. 87), a história oral tem grande importância no campo das pesquisas qualitativas, sobretudo porque as fontes orais “se constituem elemento precioso, rico de significados, potencialmente capaz de reconstituir aspectos singulares de um determinado contexto local ou nacional”.

No campo da história da educação, a história oral tem seu emprego associado às pesquisas sobre instituições escolares e formação de professores, porque esta “possibilita captar o que acontece na interconexão do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundamentem evocações passadas, possibilitando uma melhor compreensão sobre os fenômenos” (PAULILLO,

1998, p. 139).

Na recolha das histórias das ex-professoras, percebemos a revelação de muitas emoções, demonstrações de gratidão e reconhecimento por todas as experiências vividas nas instituições pesquisadas, às vezes acenando uma conduta de exaltação, ressaltando certa valorização em relação à educação e formação que receberam, como explicitado nos fragmentos “toda a minha bagagem cultural veio do CSTJ, foi ali que eu nasci e me tornei culturalmente, onde eu adquiri muito para a vida cultural futura” (ex-aluna/professora, entrevista coletada em julho/2013). Na mesma direção, outra ex-aluna afirma “o que eu recebi no CSTJ foi o alicerce, o fundamento para depois ir crescendo, foi como abrir as portas para um novo caminho” (dezembro/2013).

As memórias guardam a dimensão afetiva da lembrança de pessoas, revelando amizades, celebrações e festas, rituais, assim como, guardam o reconhecimento e distinção social que receberam por suas histórias formativas estarem entrelaçadas ao CSTJ. Outra questão aflorada nas memórias aqui referidas foram as marcas profundas das relações tecidas, que o tempo reascende, assim como, a convivência com professores, onde enfatizaram que estas foram, simultaneamente, “cordiais e disciplinadoras, porque aqueles ensinamentos passados ainda hoje permanecem, irão permanecer durante toda a minha vida” (ex-aluna, dezembro/2013).

Em alguns momentos, a memória produz igualmente esquecimento, ausência, negação, sobretudo se evocar traumas, rancores, situações dolorosas. Ao exercitar a lembrança, também é possível esbarrar no esquecimento, pois o contexto das lembranças pode evocar traumas, revolver momentos que já deveriam ter sido consumidos pelo tempo, como identificado na fala da ex-aluna/professora:

Eu fiz o Normal porque minha família era muito pobre, eu não podia ir para outro lugar, mas eu não queria ser professora. [...] eu fui por necessidade, porque eu não tenho inclinação para o magistério [...] a gente dava aulas por necessidade, quem não tinha, como eu, vocação para o magistério, sofria muito para se adaptar. Eu tenho mesmo é vocação para fazer contas (ex-aluna/professora, julho/2013).

No contexto desta investigação, constatou-se que o ato de lembrar produziu necessidades de seleção, sobretudo por meio das interrupções, silêncios, expressões de dor ou alegria; visivelmente, o corpo falava, denunciava os sentimentos e emoções evocados naquela revisitação do passado. As memórias recuperadas foram

revelando rotinas, processos, relações, envolveram certo aprofundamento sobre a compreensão do papel social do CSTJ e, individual, de professores e outros agentes responsáveis pelos processos de formação.

A trajetória percorrida durante a produção deste estudo compreende uma persistente busca por vestígios institucionais e de personagens, que estiveram, direta e indiretamente, envolvidas na trama cotidiana das escolas pesquisadas, que foi nos levando a produzir ajustes, objetivando desenvolver um estudo com mais densidade, compreendendo fontes de natureza variada, incluindo documentos oficiais, institucionais, pessoais; documentos hemerográficos e utilização de histórias de vida e formação das ex-alunas das instituições pesquisadas.

A história oral tornou-se, nesse estudo, essencial, uma estratégia indispensável, pois favorece uma aproximação real com as experiências desenvolvidas no CSTJ e ENRJN que, embora identificados alguns estudos valiosos sobre a ENRJN, constatou-se certa escassez de pesquisas delineando os princípios políticos e pedagógicos que nortearam a formação da professora cariense, sobretudo do CSTJ.

Nessa direção, as histórias de vida, formação e exercício profissional que foram compartilhadas pelas mulheres-professoras, ex-alunas das instituições visa compreender o pensamento, ideias, práticas, expectativas de vida enquanto agentes, que contribuíram depois com suas ações na configuração da realidade social e no desenvolvimento da região do Cariri e de outros Estados do Nordeste.

Conforme já salientamos, revisitar a experiência da ENRJN tornou-se possível graças à consulta às dissertações e teses já produzidas sobre as mesmas nos PPGE's estabelecidos na UECE e UFC, todavia, a escassez de estudos sobre a experiência desenvolvida no CSTJ tornou esta investigação uma missão complexa. Ao pesquisar estes espaços enfrenta-se o mesmo problema existente em outras realidades, no âmbito da investigação documental: as precárias condições de preservação dos arquivos, fontes e acervos, bem como armazenamento e manutenção das fontes, especialmente se as escolas pertencerem a esferas públicas.

A pesquisa ganhou novos significados e dimensões, na medida em que foi revelando as interfaces com paradigmas de formação aplicados aos processos desenvolvidos no CIC e CNSSC, produzindo a necessidade de tentar coletar dados com ex-professoras, representantes por excelência de um contexto histórico determinado, autoridades potencialmente capazes de trazer a tona e revelar, pela

relevância de suas contribuições, a importância singular das escolas e de suas ações e práticas para profissionalizar os docentes responsáveis pela instrução daquela região.

As entrevistas realizadas objetivaram, na essência, recolher o saber específico sobre aspectos da vida, a essencialidade da formação e a aplicação dos conhecimentos na profissão docente que as ex-alunas eram portadoras. Para assegurar a qualidade dos dados colhidos tivemos a preocupação, por um lado, de reconstituir as informações recebidas, de forma detalhada, com base em um roteiro previamente estruturado e apresentado as narradoras.

As narrativas foram, a princípio, tímidas, o que não nos preocupou, pois a clareza e firmeza das lembranças que vinham a tona, conseguiram superar lapsos e omissões, assim como, as lacunas em relação a aspectos da história oficial, pois o foco de interesse estava no que foi lembrado sobre as trajetórias vivenciadas nas escolas, no que foi escolhido para perpetuar-se da história daquelas ex-alunas.

Um recurso utilizado como método de abordagem foi a formação de um vínculo de confiança com aquelas educadoras. Esse vínculo foi essencial para garantir a diversidade e profundidade de informações recebidas, resultando, ao que parece, em amadurecimento de quem desejava compreender a própria vida e sua história, sobretudo no fluxo espontâneo de suas vozes captar como se tornaram professoras e exerceram o magistério.

Partindo da possibilidade de estabelecer um diálogo envolvendo estudo bibliográfico, documental e história oral, as reflexões desenvolvidas no trabalho terão como base o cruzamento dos elementos metodológicos anunciados, sobretudo a história oral, por sua consistência e densidade, de modo que ouvindo as ex-alunas, buscamos realizar uma análise sobre os modos como foram vivenciados os percursos formativos que as envolveram.

As entrevistas foram realizadas em julho e dezembro de 2013 e, em janeiro de 2014. Os primeiros contatos com as ex-alunas se deram de forma direta e indireta, por meio de visitas informais ou mediação de parentes ou pessoas próximas do convívio das narradoras. Nestes contatos, expressamos a finalidade, a importância do estudo e o tipo de informação que se procurava obter, apresentando e discutindo aspectos do roteiro previamente estruturado, assim como buscamos esclarecer como os dados colhidos seriam utilizados e divulgados.

As memórias sobre a formação no CSTJ e na ENRJN, emitidas oralmente

foram gravadas, considerando as limitações da idade e as dificuldades específicas da velhice. Procedeu-se à reconstrução de trajetórias individuais, em algumas situações evocamos elementos dos contextos grupais mediante a inserção de informações colhidas na documentação.

As ex-alunas optaram por realizar a gravação dos testemunhos orais em locais previamente escolhidos, algumas se sentiram seguras em realizar a gravação no espaço de trabalho, outras optaram por consolidar aquele momento no próprio ambiente familiar. Em ambas as situações, as narradoras compreenderam a importância do trabalho, no sentido de produzir um registro sistematizado de suas memórias, que contribuísse para reconstituir a experiência do CSTJ e da ENRJN, destacando a grande maioria que “eu ainda estou com uma memória bem normal apesar dos anos” (ex-aluna, 2014).

Os contatos formais resultaram na localização de nove ex-alunas do CSTJ e sete da ENRJN. As mediações para a recolha das entrevistas e, na revisão do texto transcrito e assinatura do TCLE, assumimos, por solicitação das entrevistadas, manter o anonimato de suas identidades, para preservar os ditos e os silêncios de suas concepções, impressões e julgamentos em relação ao trabalho desenvolvido na escola, seus professores e diretores. Não nominá-las foi um compromisso assumido da nossa parte, todavia a divulgação de seus testemunhos não sofreram cortes no momento de revisão do texto transcrito.

Todas elas concluíram, na totalidade, o curso Normal em uma das instituições, passaram a exercer o magistério, tanto no Cariri cearense, como em cidades circunvizinhas e de outros Estados do Nordeste. As idades declaradas pelas ex-alunas oscilam entre 67 e 93 anos de idade.

As narradoras do CSTJ apresentam uma peculiaridade, pois cinco delas são vinculadas à CFSTJ, três foram casadas e uma permanece solteira, congregadas e não congregadas exerceram ou ainda exercem o magistério, muito embora já estejam aposentadas. Ressaltamos que, das sete ex-alunas da ENRJN, apenas uma permaneceu solteira por toda a vida, enquanto as demais se casaram e constituíram famílias. Todas exerceram o magistério e, no exercício profissional atuaram tanto na docência como na gestão de escolas, também se encontram aposentadas.

Apesar da maioria das informantes terem idades superiores a 70 anos, os encontros emergiram com muita riqueza de detalhes, durante os quais as narradoras sentiram-se à vontade para contar suas histórias; as intervenções ocorriam apenas

no sentido de ampliar as informações contidas nas lembranças, de forma que a relação entre pesquisador e pesquisado ocorresse prazerosamente. Com pesar, destaco o falecimento de uma das narradoras, no primeiro semestre de 2014, o que torna nossa gratidão ainda maior, pelas valiosas contribuições, que a depoente nos deu para a escrita deste trabalho.

A fase empírica implicou idas e vindas, pois os contatos para a gravação dos testemunhos aconteceram em Juazeiro do Norte, Crato, Mauriti, Fortaleza; Picos/Piauí e Recife/Pernambuco. Com os testemunhos devidamente gravados, considerando que na realização de uma entrevista de história oral, “o gravador evoca a presença virtual de outros ouvintes, do público e da posteridade”, passou-se as fases subsequentes: transcrição, revisão da transcrição, partilha com as narradoras para os ajustes, aprovação do texto e assinatura do TCLE³⁸ visando a sua publicação (ALBERTI, 2005, p. 112).

As narrativas transcritas suscitaram as primeiras análises, fortalecendo nossa compreensão com relação às categorias definidas, inicialmente, no contexto do estudo – instrução de mulheres, formação de professoras, princípios políticos e pedagógicos. Pela densidade de informações coletadas, seja por meio dos documentos, ou dos testemunhos orais, classificar as categorias se configurou como técnica necessária, para controlar a repetitividade ou pela perspectiva de não atribuir a importância devida aos dados catalogados na fase empírica.

Três amplas categorias, instrução de mulheres, formação de professoras, princípios políticos e pedagógicos foram delimitadas para melhor explicitar a singularidade do objeto investigado, com base na metodologia anunciada. Dessa forma, partimos da possibilidade de penetrar na vida das narradoras e conhecê-las em função de suas impressões e expectativas sobre a experiência vivenciada, particularmente pelo fato de que seus testemunhos caracterizam não apenas suas participações como formandas das propostas desenvolvidas, mas que também atuaram como docentes em ambas as instituições, consolidando, na prática, as teorias apreendidas no decurso da profissionalização.

A análise foi conduzida tendo como parâmetro estudo bibliográfico, documental e as narrativas orais de ex-alunas, onde se busca contextualizar a realidade da formação e atuação daquelas mulheres, ao reconstituir suas histórias e

³⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I).

memórias sobre a formação docente desenvolvida nas Escolas investigadas.

Ademais, tendo em vista a natureza qualitativa desta investigação, é necessário compreender o contexto onde estão as protagonistas que compartilharam informações para construção do texto, pois ele é embebido de histórias adormecidas na memória, transpassado de aspectos sociais, políticos e econômicos.

Contudo, para compreender os processos de formação docente, a abordagem não pode transcorrer na superficialidade das experiências, demanda uma abordagem histórica e consulta a aspectos da legislação que a regula, explicitados nos capítulos anteriores. Com o fim de nos apropriarmos da realidade, se fez necessário ir além dos registros oficiais e penetrarmos no cotidiano da formação de professores, tentando captar sua complexidade, por meio da compreensão das ex-alunas explicitadas em suas histórias, ao captar no curso de suas vozes, as memórias guardadas sobre os fenômenos que vivenciaram.

Como forma de organizar os testemunhos orais das ex-alunas, buscamos caracterizá-las utilizando a sigla da instituição escolar de sua vinculação, seguida de um número CSTJ1, CSTJ2, CSTJ3, CSTJ4,... CSTJ9. A mesma caracterização foi aplicada as ex-alunas da ENRJN, portanto ENRJN1, ENRJN2,... ENRJN7.

O período identificado nos testemunhos orais nos revelou que a ex-aluna CSTJ1³⁹ ingressou em 1936, outra em 1947, 1949, 1950 sendo que as demais adentraram na primeira metade da década de 1960, uma delas não conseguiu recordar o período em que esteve no Colégio. Embora o Colégio continuasse a ofertar o curso visando à formação das professoras, em 1966, a CFSTJ e a sociedade cratense, de acordo com os testemunhos, já percebiam o declínio, motivados seja pelas perdas numéricas, pela criação de escolas públicas com a mesma finalidade ou pela visibilidade do curso superior como o caminho da profissionalização docente, já estava em vigoroso funcionamento a oferta do curso de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Crato, instituição criada, também, pela Diocese.

As ex-alunas da ENRJN tiveram suas vidas ligadas ao projeto de formação de professoras para as áreas rurais, a partir de 1934, quando a escola iniciou,

³⁹ Cearense da Região dos Inhamuns, hoje com 93 anos de idade, a ex-aluna está vinculada a congregação desde 1936, onde cursou o Ginásio, em seguida o curso Normal, tornando-se religiosa e professora ainda durante o percurso formativo. Sua experiência profissional foi marcada por passagens pela docência e direção do CSTJ e de outras escolas da CFSTJ. Recorda ainda que, *“com 16 anos eu já era professora ainda não diplomada de uma cadeira do curso primário”* (Entrevista concedida em 2013).

oficialmente, suas atividades. A narrativa da ex-aluna ENRJN1⁴⁰ apresenta sua trajetória inicial no curso normal, em seguida, antes mesmo de concluir a formação iniciada na primeira turma, já indica sua atuação como professora da ENRJN:

Eu comecei na primeira turma com mais quatro pessoas, éramos cinco ao todo, eu me lembro que fui escolhida para ser professora de Matemática logo no início. Eu saía da aula de farda e entrava no 1º. Ano complementar para dar aula; eu, aluna fardada e dando aula na disciplina de matemática. A carência de professores e as dificuldades que a professora Amália foi tendo para manter a ENRJN fez com que, ao longo do seu funcionamento e do curso normal, muitas alunas se tornassem professoras, antes mesmo de receber o diploma. Tudo isso era o esforço para ajudar a escola a crescer (junho/2012).

Foi a primeira Escola destinada a formar professores primários com especificação ao ensino rural, única no Brasil. Foi também uma escola que contribuiu para formar os professores da região do Cariri. Mesmo considerando sua importância neste cenário, os testemunhos pontuam discriminação em relação à escola, por sua condição de instituição destinada a formar as novas gerações do homem do campo, pois a elite desejava ver suas filhas ocupando os 'salões' e não os 'roçados' (BARBOSA, 2006).



Foto 4 – Fachada da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (Auditório)
Rua Dr. Floro Bartolomeu n. 1947

Fonte: Arquivo particular da professora Assunção Gonçalves.

⁴⁰ Juazeirense, uma das 05 alunas matriculadas na primeira turma formada em 1934 e uma das mais expressivas referências do professorado que iniciou na ENRJN, também se dedicou à arte. (Entrevista concedida em 2011).

Esse fenômeno produziu, de certa forma, um discurso desprestigiando os professores que se formaram na ENRJN, por parte de segmentos intelectuais do Cariri, de acordo com os testemunhos colhidos de suas ex-alunas, sobretudo dos habitantes da cidade do Crato, no cenário das disputas e tensões que marcaram a trajetória das duas cidades:

Aqui os pais queriam mesmo era ver resultados, diziam que as filhas estavam muito bem, minha filha está dando show e tudo isso ia estimulando os professores para manter esse ensino de qualidade e lá, na ENRJN também naturalmente porque era uma escola doméstica. [...] Juazeiro e Crato sempre se testando, aqui sempre querendo ser melhor do que lá. É tanto que a capital da cultura é aqui e lá é a capital do negócio e do progresso econômico, mas Crato foi sempre capital da cultura e se orgulha de dizer isso (BARBOSA, 2006, grifos nosso).

Essa percepção instaurou um clima de hostilidades e disputas sobre “quem era melhor e moderno”, que em nada contribuiu para aproximar as escolas, produzir um diálogo colaborativo de troca de experiências, em torno dos processos formativos desenvolvidos (BARBOSA, 2005)⁴¹. Para compreender o contexto da discriminação relatada por ex-alunas da ENRJN buscamos explorar, nos testemunhos das ex-alunas do CSTJ, as percepções e rivalidades entre as duas escolas.

Para ex-alunas do CSTJ essas rivalidades não existiram, nem mesmo sabiam que existia, em plena década de 1960, uma escola normal em Juazeiro, como explicitado nos fragmentos:

Esse assunto, para mim, é completamente novo. Porque, de fato, eu estudei no CSTJ, a partir de 1949, cursando o 1º ano ginásial. Em 1952 conclui o ginásio e em 1955, o Normal. Foi, então, no período de 1949 a 1955. Eu sabia de ouvir falar, que existia a ENRJN, mas nunca me dei conta, nesse período, que já havia essa rivalidade entre as escolas (CSTJ3⁴², 71 anos, 2014).

⁴¹ Geraldo Menezes Barbosa, odontólogo, cronista e ex-professor da ENRJN. “Fui nomeado professor de Ciências em 1956, já como Educandário Estadual, em plena formação de professores ruralistas, experiência válida para a época. Dirigida pela Professora Amália Xavier de Oliveira, com dedicação exclusiva, transformou-se em Colégio de 2º Grau, tendo sido o maior e mais abrangente Centro Educacional que serviu a Juazeiro, na formação de um mestrado, que encheu o Vale do Cariri. Centenas de professores ruralistas foram preparadas pela ENR, muitos deles residentes nos estados vizinhos: Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte (BARBOSA, 2006).

⁴² Cearense de Lavras da Mangabeira/Ceará, essa ex-aluna está atualmente com 86 anos. Sua vinda para o CSTJ, num período marcado por profundas dificuldades climáticas e econômicas tinha por objetivo participar das duas formações, para a vida religiosa e para a vida acadêmica, o que a tornou, simultaneamente, religiosa professora e professora. Recorda que “já se passaram 66 anos que eu estou a serviço da Congregação e em nenhum momento eu fiquei ausente”, ingressou na CFSTJ em 1947, onde exerceu o magistério e ocupou cargos de direção (Entrevista concedida em 2013).

Eu nunca vi comentar nada, nem da parte das irmãs, nem dos professores. Eu nem sabia que tinha uma escola normal no Juazeiro. A gente não tomou conhecimento de jeito nenhum. Para nós só existia o CSTJ e o diocesano (CSTJ7⁴³, 66 anos, 2014).

Os testemunhos parecem indicar desconhecimento, indiferença, vinculação a um único universo, a cidade do Crato e suas instituições, como assinalado pelas depoentes. Também nos instiga pensar que essa centralidade pode representar outras disputas reveladas em relatos que pontuam ter sido a escola de Juazeiro melhor qualificada, sobretudo porque sua diretora foi formada no CNSSC em Fortaleza, com grande refinamento e uma bagagem diferenciada (CSTJ1, CSTJ3, 2013).



Foto 5 – Fachada do Colégio Santa Teresa de Jesus.
Fonte: Arquivo CEPED (1943)

Nessa direção, a ex-aluna CSTJ1 expressa no seu testemunho que, analisando hoje, a situação das duas escolas e as tensões entre as cidades em que estão localizadas, é possível que tenha acontecido rivalidades, encontrando justificativa no fato das diretoras terem tido oportunidades de formação diferenciadas:

⁴³ Nascida na cidade de Mauriti, com 66 anos de idades, a ex-aluna tornou-se professora em meados da década de 1960, após tumultuada escolha, *pois não se identificava com a profissão, mas, como filha única seria aquela que materializaria o desejo de sua mãe, de estudar no CSTJ e ser professora*. Após concluir o curso em 1967, no período 1968-69 tornou-se professora ali mesmo, primeiro na classe de alfabetização e depois no 1º. Ano, por um período de dois anos, enquanto cursava a graduação em Pedagogia, na antiga Faculdade de Filosofia do Crato, uma das instituições criadas pela Diocese local. Atualmente assumiu, voluntariamente, a direção de uma instituição filantrópica em Milagres, depois de aposentar-se como professora e diretora de escolas da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC (Entrevista concedida em 2013).

É porque Dona Amália foi professora formada em Fortaleza no Colégio das Irmãs Doroteias. Já a madre Couto era quase analfabeta, só tinha até o 3º. ano primário que aprendeu com o pai, por isso eu acho que essa consequência vem daí, eu penso que ela, Dona Amália, tinha gabarito intelectual para formar, pois era uma moça culta, escritora; já a madre Couto não era e sua contribuição foi mais a parte espiritual, assim como as outras três fundadoras, porque Dom Quintino não encontrou congregação que viesse fundar o colégio (Entrevista concedida em 2013).

No conjunto dos depoimentos chamou atenção o que nos fala CSTJ3⁴⁴ (2014):

No final dos anos 1940, quando entrei no Colégio, eu sabia que existia a ENRJN, mas como a gente não vivia muito a realidade do campo, achava que o CSTJ estivesse mais em consonância com a realidade urbana que a gente vivia. Mas eu nunca percebi, quando fui para o STJ em 1949, essa fase de rivalidades. Isso acontece mais quando as escolas estão começando e surge uma outra, como se fosse uma rival da que já existia. O problema que eu acho, como cratense, não é tanto entre as escolas, eu sinto mais um clima de rivalidade existente entre Crato e Juazeiro. Vejo o Crato metido a elitista e é convencido de que, em termos de cultura, é pioneiro e Juazeiro é uma cidade mais popular.

Essa depoente assinala uma característica presente nas falas de intelectuais e pessoas comuns das duas cidades, as rivalidades e disputas entre moderno e atrasado, “cidade da cultura” e “cidade da oração”. Esta classificação parece indicar que o fluxo de romarias a Juazeiro, que se ampliou ao longo do tempo, para os cratenses representa um atraso, considerando que a maioria dos nordestinos romeiros apresenta baixo nível de escolarização ou a ausência desta.

Ao considerar que o Crato não tem romarias, portanto só as pessoas com bom nível de letramento ou em busca de melhor nível de formação procuraram a cidade, ao longo de sua existência, teria consolidado essa marca, desde os primeiros tempos, quando a criação da Diocese marcou também a fundação de várias obras educacionais (seminário, escolas e faculdade), assistenciais (hospitais, asilos, casas de apoio) e culturais (cinemas, teatro, emissoras de rádio, centros de convenções e

⁴⁴ As 72 anos, esta cratense, filha de professora formada no Colégio das Doroteias, como afirmou, ingressou na CFSTJ com a determinação de professar os votos, tornar-se religiosa e professora, a partir de 1949. Segundo seu depoimento acompanhou as mudanças políticas, participou ativamente dos movimentos de uma Igreja transformada, razão pela qual se distanciou dos preceitos da Congregação e acabou por se desvincular, indo atuar junto de outra diocese em um movimento mais aberto para as comunidades, depois de participar do “Curso do Mundo Melhor, começamos a fazer uma grande modificação no sentido pedagógico, da formação e da convivência, “começamos a nos preocupar com os aspectos essenciais da formação, sobretudo em relação à questão da formação religiosa, de forma que se voltasse para a perspectiva da teologia da libertação”. Essa mudança tornou insustentável a minha relação e permanência com alguns membros da CFSTJ e com o próprio bispo” (Entrevista concedida em janeiro/2014).

de artes).

Todavia, a criação do Colégio por Dom Quintino, em 1923, representou um desafio para aquele Bispo, que após várias tentativas de trazer congregações, que apoiassem o seu projeto educacional para as mulheres cratenses e caririenses (Ursulinas/Rio de Janeiro; Companhia de Santa Teresa de Jesus/Rio de Janeiro), como atestam os seus dados biográficos não se concretizaram como desejava. No exemplar nº 05, ano II do periódico “*A Voz de Santa Teresa*” encontramos a poética justificativa de um professor sobre o feito do Bispo:

Tudo quanto interessava ao amado rebanho era objeto da terna solicitude do incansável pastor. Ninguém calcula então quão dolorosa era a aflitiva situação da juventude feminina diocesana, desprovida de meios educativos locais e impossibilitada de ir buscá-los alhures, por causa da precariedade de transportes naquela época (J. DE FIGUEIREDO FILHO, 1958, s/p).

Diante das tentativas sem êxito, resolveu ele mesmo fundar a CFSTJ⁴⁵, apenas com o apoio de quatro moças, que desejavam dedicar-se à vida religiosa. Todas elas possuíam baixo nível de letramento, que o obrigou, nos primeiros anos, a assumir, simultaneamente, a formação religiosa e acadêmica, de forma que estas pudessem assumir as complexas tarefas administrativas e pedagógicas do Colégio que acabara de criar (CFSTJ, 1984).

Encontramos em exemplar do jornal *A Ação*, um texto exaltando o trabalho da Madre Couto, como evidência de reconhecimento do seu potencial, mesmo não tendo alcançado os níveis de formação ensejados por aquela sociedade, para o exercício da função de diretora do Colégio, que se constituiu referência no interior do Estado:

Poucas pessoas disseminaram tanto o bem, entre nós, quanto aquela humilde serva do Senhor, que a clarividência de D. Quintino, providencialmente arrancou do anonimato, para confiar-lhe uma congregação religiosa e a educação de meninas. Começou Madre Ana Couto em casa modesta, cercada de dificuldades de todas as espécies. Mas tinha a decisão das almas eleitas e sabia confiar em Deus. Em pouco tempo a sua obra benfazeja se multiplicou. Disseminou colégio em toda zona sul cearense (A AÇÃO de 21/02/1947. J. de Figueiredo Filho, Em memória: Madre Ana Couto).

⁴⁵ O carisma da Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus é aquela fagulha de caridade que partiu do olhar amoroso e da misericórdia compassiva de Deus e inflamou o coração do fundador, fazendo-os enxergar um fragmento ferido na realidade: as jovens pobres e marginalizadas, os doentes e idosos excluídos e as crianças pobres e carentes; que estes oprimidos se sintam amados e felizes, nasçam de novo e sejam envolvidos na chama do amor de Deus (CFSTJ, 1984).

Nos primeiros anos a direção da escola esteve sob a responsabilidade de duas professoras diplomadas, D. Ida Bilhar e D. Elisa Marques, sob forte intervenção e influência da irmã Ana Couto, que era, naquele período, responsável pela formação religiosa das alunas, conduzindo com rigor todos os acontecimentos internos do Colégio, como assinalado no relato de uma ex-aluna CSTJ3 (2014):

No cotidiano do internato, até meados dos anos 1950 era tudo muito rígido, como se estivessem nas aulas, pouco tempo de recreio e se vivia mais para o estudo, havia o momento das orações, mas não era com tanta exigência, embora fizesse parte da programação.

A condição do baixo nível de letramento da madre Ana Couto e de suas companheiras é referenciado pelas alunas, seja pelas que conviveram diretamente ou, por aquelas, que vieram posteriormente e tomaram conhecimento, por meio dos discursos de seus professores e orientadores. Esse fato não diminui a qualidade do trabalho e compromisso da Madre, como é destacado pela ex-aluna CSTJ4⁴⁶:

É fato que por ela ser uma mulher muito sábia, parecia não ser uma mulher semianalfabeta, ela foi uma heroína nesse negócio, porque, assim que a CFSTJ foi fundada, o bispo faleceu e ela tocou tudo sozinha – a escola e a congregação (85 anos, 2013).

Algumas ex-alunas pertencem ao grupo que adentrou no Colégio em um período mais tardio (1950-60), se comparado ao período da CSTJ1 e CSTJ2 (1936-1950). Estas últimas conviveram com a Madre Couto, tomaram conselhos e orientações para sua formação como religiosas e professoras que se tornaram nas outras instituições escolares criadas pela CFSTJ, enquanto a CSTJ3 e CSTJ7 integraram o grupo que frequentou o Colégio após o falecimento daquela religiosa.

De acordo com a ex-aluna CSTJ1, a frágil escolaridade da Madre teria sido também um dos motivos para a contratação de uma professora do Juazeiro, formada

⁴⁶ Nascida em Santana do Cariri/Ceará, a ex-aluna entrou no CSTJ em 1951, contando 60 anos de votos. Ressaltou que a sua orfandade precoce fez com que o pai e avós decidissem por sua formação religiosa. Confessou que nunca questionou a escolha, aceitou-a sem resignação, todavia, sempre manifestou interesse de ocupar-se de outras tarefas na CFSTJ distante do magistério, por sua completa falta de identificação e habilidade, ressaltando “fui professora por necessidade, porque eu não tenho inclinação para o magistério, então eu passei na CFSTJ porque nós não tínhamos como hoje, não tínhamos vontade própria”. Sua forma de realização profissional se deu por seu envolvimento com a parte mais direcionada para a profissionalização das moças pobres e/ou órfãs, nas escolas da CFSTJ, destinadas a esse serviço. Mesmo contrariada por acreditar-se sem habilidade para o magistério, assumiu a função em muitos momentos, assim como foi professora nos Patronatos de cursos de arte e culinária, o que de fato a realiza. Acredita ter habilidade para a gestão financeira, tendo ocupado o cargo de economista (Entrevista concedida em 2013).

na ENC, aluna do professor Lourenço Filho, diplomada em 1923, Maria Gonçalves da Rocha Leal. Para a CSTJ1 e 2, esta professora teria promovido uma grande revolução no trabalho de formação de professoras. Também destaca em sua fala CSTJ3 (2014): “Não sei, se essa professora, Maria Gonçalves era uma amiga de Maria de Esmeraldo, que depois foi atuar noutra cidade. Era reconhecida como uma liderança intelectual”. Acrescenta ainda que:

No meu tempo, nem se falava mais em Maria Gonçalves, nem na *Hora Pedagógica*. Nós éramos uma turma viva, estudiosa, aplicada, todas éramos muito envolvidas com as aulas e os professores, acompanhando tudo, as notas eram sempre 9 ou 10, então eu acredito que fomos, mesmo, marcadas por essa influência (Entrevista realizada em 2014).

Estranho o fato das memorialistas do CSTJ não afirmarem que esta professora era natural da cidade rival, assim como, as ex-alunas da ENRJN não mencionam a citada professora em seus testemunhos, sobretudo a sua participação no largo desenvolvimento e sucesso da escola cratense. Para a CTSJ1 (2013):

A madre Couto foi assessorada pela professora Maria Gonçalves da Rocha Leal, uma coordenadora pedagógica de *alto quilate*. Ela fez um trabalho magnífico no CSTJ, de preparação das meninas no Normal, para exercer o magistério. Infelizmente quando eu entrei ela já estava saindo, não fui acompanhada por ela, mas bebi da sua sabedoria, competência e exemplo, através das que foram suas alunas e se constituíram professoras do Colégio (grifos nosso).

As rivalidades e tensões entre as cidades, por suas questões políticas e religiosas, envolvendo a Diocese e o Padre Cícero, repercutem desde aquela época até os dias atuais, produzindo como evidência dessas disputas, o fato das ex-alunas do Colégio não assinalarem, em seus relatos, a naturalidade da professora citada, por seu protagonismo, como a principal responsável pela primeira grande renovação pedagógica do CSTJ, por meio da implementação de um projeto de trabalho articulando teoria e prática, denominado: “A hora pedagógica”.

Por outro lado, as ex-alunas da ENRJN também não reconhecem a referida professora como uma juazeirense, que teria emprestado seus conhecimentos e saberes para desenvolver o projeto pedagógico de formação das professoras cratenses. Disputas e rivalidades a parte, a professora Maria Gonçalves, brilhante e exemplar aluna do professor Lourenço Filho, diplomada em 1923, levou para o Colégio os saberes de sua trajetória de formação, particularmente as ideias do escolanovismo.

Ambas as experiências produziram suas marcas na região. Foram responsáveis pela formação de um quadro de professores cuja atuação ainda pode ser identificada em práticas de tradicionais instituições escolares públicas e privadas, pois o *modus* foi repassado, entre as várias gerações de professores que foram sendo formadas, as quais reproduzem práticas que os leva a afirmar “Dona Amália fazia assim” ou “o hábito de dar pedacinhos de rapadura aos alunos indisciplinados, ainda hoje, aprendi com Madre Couto” (ENRJN7, 2013; CSTJ1, 2013).

Uma *expertise* da ENRNJ foi abrir caminhos aos cursos técnicos em agricultura, pois, por muito tempo, famílias de agricultores analfabetos tiveram seus filhos instruídos para explorar as potencialidades do campo em meio aos efeitos devastadores do clima. Cerca de 30 municípios do Cariri tiveram seus alunos diplomados pela ENRJN, que ganhou em magistério especializado.

6.4 Evidências dos testemunhos e as categorias de estudo

6.4.1 Instrução de mulheres

Mudanças nas questões da vida privada, comportamento, sexualidade, amor foram assinaladas no transcurso das primeiras décadas do século XX, o que para muitos foi uma revolução, pela ideia de que novos modos de ser mulher e homem precisavam ser reconstruídos, sobretudo porque “o mundo moderno havia rompido o selo do sagrado, dessacralizando todas as relações entre os homens, a Igreja já não era mais a salvaguarda da sociedade” (MANOEL, 2010, p. 55).

As transformações em curso produziram inúmeros efeitos, sobretudo em relação ao controle, disciplinamento e vigilância sobre as mulheres, cuja educação se destinava à maternidade e aos cuidados domésticos. A circulação de ideias intensificou o debate sobre educação de modo geral e formação de mulheres, em particular, contribuindo para aprofundar o ideário das reformas que foram efetivadas em grande parte dos estados.

A necessidade de um público dócil às novas normas tornava as mulheres um alvo privilegiado, tanto para o Estado, como para as ações da Igreja, no sentido de reordenar princípios e valores considerados perdidos pela sociedade, principalmente pela liberdade dada às mulheres quanto a sua educação, formação e possibilidades laborais, como destaca Bencostta:

Assim, dentro e fora do lar, caberia à mulher exercer uma influência benéfica que contribuiria para a moralização da sociedade. Ela não seria apenas a eterna educadora dos filhos, mas se tornaria a responsável pela restauração da paz social, cumprindo o papel de acalmar os ânimos dos homens, intoxicados pela excitação da guerra (BENCOSTTA, 2001, p. 121).

A ação eclesial se efetivou, principalmente, por meio das instituições escolares, onde os programas se voltavam para uma formação essencialmente orientada pelo ideário católico. As reformas efetivadas em alguns estados produziram algumas alianças entre Estado e Igreja, sobretudo por defender a oferta de uma escola laica, pública, universal e gratuita objetivando a formação do homem livre e consciente do seu papel político e no proceder da transformação social, indicando que o Estado Novo aceitou a função educadora da Igreja na construção do sistema escola no Brasil. Segundo Manoel (2010, p. 53) com relação à ação do Estado na oferta de educação pública, “as jovens tiveram de esperar décadas para encontrar melhores, ou mais apropriadamente, maiores oportunidades ou mudanças de mentalidade”.

A ideia era de uma educação que conduzisse para a descoberta de si mesma, as limitações e grandezas possíveis de transformá-las em uma pessoa útil ao Estado e obediente às questões divinas, como assinala CSTJ9⁴⁷: “eu percebi que estudar no CSTJ foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida, porque eu levava da família aqueles valores, aqueles princípios, mas lá é que eles se consolidaram” (janeiro/2014). Outra percepção sobre o Colégio foi esboçada pela CSTJ3, ao afirmar que:

O clima do CSTJ era muito favorável, embora o tipo de educação fosse semelhante ao de outros colégios, a existência de professores competentes, mas, naquele tempo, ainda não era uma educação que se preocupava em preparar as pessoas para a vida, para serem agentes de transformação social (janeiro/2014).

De acordo com os relatos, a formação da mulher, além de rigorosa era pautada em valores e preceitos voltados para a preservação da ideia de família, casamento e fidelidade, filhos, caridade, sobretudo porque a Igreja exercia forte

⁴⁷ Aos 65 anos, essa ex-aluna nascida em Mauriti/Ceará, foi para a cidade do Crato, em 1963, na companhia de outras amigas adolescentes estudar no CSTJ, mesmo contrariada, porque não desejava ser professora, tinha outros objetivos profissionais não vinculados ao magistério. Todavia não contrariou os planos da família e tornou-se professora, sendo convidada após sua diplomação em 1967, para atuar no magistério de uma das escolas da CFSTJ, localizada em Quixeramobim. A partir dessa experiência, assumiu, efetivamente o magistério como profissão, sendo também diretora e ocupou função técnica na SEDUC.

adestramento e controle sobre a sexualidade feminina. Naquele tempo, o que valia para a educadora que formava mulheres era uma moral, que significava vigilância e repressão. De acordo com Araújo (2011, p. 46), o fundamento para justificar essa conduta das instituições era simples: “o homem era superior; e, portanto, cabia a ele exercer a autoridade. [...] Durante a instrução, a mulher conservaria o silêncio, a submissão e não lhe era permitido ensinar ou doutrinar o homem”.

A ex-aluna CSTJ1 (2013) pontua em seu testemunho o controle sobre os conteúdos direcionados àquela formação, de forma que não confrontasse as determinações sagradas, pois o sexo seria para a perpetuação da espécie:

Determinado professor, outro expoente do CSTJ, nos preparava para a educação sexual, que naquele tempo havia um tabu, mas ele ministrava uma aula de gênero, por exemplo, na cadeira de Higiene e Educação Sanitária, alertando *“porque em breve vão se casar, serem mães e precisam aprender tudo isso”*. [...] Houve meninas que se espantaram: *“como pode eu saber isso, minha mãe vai ficar triste porque estou aprendendo isso no CSTJ”*; então era um tabu muito grande e a superiora chamou a mim e outra professora para investigar, o que de fato, o professor tinha falado sobre aquele tema considerado impróprio para um colégio de freiras (grifos meus).

Esse fato ilustra as diferenças entre os programas e os procedimentos formativos direcionados para homens e mulheres. Havia um rigoroso controle sobre os currículos e programas de formação, os quais deveria focalizar, em caráter essencial, a leitura, a escrita, as artes e prendas domésticas, os conhecimentos básicos de pedagogia como bases orientar e cuidar das crianças.

Em plena efervescência das mudanças estruturantes do Ministro Capanema, nos anos 1930-1940, a identificação de um pensamento pedagógico de formação da mulher limitado e leve, pois

[...] a família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e, por isto colocada sob a proteção especial do Estado, pois é a mulher que funda e conserva a família, como também, por suas mãos, que a família se destrói (SCHWARTZAMAN et al., 2000, p. 127).

A educação feminina planejada e praticada, naquele período, tinha como objetivo atender aos apelos e interesses da Nação, que se encontrava em pleno processo de desenvolvimento.

[...] impõe-se o combate ao analfabetismo [...]. Daí decorre o esforço para disseminar a instrução popular, pois era imprescindível combater o analfabetismo, por motivos de vaga humanidade ou por razões de patriotismo ferido (NAGLE, 2001, p. 48).

Logo, as características da formação não estavam voltadas para romper velhos padrões de pensamento e de realização, organizadas como base em um diálogo colaborativo, objetivando a conscientização para uma efetiva participação e transformação social.

6.4.2 Formação de professoras no CSTJ e na ENRJN

As memórias aqui chegadas foram essenciais na reconstituição das histórias de formação vividas nas instituições, as narrativas reconstituíram, naturalmente, momentos inesquecíveis das ex-alunas. Nesse sentido, a forma como fala a ex-aluna ENRJN1 sobre a escola remete percebê-la revivendo a sua história, atribuindo-lhe novos sentidos e significados:

A ENR foi a minha grande paixão, lá dediquei quase toda a minha vida. A escola era viva, sempre viva. Nas ocasiões festivas quando tinha uma coisa, uma comemoração festiva nós explicávamos o que fazíamos na ENRJN. Chamavam a gente, mas naturalmente nós íamos acompanhadas pelos professores (setembro/2011).

A mesma professora evidenciou o contexto daquela experiência como referenciada em modelo internacional, de certa forma, distanciada do ideário que orientou as ações desenvolvidas no CSTJ, avaliando-a por sua essencialidade, no cenário do projeto de desenvolvimento pensado para o País e aquela cidade:

A ideia foi do educador Sud Menucci, baseada na reforma agrária norte-americana. Uma escola que atendesse todas as necessidades, que servisse uma cidade como o Juazeiro, aproveitando todo o material existente, para evitar a saída do homem de seu lugar. A escola era essa, uma escola que fixasse o homem ao meio e que desce condições dele viver na atualidade da época em que nós estávamos vivendo (setembro/2011).

Pensando tanto do ponto de vista da incorporação dos dogmas católicos, por meio de congregações oriundas das nações europeias no Brasil, como em relação à redefinição de políticas, percebeu-se que os testemunhos vão afirmando, mesmo que implicitamente, como muitos referenciais foram incorporados ao modelo educacional em construção no País. Nesse sentido, Cavalcante (2008) pontua que a partir dos anos 1950, se deu a internacionalização da reflexão sobre as diferentes realidades educacionais, estabelecendo de forma nítida as diferenças entre países desenvolvidos e aqueles que buscavam equiparação ou adequação nos quesitos da ampliação e consolidação da oferta escolar e o prolongamento da escolaridade

obrigatória.

Nessa direção, foram várias as medidas de políticas em educação cujo objetivo era “identificar as racionalidades organizacionais presentes nos sistemas educativos, para poder construir as estratégias de intervenção válidas para os diferentes contextos nacionais e regionais” (CAVALCANTE, 2008, p. 254). Os testemunhos das ex-alunas do CSTJ e da ENRJN revelam as repercussões dessas ideias, seja por meio de uma literatura ideológica, seja pelas alterações no marco regulatório.

Sobre essa questão é importante considerar a afirmação da ex-aluna CSTJ3 “Muita coisa a gente engolia, no seco, sem entender a situação e eu não era muito interessada em política. Depois que eu participei de um *Curso do Mundo Melhor*⁴⁸, meus olhos começaram a abrir-se” (janeiro/2014). Referência a esse movimento foi encontrado no periódico *A Voz de Santa Teresa*:

O Movimento por um Mundo Melhor é uma das formas inspiradas pelo zelo sacerdotal para que cada um contribua com as próprias forças para melhorar-se a si mesmo e para melhorar os demais [...]. O *'dare animam'* deve ser considerado em toda a sua plenitude e universalidade [...]. Tal apostolado não se realizará com as armas, nem com palavras duras, mas com a suavidade e com a caridade que constituem precisamente a beleza e a luz do Mundo Melhor que se trata de instaurar (PAPA JOÃO XXIII – A VOZ DE SANTA TERESA, ano IV, n. 10 e 11, julho/1960).

Os projetos e experiências transplantados do cenário internacional, sobretudo no campo da formação de professores, passaram a ocupar as experiências e

⁴⁸ Com a CNBB, em 1952, sob liderança de Dom Hélder Câmara, foi possível a maximização dos recursos, o maior controle das diversas experiências de renovação ocorridas pelo Brasil, a maior centralização das decisões do episcopado e a abertura de um canal de mediação entre a Igreja e o Estado. [...] Um dos movimentos que mais contribuiu para esse esforço de renovação foi o Movimento por um Mundo Melhor (MMM). Este movimento é comumente apontado na bibliografia, sem que, no entanto, seja dado-lhe maior atenção. Aprovado pelo Vaticano em 1952, era dirigido pelo padre Armando Lombardi. As experiências desse jesuíta italiano com movimentos de renovação pastoral datam do período imediato pós-guerra, intitulando-se *A Cruzada da Bondade*, entre outras denominações que recebeu. Ainda em 1951, essas experiências já possuíam uma larga divulgação na Europa, sendo o padre Lombardi conhecido também por alguns segmentos católicos da América Latina e particularmente do Brasil. [...] Em 10 de fevereiro de 1952 o movimento receberia a Proclamação Pontifical de Movimento por um Mundo Melhor, em programa radiofônico do Vaticano. [...] O padre Lombardi esteve por diversas vezes no Brasil, divulgando e exercitando o trabalho de transformação apregoado pelo movimento. [...] Várias publicações foram utilizadas para difundir suas ideias: o boletim *Pax Nostra*, Carta aos Padres, *Ecos Marianos*, dentre outras. [...] Esse movimento não criou uma organização específica articulada à hierarquia e destinada à atuação pastoral. Tratava-se de uma tentativa de reorientação de toda a estrutura de atuação católica, sendo um movimento de propaganda de um catolicismo renovado, tanto no plano prático quanto no plano teórico. Suas linhas básicas eram: a) instrução religiosa; b) manutenção e desenvolvimento em si da vida divina; c) alimentação da vida divina, sendo fiel aos exercícios de piedade; d) manifestação da vida divina, sobretudo no amor ao próximo; e) realização pessoalmente da obra de apostolado; f) ingresso em alguma organização católica (FARIAS, 2005, p. 03-05).

práticas efetivadas, intensificando a ideia de que, com base nos referenciais de nações socioeconomicamente desenvolvidas, o País entraria, definitivamente, nas “sendas do progresso” (NAGLE, 2001). Para a mesma ex-aluna, naquele tempo a educação

[...] era muito mais técnica, sem mexer muito com os acontecimentos da vida, com os acontecimentos sociais. [...] Era tudo muito rígido, pouco tempo para atividades recreativas e lúdicas, para o aprendizado de outros conhecimentos e saberes que preparasse, de fato para a vida [...] se vivia mais para o estudo dos conteúdos que seriam cobrados no vestibular, [...] havia o momento das orações, não com tanta exigência, embora fizesse parte da programação (CSTJ3, janeiro/2014).

Embora muitas mudanças estivessem acontecendo no cenário nacional, às alterações chegavam de forma tardia e lenta às instituições investigadas, sobretudo porque passavam, no caso do CSTJ, pelo controle da Diocese. Na percepção da ex-aluna CSTJ6⁴⁹:

A formação no CSTJ não tinha, de fato, um viés político, político transformador das estruturas da época [...] a educação, naquela época, no CSTJ não tinha esse viés transformador, no sentido de questionar as estruturas, de formar a consciência crítica. Todavia, mesmo constatando essa realidade, olhando-a longitudinalmente, reafirmo que o que eu recebi no CSTJ foi o alicerce, o fundamento para depois ir crescendo, foi como abrir as portas para um novo caminho (dezembro/2013).

No período compreendido entre meados dos anos 1940 até 1960, os relatos das ex-alunas afirmam que, a formação de professores observava, sobretudo, as diretrizes que deveriam nortear uma educação democrática orientada na cooperação, na liberdade, no respeito à igualdade e às demandas internas voltadas para o desenvolvimento do País e da região. No caso das aprendizes docentes para áreas rurais, a percepção relativa a formação revela encantamento pela escola, suas diretrizes e práticas:

Tenho ainda algumas peças da formação teórica: Português, Matemática, Francês, Antropologia, também estudávamos a parte prática, como a criação de diversos animais, aprendíamos a criar e a cuidar, tratar suas doenças de

⁴⁹ Nascida em Picos/PI, ex-professora universitária e reitora de uma instituição de ensino superior naquele Estado. Chegou ao CSTJ em 1963, onde estudou no período de 1963 a 1965, retornando a sua cidade natal onde assumiu o magistério primário, secundário e superior. Integrou vários movimentos políticos a partir dos anos finais de 1960, inclusive coordenando o Movimento de Educação de Base (MEB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento Sem Terra (MST) e a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) naquele Estado, onde disputou cargos eletivos para vereadora, prefeita, deputada Estadual. Exerce forte liderança na sua cidade de origem, continua atuando voluntariamente como educadora de movimentos sociais (Entrevista concedida em dezembro/2013).

acordo com toda a fundamentação teórica e seguindo rigorosamente os padrões técnicos orientados pelos professores. Aprender ainda a cozinha da região através das aulas de arte culinária. [...] A escola era viva, sempre viva. [...] Havia a semana da ruralista, você já ouviu falar? Uma escola que chama a atenção da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, da Escola de Agronomia do Rio pra vir fazer uma semana ruralista aqui, só pode ser uma escola de muita base pra isso (ENRJN1, 2011).

Igualmente duas ex-alunas do CSTJ3 e CSTJ6 revelam:

Havia umas irmãs mais abertas, que me ajudaram a ver o social, era muito na linha daquele clima de amizade e confiança, mas não tinha nada que fosse da linha transformadora da vida. [...] A humanização, uma evangelização bem humana, a visão social, o diálogo, a prática da consulta democrática, uma pedagogia dialogante, democratizada, de valorização das pessoas, de escutar muito, de não ser autoritária, sem perder a autoridade, tudo isso a gente vivenciou no CSTJ (Entrevista janeiro/2014).

Não era uma educação política, mas era uma educação humanizadora, humanizante, de compromisso com o outro; inclusive você precisa ter a mística e ter a denúncia também [...] ser um profeta para denunciar e anunciar, mas se não tem a mística a denúncia fica dura, ai pode atingir a cabeça, mas não consegue atingir a emoção e, conseqüentemente, não transforma (Entrevista dezembro/2014).

Identificamos nos testemunhos, a existência de um discurso de emancipação orientado por um viés político, baseado em leituras que foram recomendadas e incentivadas e que começavam a penetrar os processos formativos: Paulo Freire, Dom Hélder Câmara, Paulo Setúbal; autores estrangeiros como Michael Qiosst, Exupéry, além dos documentos das grandes conferências da Igreja, que colocavam frontalmente aquelas alunas em uma posição de melhor compreensão crítica dos processos políticos que o País estava vivendo.

Ao mesmo tempo, a Igreja Romana divulgava um ideário, por meio do Movimento Mundo Melhor "Não é uma nova organização, mas antes um clima, um ritmo novo, clima e ritmos adaptados aos tempos de emergência que está a Igreja atravessando, e que dão o sentido de uma nova e grande cruzada, seguindo o Papa que dela se fez arauto" (*A Voz de Santa Teresa*, ano IV. n^{os}. 10 e 11. julho/1960).

Ressaltam também a renovação e atualização das práticas de internato e formação, a ideia de "um Mundo melhor, desejado por Deus", com a abertura, incentivo e autorização para o acesso a cinemas e espetáculos de teatro, que foram exibidos na cidade, sobretudo a partir de meados dos anos 1960, período onde conseguimos alcançar um maior número de ex-alunas abertas a falar sobre o CSTJ. Coincidentemente, nesse período, revelam os testemunhos que o Colégio vivia certo momento de abertura, de flexibilidade pedagógica, de atenuantes em relação às

duras rotinas de estudos e cobranças.

Sobre a preparação para o magistério, em relação às diretrizes internas do Colégio, a manifestação da ex-aluna CSTJ2 anuncia a conduta formativa priorizada e os resultados que poderiam ser alcançados:

Naquela época, a aluna saía do CSTJ preparada, a formação trabalhada fazia com que as alunas saíssem bem preparadas, o Colégio tornou-se uma instituição marcante na instrução, não só do Crato, mas de toda a região, porque nós tínhamos meninas internas, que vinham de outras cidades e até de outros Estados, porque esse foi o primeiro colégio da região, então quando elas terminavam e retornavam para a cidade de origem muitas já saíam diretoras e começavam logo enfrentando funções na educação (julho/2013).

Os relatos evidenciam que, ao modo de seu projeto pedagógico, as instituições procuraram se adaptar aos valores discutidos principalmente nos Congressos promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), as diretrizes oriundas do Ministério da Educação e Saúde (MES) e da Diretoria de Instrução Pública, como também acompanhavam, na perspectiva de uma adequação e uniformização, as ideias que circulavam entre regiões, muitas influenciadas pelas viagens de estudo ao estrangeiro de pedagogos e políticos, que observavam a organização educativa dos países visitados e eventualmente a incorporavam ao próprio país ou região.

Isso nos leva a pensar que as viagens do bispo Dom Quintino para o Rio de Janeiro, na perspectiva de transplantar para o Cariri o ideário de congregações religiosas que viabilizassem a criação de um colégio para mulheres e da professora Amália para Fortaleza, em busca de sua formação para o Magistério, que contribuísse para intervir em uma oferta de educação qualificada em Juazeiro do Norte revelam o esforço de inspiração em referenciais que poderiam transformar a realidade local, numa lógica de competitividade já instalada no contexto internacional pautada por indicadores de desempenho e sucesso, classificações e ranquamentos internacionais, cuja finalidade era definir modalidades de ação e elaboração de políticas de promoção da escola como campo possível de desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, da Nação.

O ensino livresco e as práticas imitativas oriundas de regiões desenvolvidas do País influenciaram o trabalho desenvolvido nas escolas, nas suas atividades mais corriqueiras, em um aprendizado permanente com as instituições de regiões com melhores indicadores de desenvolvimento, com as quais poderiam aprender, produzir,

transformar e ser transformado por elas é delineado. Nas falas das ex-alunas, é destacado o caráter de formação para a docilidade e a prática do bem, observando as diretrizes do governo e, da diocese, como instância representativa do ideário romano. As ex-alunas CSTJ6 e CSTJ9 destacaram:

Embora o Colégio não tivesse um viés político transformador, mas tinha um viés altamente humano, de sentido do outro, de valorização da pessoa e de descoberta de si mesmo, de seus valores e autoconfiança. Então isso é revolucionário também, no seu tempo, as pessoas que tem, que saem de si, que tem essa consciência, que tem o mundo a sua volta (dezembro/2013).

Eu falo da qualidade da formação para a vida, essa qualidade da formação que eu recebi lá quase que não penso em conteúdos e em currículo, eu penso na qualidade da formação para a minha vida como pessoa, como ser humano. Quanto aos conteúdos eu não sei te dizer, mas era uma das melhores escolas daquela região e eu tenho impressão que, também nessa parte dos conteúdos, como passar isso também era importante, mas o que eu lembro mais foi da minha formação para a vida, não era uma educação focada só no ensino, mas para a vida, como ser humano, como pessoa que vai enfrentar uma sociedade muitas vezes hostil, com tantos problemas, então eu aprendi a me posicionar com relação a essas questões (65 anos, janeiro/2014).

As duas escolas guiavam suas práticas, com base nas diretrizes estabelecidas nacionalmente, assim como, observavam as normatizações da Diretoria de Instrução Pública do Estado. Dessa forma, guardam semelhanças em alguns aspectos, mas há que se ressaltar as diferenças, sobretudo com a valorização do pensamento orientado pelos embates e acordos envolvendo Estado e Igreja, em momentos de intensa efervescência, revelando as disputas entre estes segmentos, como assinala. Schwartzman (2000, p. 19-20) em publicação sobre a reconstituição do trabalho do Ministro Capanema:

A educação pública, que até os anos 1930 praticamente não existia, começou a ganhar forma nos tempos de Capanema, e cresceu desde então de forma lenta e precária. A principal diferença era que, nos anos 30, católicos e leigos disputavam o controle da educação pública; nos anos 1960, a disputa aparecia como um confronto entre a educação pública, que se pretendia universal e gratuita, a proporcionada pelo estado, e a educação privada, defendida como um direito das famílias, às quais o setor público deveria apoiar.

Outro fator determinante para a aplicação das ideias se dava em razão do monitoramento sobre o funcionamento das escolas, pelas autoridades da educação em nível nacional e local, que defendiam a necessidade de recuperar a infância como uma educação qualificada, viabilizada pela revitalização da formação do professor primário, na tentativa de minimizar as sequelas deixadas pelas experiências

anteriores, sobretudo os períodos mais duros de governos autoritários e centralizadores (MARTINS, s/d).

A educação democrática esteve longe de ser alcançada no período correspondente a este estudo, pois “na prática, o Estado continuou com a responsabilidade da educação pública, que nunca chegou a desempenhar de forma plena” (SCHWARTZAMAN, 2000, p. 20). O autoritarismo se destacou como a principal marca, com a educação rigorosamente controlada pelo governo, a ação de políticas centralizadas nos interesses internacionais por força dos acordos que garantiam governabilidade⁵⁰.

6.4.3 Princípios políticos e pedagógicos – influências

Ao longo desta tese há uma contextualização permanente sobre as influências recebidas e incorporadas, tanto em nível nacional, estadual e local das ideias europeias na formação de professores no Brasil, sobretudo nos Capítulos 2 e 3: “*Recortes do debate sobre formação de professores na história da educação*”, “*Formação de professoras no Cariri cearense: influências, referenciais, modelos*”, seja pela vinda das várias congregações católicas e protestantes, que se constituíram como estruturas educacionais e de profissionalização para o magistério, seja por meio de literatura pedagógica especializada, que circulou da Europa para o Brasil, dos centros urbanos do Sul e do Sudeste para o Nordeste, das Capitais para as cidades do Interior.

Em um cenário de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais essas influências atuaram como formas de produzir reformas e remodelações na estrutura educacional. As reformas promovidas na década de 1920 se estenderam para os anos seguintes, assim como, o conjunto de intelectuais, constituídos reformadores continuaram contribuindo, com seus estudos e experiências, para promover uma educação que objetivava formar o “homem novo”.

⁵⁰ Governabilidade é a capacidade do governo de implementar suas políticas através de articulação entre partidos que formam maioria na base aliada. Envolve o atendimento ou troca de interesses políticos, de forma que o Executivo consiga apoio parlamentar na aprovação de projetos legislativos, dando em contraprestação, nesse jogo de poder, ministérios e cargos para seus aliados. É o conjunto de condições necessárias ao exercício do poder de governar. Compreende a forma de governo, as relações entre os poderes, o sistema partidário e o equilíbrio entre as forças políticas de oposição e situação. Diz respeito à capacidade política de decidir, possibilitando a realização de políticas públicas (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Governabilidade>>. Acesso em: 18/10/2014).

Além das influências se constituírem como marcos das reformas, o intercâmbio de experiências ocupou o espaço dos debates em congressos de educação, que marcaram as décadas correspondentes a este estudo. Fazendo um recuo a década de 1920, encontramos na Reforma Lourenço Filho as marcas de seu pensamento e ações para formar professores, pois ele mesmo ministrou aulas e conferências na ENC, para professores convidados de todo o Estado, em sua atuação como Diretor da Instrução Pública. Das ações da reforma por ele liderada destacamos os investimentos em recursos materiais e livros didáticos, de forma que colocasse o professor cearense em contato com os mesmos referenciais utilizados no sul do País (CAVALCANTE, 2000; 2011).

Constatamos também que toda essa efervescência repercutia na redefinição do marco regulatório, obrigatório tanto para as instituições públicas quanto privadas. Assim, tanto o CSTJ como a ENRJN estavam submetidos às determinações legais e, por meio de intercâmbios que foram cumpridos por seus agentes, apreenderam e implementaram estratégias de trabalho que consideraram significativas no conjunto das ações que desenvolviam.

Assim, todas as reformas foram igualmente importantes, por sua temporalidade correspondente a quase totalidade do período desse estudo, destacando-se as que foram promovidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, respectivamente, primeiro e segundo ministros na Era Vargas e do recém-criado Ministério da Educação e Saúde (MES) foram mediadas por diversos interesses, da parte do governo e dos acordos externos e internos, que foram firmados para dar sustentação ao governo. Em meio aos projetos de um Estado Novo, “a educação continuava a se expandir, impulsionada pelo crescimento das cidades e pela expansão do setor público, dentro das linhas mestras desenhadas nos anos 1930”, todavia sem contemplar as demandas reais do País (CAVALCANTE, 2000, p. 21).

O cenário tenso e conflituoso em nível mundial e, no Brasil, influenciaram as definições de políticas educacionais, sobretudo porque o País vivenciava o início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização. Agregado a este fenômeno, intenso fluxo migratório desencadeou acelerado processo de urbanização, fatores que, de forma integrada produziram efeitos danosos, principalmente em relação ao modelo de educação que foi sendo delineado, em meio a violenta pressão social, pela garantia do acesso a escola para todas as

camadas da população. Para este autor (2000, p.11) “durante o seu ministério, Gustavo Capanema (1934-1945) orientou uma educação voltada para formação de um cidadão político dedicado a construir e fortalecer a nação”.

As disputas internas se refletiram nas várias decisões e o País viveu climas de tensão. Dentre os fatos que alteraram a vida da população no período deste estudo, o golpe militar de 1964 aparece com suas marcas profundas na vida das ex-alunas, sobretudo do CSTJ. Notadamente, outros eventos políticos aconteceram, no cenário nacional, no período do estudo, o destaque para o golpe militar deve-se a expressão e a ênfase em seus relatos, pelos temores que abalaram a estrutura daquela sociedade e que não passou em vão para as ex-alunas do Colégio.

A ex-aluna CSTJ3 reconstitui o momento vivenciado no interior do Colégio por ocasião do golpe:

Eu lembro aquele tempo do golpe militar, quando o CSTJ não estava ainda devidamente preparado para compreender toda a situação e a gente tomou certas atitudes alienantes. [...] Embora sob o efeito daquele clima de tensão e medo, percebi que devia predominar, na educação o amor e não, o medo, o temor (janeiro/2014).

Outro testemunho igualmente relevante destaca o pensamento político daquela época acentuadamente autoritária, de certa maneira apoiada pela Igreja, como relata a ex-aluna CSTJ6:

Em 1964, período de toda ebulição política no país, em pleno golpe militar, nós fomos inclusive para aquela caminhada ‘*tradição, família e sociedade*’. Naquela época da revolução tinha um cartaz que dizia assim: ‘*Depois de um castelo vermelho (Comunismo), só um Castelo Branco*’. O bispo e as freiras reunia todas nós para orar pelo regime (66 anos, dezembro/2013, grifos nosso).

Os testemunhos evidenciam que, no percurso compreendido entre 1936, ano de ingresso da ex-aluna CSTJ1 até 1967, quando a ex-aluna CSTJ9 concluiu o curso normal, há relatos denunciando momentos em que a sociedade brasileira viveu sob tensão, ameaças de instabilidade política, econômica, social e, da própria liberdade individual.

No período do golpe e nos anos seguintes ficamos confinadas e temerosas, havia um controle muito grande sobre as instituições, no caso do Colégio, tanto do lado da Igreja, como do Estado. As cobranças em torno da religião aumentaram ainda mais, a Diocese recomendava que fizéssemos muitos momentos de oração pela conversão dos revolucionários (CSTJ3, janeiro/2014).

As formas de controle interno foram rigorosas, por parte das autoridades eclesiais, como afirma a CSTJ6 “aquele golpe foi realmente um golpe das forças políticas opressoras internacionais de dominação” e a conduta recomendada de forma geral era o silêncio e a obediência, mas,

Tínhamos colegas, sobretudo as que estavam externas, que possuíam toda uma visão, mas elas tinham que fazer isso de forma silenciosa, liam livros às escondidas [...] elas tinham essa outra leitura, embora não pudessem se manifestar. Elas viram que a revolução foi um golpe, mas não podiam falar em sala de aula, então conversávamos nos corredores, tudo muito escondido das irmãs, dos outros professores e, principalmente do Bispo (dezembro/2013).

Todas as manifestações materializadas na instabilidade política, que viveu o País no período deste estudo, sobretudo em relação às limitações e controle sobre as instituições afetaram, de certa forma, as ações desenvolvidas em vários campos, também, a educação. De acordo com Schwartzaman *et al.* (2000, p. 11), dentre as reformas realizadas no período, “a Reforma Capanema visou um ensino público abrangente, padronizado e centralizado, sempre com o apoio da Igreja Católica”.

O mesmo autor destaca que Capanema defendia “um ensino patriótico por excelência”, havendo certa prioridade sobre o ensino da Religião, organizado observando algumas determinações fruto das negociações entre Governo e Igreja, devendo este ensino abordar, por exemplo: “I) a moral cristã: a lei, a consciência. Pecado. Perfeição cristã. II) Em face da autoridade: pais e filhos. A hierarquia e os fiéis. Governantes e governados” (*id ibid.*, p. 13).

Com relação à ENRJN a observação de diretrizes quanto à sustentação do ideário católico foi, de certa maneira discreto, sendo destacado por uma ex-aluna que

O ensino da época já se caracterizava por três grandes defeitos: o academicismo, a elitização e a burguesia. Para fazer frente a essa trilogia, então a Escola Normal Rural entrou como uma mística, em que o trabalho e o empenho de toda a comunidade se voltou para a efetivação de uma educação prática, educação praticada (ENRJN⁵¹, dezembro/2011).

Naquele momento, muito embora a professora Amália tenha recebido toda a sua formação no CNSSC – Instituto das Doroteias, a necessidade urgente para

⁵¹ Juazeirense e filha de um dos acionistas da ENRJN, começou a estudar naquela instituição aos 09 anos de idade, concluindo o curso complementar, em seguida o curso Normal em 1952 e logo se tornou professora, chegando também a ocupar cargos de Secretária Escolar e vice-diretora da Escola. Casada, atualmente aposentada, mantém viva uma tradição aprendida nos tempos de normalista, a participação no Apostolado da Oração e no grupo das Filhas do Sagrado Coração de Jesus.

Juazeiro era o rápido desenvolvimento, envolvendo desde cursos para formar professores, que vencessem o ciclo do “bê-a-bá”, da cartilha até projetos integrados de qualificação para outros serviços essenciais para o desenvolvimento da cidade. Além do acesso à instrução, a cidade também precisava se fortalecer economicamente, sobretudo devido ao alto fluxo migratório oriundo dos diversos Estados do Nordeste e de outras regiões em busca da “terra prometida”.

A criação da escola tinha dentre os seus objetivos que, com o conhecimento acadêmico/livresco viesse acompanhado, também, alternativas de sobrevivência para a população, sobretudo das áreas rurais, consideradas vulneráveis pela condição de abandono em que vivia. Como ressalta a ex-aluna ENRJN1:

A formação envolvia vários conhecimentos e técnicas, conhecimentos e saberes para ser professora, os trabalhos com artesanato e pequenas indústrias. Práticas agrícolas e até uma disciplina de Antropogeografia. Não era só aprender a ler. Era preciso aprender a trabalhar, tirar do meio aquilo que precisava [...] a Escola trouxe modernidade, ajudou a mudar até a forma de construir as casas, aprender a fazer comida, a decorar, a enfeitar, a ensinar a cozinhar [...] trouxe renovação: o modo de receber, o modo de tratar, o modo de ser (2011).

As narrativas das ex-alunas de ambas as instituições registram que, com o tempo e as mudanças vindas “de fora”, a dinâmica escolar e os procedimentos formativos foram sendo alterados, as diretoras das instituições foram percebendo a importância daquelas transformações, no cenário de grandes redefinições políticas e socioeconômicas. Um instrumento muito forte para a implementação das mudanças foi o diálogo, a participação, “começamos a exercitar a democracia: dialogando, perguntando, consultando” (CSTJ3, 2014).

As duas escolas tiveram práticas alteradas ao longo de suas histórias, sobretudo em decorrência das mudanças produzidas no cenário nacional, que avançou em termos de legislação, a partir de 1946, com a organização dos ensinos, particularmente o Ensino Normal, por meio do Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, estabelecendo no seu Art. 1º:

O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

O Decreto passou a reorientar os currículos, programas e processos de formação de professores, em contextos que atribuíam à educação, relevância política

e crença, “por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 42).

As mudanças incorporavam valores culturais considerados essenciais aos processos formativos de professores, destacando-se a música, por meio do canto orfeônico que “teria ao lado do rádio e do cinema, um papel central neste esforço educativo e de mobilização” tendo como função essencial envolver as crianças na prática da música e do canto enaltecendo a Pátria, bem como “criar ou auxiliar o estabelecimento de orquestras sinfônicas, agrupamentos musicais, etc.” (*id ibid.*, p. 108-109).

A presença de atividades e manifestações culturais, expressas, sobretudo no canto e na dança objetivava, nas duas escolas, colocar as alunas no cenário social, como ressalta a ENRJN1:

Eu sei que nós saíamos da escola para cantar. Cantávamos a quatro vozes na radio de Fortaleza. E é porque era uma escola de plantar batatas. Aprendíamos música a partir das notas musicais. A Escola tinha canto orfeônico. Aprendemos o Hino Nacional. Dançava-se na Escola. Aprendíamos a dançar na Escola. [...] De modo que era uma escola fora de série. Era o dia todo. A pessoa passava o dia na Escola, sempre com alguma coisa para fazer. Era o tempo integral (2011).

A reorganização do ensino promovida pelas várias mudanças legais, curriculares e pedagógicas propostas, naquele período, objetivava proporcionar educação para todos, mesmo que todos não recebessem o mesmo tipo de educação, pois a tônica era de uma educação moldada aos interesses da nação, com seus respectivos valores, como pontua Romanelli (1985, p. 27):

O crescimento da demanda social de educação pode ser tomado como outro indicador de necessidades do desenvolvimento, uma vez que ele revela aspectos sociais do desenvolvimento, por traduzir o aparecimento e crescimento de novas camadas, assim como a evolução de uma consciência social do valor da educação.

O currículo de ambas as escolas passou por mudanças, orientados pelas determinações do marco regulatório nacional, onde prevalecia “recomendações específicas para o tratamento diferencial dos sexos, os programas eram organizados segundo a conveniência educativa de cada sexo”. O rigor com a formação da mulher e das professoras também foi observado nas alterações propostas na legislação, elaborada a partir dos anos de 1930, cujos princípios deveriam “encarecer as virtudes

próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 124-25).

Em meio às mudanças, registros documentais de preservação de algumas tradições no processo educativo e ações de modernização, sobretudo uma dinâmica pedagógica incentivando maior interatividade, por meio da criação da imprensa escolar, publicação de periódicos ou instalação de rádios nas escolas. No CSTJ, em 1958, a circulação do periódico “*A Voz de Santa Teresa*”; na ENRJN, a criação e circulação do jornal “*O Lavrador*” desde 1934, ambos aplicados aos processos formativos como órgãos de divulgação do ideário e referenciais das instituições.

De forma mais tardia ou recente, as práticas de imprensa escolar integraram experiências desenvolvidas no Ceará, a partir das ações de reforma implantadas pelo professor Lourenço Filho. Este educador, nos anos de 1922-1923, desenvolveu, entre outras atividades direcionadas para a formação de professores:

Ministrou aulas em cursos regulares e de férias, na Escola Normal e Escola Modelo; coordenou a realização do Cadastro escolar, dirigiu a Reforma da Instrução Pública do Ceará e participou da fundação da Associação do Professorado do Ceará (CAVALCANTE; BASTOS, 2011, p. 3).

Naquele período, a professora Amália, diretora da ENRJN fora aluna do CNSSC, possivelmente, por sua equiparação à ENC, o CNSSC reproduzia muitas de suas práticas, respaldadas no ideário do escolanovismo difundido pelo citado professor, reconhecido por seu compromisso enquanto diretor da reforma por “espalhar, por toda a parte, e especialmente entre nós, a semente das novas ideias e dos novos moldes de ensino” (*id ibid.*, p. 4).

Com relação ao CSTJ, apesar da insuficiência de formação acadêmica da Madre Couto, destacado pelas ex-alunas, a escola vivenciou, na década de 1930, intensas transformações, com a participação de professores com formação no Magistério ou em outros ofícios profissionais, sobretudo com a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Maria Gonçalves da Rocha Leal⁵². A ex-aluna CSTJ1 pontua:

⁵² A professora Maria Gonçalves da Rocha Leal, que exercia o magistério no Colégio Santa Teresa, na cidade de Crato, aceitando o convite do Sr. Franklin Gondim Chaves e do Rvmo. Pe. Hélder Câmara, Diretor da Educação no Estado, tornou-se a primeira Diretora da Escola Normal. Fundada com 91 alunas, já em 1939 passou a funcionar com 122 alunas matriculadas, sendo o corpo de internas constituído de 22 alunas.

Naquele tempo, a carência era muito grande, apesar de que o CSTJ foi muito beneficiado com o professorado que compôs, todos eram muito bons, preparados, devotados, vocacionados mesmo. [...] as irmãs tinham muito cuidado em admitir professores cristãos, bem formados/preparados, havia esse cuidado muito grande e eles tinham uma grande bagagem cultural, de cunho formativo sólido, as irmãs queriam professores além de competentes bem formados, como foi o caso da professora Maria Gonçalves da Rocha Leal, uma profissional de alto quilate, que levantou mesmo a escola (2013).

A imprensa escolar e o desenvolvimento de projetos articulando teoria e prática, considerados como dinâmicas voltadas para a renovação das práticas de formação, ganhou corpo nas instituições investigadas, sendo apontadas pelas ex-alunas como técnicas pedagógicas renovadoras, colocando as práticas escolares em cenários de modernidade. As modernas técnicas pedagógicas foram destacadas nos relatos de ex-alunas do CSTJ e da ENRJN.

Criado em 1957, o periódico “*A Voz de Santa Teresa*” tinha por objetivo maior, destacar o trabalho desenvolvido no CSTJ, por meio de divulgação de eventos pedagógicos, cívicos, literários e festivos, bem como, disseminar doutrina cristã, princípios do catolicismo, normas de comportamento e de convivência pacífica no meio social, além de apresentar forte conteúdo de teor doutrinário em relação ao adequado comportamento, formação e habilidades da mulher para o casamento, vida em família, educação dos filhos; enfim, à convivência ordeira no contexto social.

A criação de revistas e jornais de circulação institucional, objetivando a divulgação de ideias políticas, administrativas e pedagógicas explicitando as ações desenvolvidas com foco na qualificação das atividades educacionais, constituiu-se em uma das medidas dos reformadores, bem como, contribuiu para ampliar e fortalecer a divulgação de eventos pedagógicos, artísticos, culturais, favorecendo, assim, a troca de experiências entre instituições escolares, aproximação de projetos e propostas educativas. No Decreto n. 1.269, em 17 de maio de 1934, em seu Art. 84, a imprensa escolar:

Se exercerá por meio de jornal ou revista feitos pelos alunos, tem por fim desenvolver as aptidões literárias dos mesmos, e serve de elemento de intercambio social, por meio da permuta e colaboração, entre instituições congêneres do país e estrangeiro. [...] § único – O jornal ou revista escolar deve ser veículo de ideias e sentimento adquiridos no aprendizado especial do estabelecimento, contribuindo para tornar a escola um agente de transformações úteis e não apenas um aparelho de adaptação a condições necessárias já existentes (REGULAMENTO ENRJN, 1934).

Os periódicos “*A Voz de Santa Teresa*” e “*O Lavrador*” se inserem, portanto, no contexto de ideias renovadoras, que nortearam as práticas formativas, colocando

a essencialidade da imprensa escolar, como meio de fazer-se conhecer; dizer dos progressos, dos saberes sistematizados, da faina cotidiana que, pouco a pouco, vai materializando o ideal defendido em cada uma das instituições, observando seus preceitos políticos e pedagógicos (FARIAS; MAGALHÃES JÚNIOR, 2007).

A leitura destes periódicos proporciona identificar quais temas orientavam as ações e os interesses essenciais, colocados em prática na formação de professores, naquela época. Ao que parece, os periódicos assinalados se concretizaram como veículos de divulgação das ações desenvolvidas em ambas as escolas, como instrumento importante na formação de professoras, dentro dos novos preceitos pedagógicos, bem como na condição de ferramenta de apresentação, discussão, avaliação e estímulo à utilização das ideias pedagógicas renovadoras.

No periódico “*A Voz de Santa Teresa*”, os textos carregavam fortes fundamentos morais, sobretudo de extração doutrinária do catolicismo romano, orientando a formação da mulher e doutrinando a professora para o modelo ideal de Nação. Nesse sentido, os artigos publicados colocavam em evidência o teor doutrinal, moral e pedagógico dos processos formativos; assim como, o periódico publicado pela ENRJN possibilitava visibilidade e valorização às atividades campesinas e a importância do rural para o desenvolvimento da Nação.

Seja no periódico do CSTJ ou da ENRJN, a escrita dos textos é atribuída, nos exemplares explorados, aos próprios professores formadores, religiosas, alunas, colaboradores da sociedade cratense e juazeirense, com o objetivo de disseminar os valores institucionais tomados como adequados, na formação das moças, conforme ideário da elite local. Os diversos textos exaltam ações, rotinas e eventos, seja das escolas, seja para destacar mensagens voltadas para a formação moral das professoras, focalizando temas pedagógicos e psicológicos relacionados àquela formação, visando uma orientação, tanto do aspecto teórico, quanto metodológico, entendidos como necessários ao trabalho docente.

O intercâmbio envolvendo professores leigos e religiosos favoreceu o clima de transformação, sobretudo a partir de meados dos anos 1950, quando, de acordo com a percepção da ex-aluna CSTJ3:

O clima do CSTJ era muito favorável, embora o tipo de educação fosse semelhante ao de outros colégios, que levavam a sério, a existência de professores competentes [...] Aprendemos que num colégio deve predominar um clima de liberdade, que gera nos educandos um espírito de responsabilidade, um clima de confiança e de amor. Começamos a fazer uma grande modificação no sentido pedagógico, da formação e da

convivência. Então muitas coisas foram se modificando e a gente foi percebendo a importância da mudança. Um instrumento muito forte que funcionou foi o diálogo (2014).

A professora Maria Gonçalves aparece em escassos documentos, como em algumas Atas solenes de culminância da *Hora Pedagógica*⁵³, idealizada por esta educadora, referenciada como uma das responsáveis pela grande revolução pedagógica vivenciada no CSTJ, nos anos 1930. Normalista diplomada em 1923, considerada aluna brilhante do professor Lourenço Filho, instaurou na escola as práticas inovadoras do escolanovismo apreendidas de sua formação na ENC:

Reestabelecer a hora pedagógica com as alunas do curso normal, sob a presidência do prof. José Newton Alves de Sousa, idealizada de forma brilhante pela professora Maria Gonçalves da Rocha Leal, que facilita às alunas, a aquisição dos meios, que as levarão a alcançar o fim nobilitante a que se propõem educar a juventude. Momento solene em que partilham as principais experiências desenvolvidas no processo de formação das professoras, como as excursões pedagógicas (ATA DA SESSÃO SOLENE COM AS ALUNAS – 24 de maio de 1951 – CULMINÂNCIA DO PROJETO HORA PEDAGÓGICA Dr. EVERARDO BACHLEU)

Aquelas sessões constituíam-se vivências significativas dos processos formativos no CSTJ, tinham a participação efetiva da seleta sociedade cratense, prestigiando a obra do bispo, pois as culminâncias de projetos da *Hora Pedagógica* representavam o auge das ações, para melhor formar e preparar aquelas jovens mulheres, além de importantes momentos de intercâmbio sobre as experiências desenvolvidas, em cada uma das unidades formadoras de professoras vinculadas a CFSTJ.

Os conhecimentos apreendidos pela professora Maria Gonçalves, aplicados aos processos formativos do CSTJ, habilitava as estudantes a compararem os efeitos da escola “antiga e a escola nova, mostrando os erros daquela e a eficiência da

⁵³ A diretora Maria Gonçalves, transplantou sua rica experiência no CSTJ para a ENR de Limoeiro do Norte, onde, com suas alunas, apresentavam programas educativos na Amplificadora Municipal, comungando, desta forma, a escola e a comunidade. Outros referenciais de sua formação na ENC e depois na Escola Nacional de Agricultura do Rio de Janeiro, implementou outras ações que objetivavam a renovação e atualização pedagógica dos processos de formação de professores como a Liga da Amabilidade (que levava o nome de Maria Gonçalves), havia aulas de socialização, o Clube Agrícola Euclides da Cunha, o Clube Histórico, as Pequenas Indústrias, o Círculo de Estudo Pe. Helder Câmara, a Biblioteca Menezes Pimentel, o “Clube dos 4 E” (Educação, Esforço, Espírito e Êxito), a *“Hora Pedagógica”* Jackson de Figueiredo, A Pia União das Filhas de Maria, o Centro das Obras das Vocações Sacerdotais e o Bando Rural, composto pelas alunas. Outra inovação pedagógica implantada por esta diretora foi Jornal A Voz do Campo, importante informativo editado pelas alunas da Escola Normal e impresso nas oficinas da Gazeta de Notícias, era lido e apreciado pela comunidade. Disponível em: <<http://escolanormal.com.br/a-escola/historia3/>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

escola nova, essa que se pratica em nossos dias” (2ª HORA PEDAGÓGICA Dr. EVERARDO BACHLEU, ATA DA SESSÃO SOLENE de 09 de setembro de 1931). Além do conhecimento livresco, intensas atividades culturais integravam a formação das professoras como dramatizações, recreações e danças ilustravam as solenidades, estabelecendo as diferenças entre escola antiga e moderna.

Segundo as ex-alunas, aquele período foi marcado por aulas modernas, mostrando os erros que se cometia, sobretudo quanto aos castigos impostos, com o uso da palmatória, objeto indispensável para a boa disciplina escolar e a repressão a toda ideia contrária aos princípios de uma formação voltada para o conhecimento das coisas sagradas (CSTJ1, 2013). A inovação pedagógica pontuada pelas ex-alunas do CSTJ, teve como protagonista a professora Maria Gonçalves, “reconhecida como uma liderança intelectual” (CSTJ3, 2014).

Na ENRJN, as ex-alunas atribuem as práticas renovadas à liderança e competência da professora Amália Xavier, “muito famosa e acreditada, uma referência por sua atuação, em Juazeiro do Norte [...] ela era uma diretora ímpar, até agora não apareceu nenhuma que se assemelhasse a ela ou que superasse” (CSTJ3, 2014). Ambas as diretoras viveram processos formativos sob a influência dos saberes e práticas culturais difundidas pelo professor Lourenço Filho, que introduziu o ideário do escolanovismo na instrução pública do Ceará, sobretudo nos cursos que formavam professores.

A ideia de divulgar, no cenário social, as ações desenvolvidas em prol da formação de professores, integrava o conjunto de ações da citada reforma, razão pela qual localizamos nas duas escolas pesquisadas, a prática da publicação de periódicos de divulgação dos processos formativos. Para Nagle (2001, p. 99), em todo o País, sobretudo pela ideia de transformação inserida pelas reformas havia “a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicavam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)”.

6.4.4 CSTJ e ENRJN: em meio às diferenças, algumas semelhanças

Em 1923, Dom Quintino Rodrigues de Oliveira e Silva, 1º Bispo diocesano do Crato deu-se ao árduo trabalho da fundação de uma Congregação religiosa. Fundar uma congregação religiosa era, naquele momento o objetivo de suas

preocupações. Apesar de inúmeras dificuldades não desanimou. Enfrentou empecilhos de todas as espécies, efetivando aos 04 de março de 1923 a criação da CFSTJ, e ao lado desta, o tão sonhado educandário para a juventude feminina, o CSTJ, nome este da Santa matriarca do Carmelo, a quem dedicava especial devoção.

Dez anos depois, em 1934, um grupo de líderes da cidade vizinha, Juazeiro do Norte, criava uma escola normal para habilitar professores para lidar com as questões mais simples ou complexas do meio rural. O debate intenso de um expressivo grupo distribuído em algumas regiões do País sobre a educação rural encontrou apoio no Ceará, ao ponto de desencadear na criação de uma instituição voltada para a formação de professores, que buscariam atender as demandas e necessidades da população localizada nas áreas rurais. O debate se desenvolveu associado ao trato da seca e fome, ganhando adeptos da ideia de criação de escola preparatória de professores ruralistas (FARIAS; MAGALHÃES JÚNIOR, 2007).

Em ambos os casos, aquelas lideranças buscavam implantar ações educacionais, por meio da criação de escolas de formação de professores, como evidentes sinais de que os modelos pedagógicos que vinham balizando as iniciativas de institucionalização da escola no Brasil indicavam motivações políticas, sociais e econômicas, que constituíram as plataformas políticas e pedagógicas destinadas a normatizar os processos formativos e as práticas docentes aplicadas à formação do “homem novo” (BOTO, 1996; ROMANELLI, 1985).

Ambas as experiências são indicadas como pioneiras, por sua inserção no campo da instrução de mulheres e formação de professoras no interior do Ceará, em um período marcado pela discriminação e rigoroso controle sobre o sexo feminino, onde as ações formativas poderiam ter direcionamento para a normatização da conduta, o controle sobre os “corpos e mentes, a instituição da sacralidade comportamental como metas desejáveis”, reduzindo seu processo de instrução e formação a ideia de educar para o lar e a família (ALMEIDA, 2007, p. 25).

As duas escolas foram instaladas em meio a muitas dificuldades e limitações, mas permeadas pela boa vontade das lideranças religiosas e políticas, que empenharam vigorosos esforços pessoais, para edificar aquelas práticas consideradas essenciais, nos novos cenários que se configuravam. De um lado o bispo; do outro, o sacerdote revolucionário, cada um, a seu modo, defendendo os interesses do lugar, mobilizados pelo desejo do novo, do desenvolvimento local, da qualificação da vida urbana ou rural.

De forma mais contida ou declarada, ambas as instituições se regeram por elementos essenciais presentes no ideário do escolanovismo. A aproximação efetiva ou superficial ao ideário mencionado parece estar articulada aos níveis de formação e profissionalização das diretoras, Madre Couto e professora Amália Xavier. Mulheres essenciais, especiais, que empenharam esforços para superar as adversidades e, implantar no Cariri, a ideia da instrução qualificada viabilizada pela formação nos rigores da legislação vigente.

Segundo as ex-alunas, a orientação política e pedagógica adotada nos processos formativos era basicamente fundamentada no currículo padrão em nível nacional. Havia aquelas disciplinas técnicas, ministradas por professores, que eram escolhidos por sua competência, em um período marcado pela carência de professores devidamente habilitados para o Magistério. Nesse contexto, ambas as instituições recorreram às competências teóricas e as habilidades de profissionais de outras áreas (Médicos, Clínico Geral, Sanitaristas, Ginecologistas, Odontólogos, Advogados, Engenheiros, Bancários, Religiosos), na perspectiva de ofertar um ensino de qualidade, compatível com as práticas desenvolvidas nos grandes centros do País.

Diante da carência de professores e não só por isso, o foco era preparar bem as futuras educadoras. O curso era o pedagógico, chamado Normal. Ambas as instituições, segundo os relatos, trabalhavam nessa linha da competência, de acordo com as diretrizes curriculares, e não tinham como objetivo a “preparação para o casamento e muito menos para segurar maridos”, como afirmam as ex-alunas CSTJ1, CSTJ3, CSTJ6, CSTJ9; ENRJN1, ENRJN3, ENRJN4. Na visão das alunas “é preciso identificar a seriedade desses estudos que afirmam que as escolas caririenses estavam voltadas para a preparação para o matrimônio, pois dão a impressão de um aspecto folclórico”, porque segundo CSTJ3 e CSTJ1 (2014; 2013):

Posso lhe dizer, também, que a sociedade cratense confiava e valorizava o CSTJ. O fato de ser dirigido por religiosas já era motivo de credibilidade. O professorado era competente, dentro dos padrões da época e não se fazia um trabalho de tamanha importância pensando apenas em casamento.

Trabalhei muito para formar os professores, porque as especificações pedagógicas do ensino era formar professores para o 1º grau, a formação no Colégio era direcionada para isso, o seu grande objetivo, eu penso que as duas coisas, formar as mulheres para a vida e formar as professoras, especificamente formar a juventude feminina.

Quanto à composição dos quadros administrativos e docente, os professores eram escolhidos por sua competência, sendo a preocupação maior manter essa

competência, pois as famílias entregavam suas filhas àquelas instituições por serem formadas por uma equipe de confiança, onde desenvolviam também a formação religiosa e, quem tivesse certa abertura, cuidar da formação humana (CSTJ3, 2014; ENRJN5, 2011). Segundo ENRJN3 (2013):

As aulas eram muito bem ministradas. As professoras do normal eram pessoas escolhidas a dedo por Dona Amália, moças decentes formadas lá mesmo, mas que tinha feito curso fora, em Fortaleza ou no Recife, além de profissionais de outras áreas: médicos, padres, profissionais de outras áreas, esses eram os nossos professores.

No relato das ex-alunas é destacado que, havia muito critério e rigor, por parte das autoridades federais e estaduais, que acompanhavam as práticas desenvolvidas nas escolas, por meio de seus inspetores, os quais explicitavam as diretrizes a serem cumpridas, como ainda, orientavam como aplicar as normas e regulamentos da instrução pública no cotidiano escolar, a elaboração dos relatórios minuciosos encaminhados em uma frequência trimestral às autoridades educacionais. Os relatos também evidenciam a ideia de intercâmbios entre instituições e experiências diversificadas localizadas em capitais destacadas no cenário nacional, onde era possível o aprendizado para desenvolver um trabalho qualificado, por todas as suas formas de produção científica.

A proposta educativa desenvolvida pelas escolas, seja para o ensino normal urbano ou rural, se apoiava em um currículo diversificado e moldado, ao perfil pretendido para o professorado, observando a legislação em vigor, sobretudo porque as duas instituições lutaram pela equiparação à ENC, como forma de acreditação social e legitimidade dos processos formativos das estudantes, cuja formação era obrigatória para o exercício no magistério. A equiparação pressupunha igualdade em relação às instituições sediadas em Fortaleza.

O currículo posto em prática muito se assemelhava ao efetivado na ENC, no CIC e no CNSSC, edificado no saber intelectual e princípios básicos de formação profissional necessária ao desempenho docente. Nesse contexto, a organização curricular do curso normal para o perímetro urbano e rural, comportava uma formação intelectual geral, envolvendo os saberes essenciais das Ciências Exatas, Físicas e Naturais, Humanidades e Artes, consorciadas com os conhecimentos da Educação Física, Psicologia Educacional e Metodologia do Ensino, além dos Estágios Supervisionados desenvolvidos como forma de aproximar teoria e prática.

De acordo com testemunhos de ex-alunas havia uma grande preocupação,

tanto por parte da Madre Couto, CSTJ, como da professora Amália, ENRJN, em instrumentalizar os processos formativos, com a inserção das modernas técnicas e práticas da nova pedagogia, no interior de uma concepção renovada de educação, escola e sociedade, pois aquelas professoras seriam essenciais na modernização da região, por meio da difusão de conhecimentos formais na estrutura do desenvolvimento local.

Mesmo não se constituindo o objetivo principal das instituições, uma formação complementar, de caráter doméstico foi desenvolvida, com ênfase no conhecimento voltado para a compreensão do papel feminino na estrutura familiar. A ex-aluna CSTJ1 afirma que “eram ministradas as prendas domésticas dentro do currículo, eu não sei se era uma obrigatoriedade dentro do currículo ou se foram às irmãs que criaram, também aconteciam com frequência às aulas de música” (2013).

No caso da ENRJN, a finalidade era subsidiar a professora para orientar as lides do campo, o que levou a incluir no seu programa, conhecimentos e práticas relacionadas à culinária tradicional e refinada, noções de corte-costura e bordados, pequenas indústrias voltadas para o aproveitamento do potencial produzido no campo, dentre outros conhecimentos e práticas vistos como essenciais, para o atendimento das demandas localizadas nas áreas vulneráveis. É ilustrativo evidenciar o relato da ex-aluna ENRJN3: “na escola a gente aprendia muita coisa para sermos donas de casa, a educação doméstica. Nós aprendemos tudo isso com Dona Amália” (2011).

No CSTJ, conforme relatos, as irmãs sempre tiveram uma preocupação com a questão formativa, inserindo momento de estudos sobre as teorias da religião associadas à formação para o magistério, “elas chamavam aula de Apologética⁵⁴, mas era uma aula de formação muito ampla” com o sentido de uma formação para a

⁵⁴ Apologética (do latim tardio *apologeticus*, através do grego *ἀπολογητικός*, por derivação de “apologia”, do grego *απολογία*: “defesa verbal”) é a disciplina teológica própria de uma certa religião que se propõe a demonstrar a verdade da própria doutrina, defendendo-a de teses contrárias. [...] A apologética desenvolveu-se, sobretudo, no Cristianismo – enquanto em outras religiões, como o Islã e o Budismo, houve apenas tentativas menores. Assim, quando o termo “apologética” não é seguido de especificação, é quase sempre entendido como “apologética cristã”, ou seja, como a prática da explanação, demonstração (de ordem moral, científica, histórica, etc.) e defesa sistematizada da fé cristã, sua origem, credibilidade, autenticidade e superioridade em relação às demais religiões e cosmovisões. [...] Na Patrística, chamam-se apologistas alguns Padres da Igreja que, sobretudo no século II, se dedicaram a escrever apologias ao Cristianismo, usando temas e argumentos filosóficos, notadamente platônicos e estoicos – que se mostraram compatíveis com a revelação cristã. O objetivo desses escritos não era tanto o de defender o Cristianismo contra correntes filosóficas diferentes ou contra religiões a ele opostas, mas, sobretudo, o de convencer o Imperador do direito de existência legal dos cristãos dentro do Império Romano. Os textos apologéticos constituíram as bases para o esclarecimento posterior dos dogmas teológicos e, portanto, dos conceitos fundamentais usados em teologia. (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Apológ%C3%A9tica>>. Acesso em: 12 set. 2012).

vida, um despertar para o mundo exterior, de forma que fossem “preparadas para o mundo, porque iriam cuidar de outras gerações” (CSTJ1, 2013).

A busca pela formação elitizada não apenas é referenciada nos testemunhos de ex-alunas do CSTJ. As ex-alunas da ENRJN destacam “a nossa profissão era de sermos ruralistas, mas acontece que o ruralismo só foi mesmo na banca do colégio, nós não fizemos as práticas para além da escola; quando nos diplomamos, não fizemos nada de ruralismo fora da escola” (ENRJN3, 2011). Esta ex-aluna afirma que “Na didática a coisa foi excelente, porém na prática a coisa foi diferente; como professoras ninguém queria ficar no campo, só queria ir para a cidade, ninguém queria ir para a escola do campo, também não existiam escolas no campo (2011)”.

As alunas da ENRJN destacam em seus relatos que, embora a formação fosse direcionada à preparação de professores para áreas rurais, o número de escolas era escasso, praticamente resumido a salas multiseriadas e isoladas, muitas entregues às lideranças, que decidiam pela escolha da professora, geralmente “favores políticos em troca de votos”. Na prática, as professoras ficaram concentradas nos poucos grupos escolares situados nas zonas urbanas, os quais recebiam “os alunos que vinham dos sítios e vilarejos afastados, geralmente em carroças, no lombo de animais ou em transportes de precária qualidade” (ENRJN5⁵⁵, 2013).

As exigências relativas à qualidade da formação são evidenciadas nos relatos, tanto no CSTJ, como afirma as ex-alunas “o colégio era sempre muito cobrado, cobravam muito e com muita crítica, havia muita cobrança nesse aspecto da preparação das professoras” (CSTJ1, 2, 3, 6 e 7, 2013/2014). Igualmente na ENRJN2 (2011):

Dona Amália era muito cobrada, sobretudo com relação aos professores capazes de ensinar aquelas disciplinas. Ela escolheu o grupo de professores a capricho, pessoas da sociedade e que queriam que a educação do Juazeiro fosse implantada como Escola de referência, superando preconceitos e discriminação. Por isso o quadro de professores era composto por médicos, dentistas, engenheiros, sacerdotes e professoras formadas nos colégios de Fortaleza.

⁵⁵ Aos 83 anos, esta professora aposentada estudou na ENRJN entre 1943 a 1950. Formou-se professora e lá mesmo iniciou a sua vida profissional. Além de professora ocupou cargo de diretora. Destaca em sua fala uma realidade que produz uma dicotomia entre o escrito e prática, mas que não aprofundaremos nesse estudo: “o nosso desejo, a nossa profissão na ENR era de sermos ruralistas, mas acontece que o ruralismo só foi mesmo na banca do colégio, nós não fizemos a prática em determinadas escolas; quando nos diplomamos, não fizemos nada de ruralismo fora da escola. [...] Na didática a coisa foi excelente, porém na prática a coisa foi diferente; como professoras ninguém queria ficar no campo, só queria ir para a cidade, ninguém queria ir para a escola do campo, também não existia escolas no campo” entrevista realizada em maio/2013.

Tanto no CSTJ, como na ENRJN, algumas medidas foram criadas para provê-las de equipamentos necessários e complementares à formação, algumas das quais apontam para a modernização do ensino, mediante inovação dos métodos, para além da imprensa escolar, a implantação do rádio, o canto orfeônico e a dança. Dentre as instituições nascida para fortalecer os processos formativos de professores, destaca-se no CSTJ, a criação do apostolado da oração, no ano de 1926; a fundação do Grêmio Literário Rodolfo Teófilo, em 1928; as celebrações solenes para distribuição de diplomas, a partir de 1929.

Mais tarde, surge em 1932, a Pia União das Filhas de Maria. Em 1938, criou-se o Centro de Obra Pontifícia das Vocações Sacerdotais, denominado Centro D. Quintino, que se tornou um enlevo não só das alunas, mas também das irmãs. Logo depois veio a Juventude Escolar Católica (JEC), cujo trabalho se orientava para

A humanização, uma evangelização bem humana, a visão social, o diálogo, a prática da consulta democrática, uma pedagogia dialogante, democratizada, de valorização das pessoas, de escutar muito, de não ser autoritária, sem perder a autoridade, tudo isso a gente vivenciou no CSTJ (CSTJ3, 2014).

Algumas destas instituições e suas respectivas práticas reforçavam a concepção tradicional de igreja católica. Do lado da ENRJN também foram criadas instituições complementares de apoio à formação dos professores, destacando-se: a Semana Ruralista, realizada em 1938, que congregou intelectuais defensores do ruralismo das várias regiões do País. Destaque também para a criação da Liga da amabilidade, Clube Agrícola Alberto Torres, o Museu Pedagógico, a Biblioteca José Marrocos, o Pelotão de Saúde, Grêmio Literário Padre Anchieta. Os testemunhos indicam que estas práticas escolares atuaram como estratégias de sociabilidade e de aprendizagem na escola.

Muitas semelhanças foram identificadas nos relatos, o que indica a observação das diretrizes e normas, pelas diretoras Madre Couto e professora Amália. Mas em meio às práticas semelhantes, perceberam-se também algumas diferenças.

6.4.5 CSTJ e ENRJN: em meio às semelhanças, algumas diferenças

Dentre as diferenças ressaltadas nos depoimentos coletados das ex-alunas, há um expressivo destaque para as práticas de Estágio Supervisionado, como componente curricular que objetivava a sólida formação da professora, pois

viabilizava que a neo-docente, por meio da experiência, compreenderia as articulações entre teoria e prática. Nesse sentido, os vários testemunhos expressam essa diferença, considerada pelos estudiosos e pesquisadores do campo, essencial no processo de profissionalização docente, sobretudo pela aproximação e compreensão da realidade.

Os estágios eram realizados ali mesmo no Colégio, em forma de trabalhos de grupo, apresentado para as outras alunas, os professores pediam os planos de aulas e revisavam, mas em termos de acompanhamento eles não apareciam, porque todos eram profissionais liberais e tinham suas atividades em outros campos. [...] as práticas eram desenvolvidas dessa maneira, os professores nos orientavam como fazer o plano de aula, aquele plano era feito em conjunto, depois nos mandava executar ali mesmo no CSTJ, então eles aprovavam, desaprovavam, davam sugestões; agora o acompanhamento as aulas eles não davam (CSTJ1, 2013).

Eu não me lembro [...] eu sei se a gente fez, no último ano, aqueles estágios através do CETREC. Todas nós fizemos os estágios pelo CETREC, mas não havia estágios em escolas, pelo menos eu não fiz nenhum estágio em escolas. Houve umas apresentações, que eram feitas em sala de aula com as colegas, eu lembro muito bem, mas estágios supervisionados em escolas eu acho que não aconteceu (CSTJ9, 2013).

Considerado um saber essencial para o docente, o Estágio Supervisionado segundo Pimenta (1994, p. 29):

É visto como atividade teórico-prática instrumentalizadora da práxis do futuro professor, entendida como atitude (teórico-prática) humana, de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (prática).

A ausência dessa prática na formação implica em distanciamento da realidade, pois um dos papéis do Estágio Curricular Supervisionado, no espaço escolar, segundo Lima (2012, p. 62) “estaria ligado a observar e a ouvir os que compõem a Escola – professores, alunos, funcionários e gestores, entre outros”. Para esta autora, “o olhar para a escola, efetivado no decorrer do Estágio, objetiva a reflexão que precisa ir além da percepção da sala de aula de forma isolada, alcançando o contexto escolar e o processo educacional como um todo” (p. 65).

Embora os relatos revelem, por parte das ex-alunas do CSTJ, a ausência da prática nos moldes tradicionais, as falas assinalaram um formato diferenciado do desenvolvimento da prática, possivelmente aquelas alunas, não eram estimuladas a interagir com uma população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como observado no relato de uma ex-aluna “era uma formação teórica, não era tão prática quanto hoje, porque lá nós não fazíamos estágios, os estágios eram ali dentro

mesmo” (CSTJ1). No relato da CSTJ9, observa-se que, os Estágios estavam restritos ao espaço físico das salas de aulas do Colégio, tudo se transformava em teoria:

As aulas eram predominantemente teóricas, era de preparação para o magistério, mas eram teóricas, se não tínhamos estágios, se não tínhamos contato com alunos, que era o elemento essencial do nosso dia-a-dia e não existia esse contato, então eram aulas teóricas, sentíamos que o conteúdo era bom, mas eram aulas teóricas. Professores bem preparados, mas as aulas eram totalmente teóricas (2014).

Algumas ressaltam que a ausência do Estágio supervisionado limitou a prática necessária ao desenvolvimento pedagógico a um conhecimento restrito à experiência no Colégio, envolvendo somente alunas e professores, pois “não, não, não tinha aulas de Estágio como hoje. Naquela época eu acho que não tinha muita preocupação com a prática”. Mesmo sem a prática subsidiada pelo estágio, a CSTJ2 afirma:

Naquela época uma aluna que saía do CSTJ estava preparada, a professora saía do Normal do Colégio preparada, o colégio tornou-se uma instituição marcante na instrução não só do Crato, mas de toda a região, porque tínhamos alunas internas que vinham de fora, porque esse foi o primeiro colégio da região, então quando elas terminavam e retornavam para a cidade de origem, muitas já saíam diretoras e começavam logo enfrentando funções na educação.

Na ENRJN, o Estágio Supervisionado foi intensamente vivenciado, sobretudo porque a professora Amália, reproduzindo uma prática por ela vivenciada no CNSSC, criou anexo uma Escola para a prática dos estágios, denominado Grupo Rural Modelo (GRM). Segundo a ex-aluna ENRJN1:

A formação era completa. Amália era a abelha mestra da educação. Ela movimentava um bocado de gente e tinha loucura pela escola, queria vê-la crescer, acabar com essa coisa de chamar a gente de “professor de plantar batatas”. A escola esteve no auge.

Sobre a experiência destaca a mesma ex-aluna:

Eu lembro bem que foi criado o Grupo Rural Modelo, justamente para o Estágio Supervisionado, para que as professorandas tivessem acesso às aulas e ministrassem aulas na própria escola, era o Grupo Rural Modelo anexo a ENRJN. [...] Elas também tinham aulas de campo e práticas de trabalho doméstico, pois a formação envolvia vários conhecimentos e técnicas (ENRJN, 2011).

No último ano tínhamos os Estágios Supervisionados, isto porque íamos para a sala de aula e assistíamos os professores ministrando aulas; depois, com orientação e acompanhamento assumíamos um período de participação e, em seguida, a própria regência das aulas. Também promovíamos alguma coisa na sala no sentido de fortalecer nosso aprendizado como professoras (ENRJN2, 2011).

De acordo com as ex-alunas, Dona Amália tinha grande compreensão sobre a essencialidade do Estágio Supervisionado, por isso o esforço da construção do GRM e do encaminhamento das normalistas aos grupos escolares do município (ENRJN3, 2011):

Os estágios aconteciam no GRM e também em outras escolas de Juazeiro, porque o GRM não atendia a todas as professorandas. Então íamos para estagiar em outros grupos, a professora Amália também criou o GRM já pensando nas suas professoras quando fossem estagiar. Mas aquele laboratório de práticas docentes não atendia à demanda de tantas professorandas, então muitas iam para outros grupos da cidade.

As ex-alunas expressam que uma das diferenças, além dos vários conhecimentos e técnicas, se materializava no diploma, que chamava a atenção de todos, compreendendo a certificação profissional de conhecimentos e habilidades como docente, a dimensão da formação doméstica como arte culinária, corte e costura e de letras. Nesse sentido rememora saudosamente a ex-aluna ENRJN3 (2011):

A história dos professores formados e qualificados pela ENR, equipara-se a esse mesmo professor de hoje. É um professor que tem estudos aprofundados, tem a sua parte acadêmica bem consolidada. Na formação, estudávamos com muito gosto arte culinária, corte e costura, todo mundo se preparava para a vida e não só para a aula propriamente dita. Naquele tempo a gente aproveitava bastante, era uma escola muito ativa, cunho de escola de capital. Amália procurou professores de gabarito mesmo, ninguém tinha professor sem ser formado, ninguém tinha professor que ainda ia se formar. Nós tínhamos professores médicos, dentistas, engenheiros, toda essa parte aí foi feita a capricho. Então a professora da ENR saía preparada para toda vida.

As ex-alunas de ambas as instituições reconhecem na força e determinação das diretoras o equilíbrio, êxito e acreditação social, que as escolas tiveram ao longo de suas trajetórias, como responsáveis pela formação de professores, pois todos os eventos e ações pedagógicas se consolidavam como grandes momentos. Para a ex-aluna ENRJN3 (2011):

Eu acho que tudo dependeu do currículo vindo da formação de Dona Amália, vindo do trabalho dela com a sua equipe, formando aqueles verdadeiros currículos e espelhando-se na Escola onde ela se formou, nas Doroteias, acho que ela trouxe muita coisa, trouxe um cabedal muito rico e então foi implantando na escola.

Seja nos relatos das ex-alunas da ENRJN e até nos testemunhos de ex-alunas do CSTJ, a formação da professora Amália no CNSSC é destacado, atribuindo a esta experiência formativa o vasto conhecimento e habilidades da citada educadora,

na condução do trabalho naquela escola. Por outro lado, há, por parte das ex-alunas do CSTJ, o reconhecimento do valioso trabalho da madre Couto, como é ressaltado nos testemunhos CSTJ3:

O que posso dizer é que o CSTJ surgiu como iniciativa do 1º bispo Diocesano, um pastor preocupado com a juventude pobre, sem acesso à educação, à formação básica e profissionalizante. Além do mais, uma situação econômica fragílima. Daí a iniciativa de procurar a conceituada Ana Couto, para dividir com ela e um grupinho de moças, a sua preocupação. Esse gesto valioso e nobre vai dar origem à CFSTJ e o Colégio (2014).

Quando D. Quintino fundou a congregação com 04 irmãs, ele acompanhou-as durante 06 anos e faleceu. Então a Madre Couto ficou tomando conta com muito entusiasmo, com muita força, com muita luta, sem muito dinheiro, mas ela começou a fazer as fundações e aí adoeceu. Com a doença se agravando chamou a madre Teresa e ela recebeu a CFSTJ. Foi madre Teresa, superiora geral da época e a madre Feitosa, que era a diretora do CSTJ, em que eu entrei. Então a madre Teresa foi, para mim, um grande referencial, como também, a madre Feitosa na parte pedagógica do Colégio (2013).

As 04 primeiras irmãs não eram 'letradas' com diploma oficial, mas eram pessoas humanas, prendadas, de sólida formação. Tinham o diploma da vida (CSTJ3, 2014).

Os testemunhos colocam em evidência que a direção do CSTJ, em virtude da frágil saúde da Madre Couto foi sendo compartilhada com outras congregadas, com a orientação de desenvolver um trabalho de qualidade excepcional, assim como havia pensado o Bispo fundador, de forma que atendesse as necessidades de qualificação da própria instituição, das herdeiras dos conhecimentos e saberes, que fizeram do Colégio o diferencial na formação de professoras no Cariri.

Por essa razão, identificamos nos relatos, a presença da professora Maria Gonçalves da Rocha Leal, por sua formação diferenciada na ENC, se tornou a primeira grande reformadora do trabalho desenvolvido na escola, registrando sua passagem de forma marcante, por meio da "Hora pedagógica" (CSTJ1; CSTJ3, 2013).

Há certa homogeneidade das ex-alunas, sobretudo aquelas que estiveram próximas dos ensinamentos sedimentados pela Madre Couto, que "mesmo sendo uma mulher semianalfabeta era muito sábia, para dirigir um negócio como aquele, sem apoio e sem recursos" (CSTJ4, 2013). Mesmo com foco em preparar intelectualmente as mulheres, para assumir papéis importantes no cenário educacional, "havia uma preparação para a vida, para o lar, para constituir famílias, serem continuadoras da obra, elas deveriam projetar aquilo que receberam e eu tenho até alguns exemplos" (CSTJ1, 2013).

No cariri, foram às mulheres que se encarregaram de contribuir com o desenvolvimento da instrução pública. Até 1923, sem a qualificação recomendada no marco legal, assumindo de forma marcante o ofício, com a legitimação e reconhecimento social, após a criação do CSTJ. A criação do Colégio superou essa lacuna, todavia as rivalidades fizeram com que muitas moças cujas famílias estavam próximas das recomendações do Padre Cícero ficassem, até 1934, sem acesso a instrução e formação para o Magistério, sobretudo porque segundo a ex-aluna CSTJ1 (2013):

De forma sutil e numa linha muito educada, sem precisar se digladiar havia uma diferença muito grande do Juazeiro para o Crato, porque aqui nasceu primeiro, o polo da cultura era aqui, lá era comércio, então Juazeiro começou a se desenvolver e tomou à dianteira, sobre isso não há nenhuma dúvida.

Segundo a ex-aluna ENRJN5 “a estrutura curricular da época era muito avançada, todavia era um currículo certo para o momento, a tecnologia sempre avança, sempre precisa de colaboração e de participação. Portanto, a tecnologia é específica do seu tempo”, esse perfil colocou a Normal Rural em um conceituado nível de acreditação e prestígio social, sobretudo pelo engajamento e compromisso de sua Diretora, a professora Amália, pois

Ela sempre foi uma pessoa atualizada. A sua preocupação com a escola era grande. Tinha a biblioteca José Marrocos, que ela arranjava muitos livros e materiais, muitos trabalhos. [...] era uma exímia artista e brilhante intelectual. Tocava piano muito bem, era pintora, conversava com fluência e capacidade, sabia um francês maravilhoso. Sempre se preocupou em fazer Juazeiro ser conhecido, para que as pessoas que morassem aqui procurassem crescer com ele (2011).

Dona Amália Xavier se preocupava com os conteúdos, pedia para as professoras estudarem e procurava sempre escrever, é tanto que tinha na escola o jornal “*O Lavrador*”, onde eram publicados muitos trabalhos de professores e também de alunos (ENRJN5, 2013).

Do lado do CSTJ, afirma a ex-aluna CSTJ9 (2014):

Lembro dessa valorização que as pessoas davam as moças que saíam do CSTJ. Nós nos distinguíamos pela formação, pela postura, porque realmente nós éramos diferentes, nós fazíamos a diferença e eu particularmente fazia questão de fazer a diferença.

Os relatos evidenciam, de fato, um clima de disputas e tensões, um “arzinho” de rivalidade mesmo, de superioridade de um em relação à outra, de disputas por

alunas, de não haver intercâmbio, “havia aquela distância e, aqui e acolá, aquela desvalorização da outra, sempre querendo botar isso em evidência” (CSTJ1, 2013).

Para esta ex-aluna “o CSTJ deu um bom contributo dentro de suas limitações”, fez o possível dentro de suas condições objetivas, “o que foi plantado ficou e vai se projetando aí na história ainda hoje. O trabalho do CSTJ não foi em vão, a escola normal não existe mais” (2013).

Para uma síntese, apontaremos nos Quadros 3, por nós constituído, algumas semelhanças e diferenças, na forma peculiar como o CSTJ e a ENRJN desenvolveram seu trabalho, considerando as categorias anunciadas: instrução de mulheres, formação de professoras, princípios políticos e pedagógicos.

Quadro 3 – Algumas semelhanças e diferenças estabelecidas entre a Madre Ana Couto e a Professora Amália Xavier

INDICADORES	CSTJ (Madre Ana Couto)	ENRJN (Amália Xavier de Oliveira)
Formação das diretoras	Curta experiência de formação religiosa no CNSSC/Instituto das Doroteias/Fortaleza.	Estudou no CNSSC/Instituto das Doroteias/Fortaleza entre 1923 a 1927, diplomando-se professora, em 1927.
Situação funcional	Escola privada vinculada a CFSTJ funcionava em sistema de internato e externato.	Nos primeiros anos funcionou como uma escola privada, depois foi encampada pela Diretoria de Instrução Pública do Ceará. Funcionou com sistema de externato e semi-internato (atualmente, ensino integrado).
Apoio pedagógico	Profa. Maria Gonçalves da Rocha Leal, aluna de Lourenço Filho, diplomada professora em 1923.	Considerada como uma diretora “ímpar e insubstituível”, a professora Amália teve alguns aliados, mas foi a diretora geral da Escola, por mais de 40 anos.
Instrução de mulheres	Observava as recomendações prescritas nos documentos oficiais e tinha como guia as orientações da doutrinação católica expressas em documentos, cartas e no convívio formal com as autoridades eclesiais.	Trouxe para a ENRJN sua experiência de formação em colégio católico, CNSSC, as inovações propostas pelo ruralismo pedagógico para formar as professoras, para desenvolver ações que transformassem e melhorassem a vida no campo.
Formação de professoras	Observava os princípios legais, os regulamentos oficiais, as orientações e experiências que circulavam entre as Regiões.	Observava os princípios legais, os regulamentos oficiais, as orientações e experiências que circulava entre as Regiões.
Princípios políticos e pedagógicos	Acolheu, gradativamente, as inovações propostas no cenário nacional, sem perder de vista os princípios de uma formação voltada para a ideologia	Orientava-se pelas determinações legais e a ideologia do ruralismo pedagógico. Inovou, ao longo do período de funcionamento as atividades com base nas

	católica. Documentos e testemunhos indicam as transformações motivadas pelo fluxo de influências externas e pelas determinações oficiais.	alterações propostas no marco regulatório e nas experiências vivenciadas em outros Estados.
Inovações pedagógicas	Hora pedagógica – aplicação de projetos; renovação e atualização do trabalho por meio de literatura incentivada a ser consultada e trabalhada no escopo da formação. Publicação, a partir de 1957 de um periódico, <i>A Voz de Santa Teresa</i> , voltado para divulgar as experiências dos processos formativos, assim como a própria doutrinação católica.	Criação e circulação, a partir da inauguração da escola do jornal “O Lavrador”, espaço de divulgação e socialização das experiências do cotidiano de formação da escola. Criação e direção do Grupo Rural Modelo, anexo à ENRJN para o desenvolvimento da prática por meio dos Estágios Supervisionados.
Protagonismo no apoio	Dom Quintino, bispo Diocesano do Crato, que criou a CFSTJ para ser o apoio a criação e funcionamento do Colégio. Defendeu e apoiou a ideia, sendo considerado o pensamento modernizador que se voltou para a instrução e formação de mulheres da elite, órfãs e jovens pobres.	Lideranças políticas e eclesiais de Juazeiro do Norte, destacando-se o Dr. Plácido Castelo e o Padre Cícero. Teve o apoio e a orientação do Prof. Moreira de Sousa, intelectual ligado ao professor Lourenço Filho e foi Diretor da Instrução Pública.
Estágios supervisionados ou prática formativa	Os estágios eram realizados ali no espaço das aulas, não havia estágios supervisionados em escolas públicas ou privadas.	A criação do GRM tinha como finalidade que as alunas desenvolvessem uma consistente prática formativa para o magistério.
Expansão	Planejou e criou ainda em vida uma rede de escolas e patronatos, redimensionando o projeto do Bispo e proporcionando formação para mulheres em outros municípios do Ceará e Estados vizinhos.	Inspirou a criação de várias unidades semelhantes em cidades do Ceará e de outros Estados.
Instituições complementares criadas para fortalecimento da formação docente	Apostolado da oração, a fundação do Grêmio Literário Rodolfo Teófilo, Pia União das Filhas de Maria, Juventude Escolar Católica – JEC, participação em eventos pedagógicos e culturais no Centro de Expansão da Diocese do Crato.	Liga da amabilidade, Clube Agrícola Alberto Torres, Museu Pedagógico, Biblioteca José Marrocos, Pelotão de Saúde, Grêmio Literário Padre Anchieta, semanas ruralistas.

Fonte: A própria autora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas desenvolvidas no campo da história da educação comparada constituem oportunidades de alargar a compreensão relativa aos processos de desenvolvimento da escola no mundo, indicando as influências do modelo escolar europeu e estadunidense, em nações emergentes, como o Brasil. Ao recorrer à comparação, nesse estudo, a intenção foi identificar, no processo de expansão educacional, com base na ideia de formação do ‘homem novo’, um conjunto de propostas capazes de integrar as experiências transplantadas dos cenários internacionais e de regiões desenvolvidas para o campo educativo caririense, particularmente para a formação de professores.

Não se trata, nesta comparação, de evidenciar e valorizar o moderno e o atrasado, as diretrizes da Igreja ou do ruralismo pedagógico, a ação educativa mais ou menos importante para a região Caririense, ver se as alunas estavam no “*berço da cultura*” ou nos campos “*plantando batatas*”, mas identificar o conjunto de ideias incorporadas pelas instituições, em uma análise mais atenta ao seu funcionamento interno, a estrutura do currículo, a elaboração do conhecimento, a organização das atividades cotidianas, as experiências dos alunos e dos professores, as práticas de difusão do conhecimento escolar, as técnicas de qualificação para a atividade docente. Como assinala Meyer (2000, p. 21):

Os índices de difusão de modelos educativos cresceram acentuadamente no período moderno. [...] Na prática, a difusão de um determinado sistema nacional é fortemente mediado pelas associações internacionais e, especialmente, por cientistas e profissionais da educação, para quem o objetivo de promover os seus modelos se torna central.

As buscas realizadas junto aos bancos de dados dos PPGE’s de universidades brasileiras públicas e privadas, da CAPES, INEP, dentre outros deixou-nos a impressão de que pouco se tem escrito, de forma comparada sobre congregações religiosas responsáveis pela formação de professores, mesmo reconhecendo que a sua presença compõe vasta literatura descritiva, em campos que foram alargados nas últimas décadas, notadamente o ensino e o assistencialismo à população em condições de vulnerabilidade.

A História tem alargado o seu raio de ação, na perspectiva social a destruir barreiras e vencer preconceitos, oportunizando desvelar e revelar campos que estavam interditos, viabilizando dar voz aos esquecidos e marginalizados, assim

como estabelecendo o mesmo nível de importância para as histórias de vidas de milhares de homens e mulheres.

Trata-se, pois, de compreender as interferências das políticas no campo educacional, objetivando o aumento geral dos níveis de educação da sociedade e das intervenções da Igreja na educação brasileira, no início do século XX. Os dados materializados, nos documentos e nas vozes das ex-alunas das escolas investigadas, assinalam que esses dois movimentos tinham, como perspectiva, oferecer uma educação qualificada, sobretudo formando os mestres de acordo com concepções e referenciais de territórios com acentuado nível de desenvolvimento. Schriewer (2000, p. 107) assinala que:

As ideologias e referenciais modernos nasceram na Europa dos séculos XVIII e XIX e ganharam aceitação global, particularmente durante a segunda metade do século XX. Esses modelos devem, portanto, ser encarados como componentes centrais de um abrangente sistema social de regras institucionais e propriedades estruturais, cuja constituição é largamente independente de meras relações de troca internacional de mercadorias e de dependência econômica.

Parece que a literatura sobre estudos comparados em educação indicam a situação dos países, evidenciando sua centralidade ou periferia, a materialidade dos investimentos objetivando alcançar bons níveis de desenvolvimento educacional, apontando, para as nações emergentes, no caso brasileiro, indicadores e referenciais de países de ponta, no plano político e econômico, como guias a serem observados para buscar o caminho do progresso (CIAVATTA, 2009).

Dessa forma, muitas vozes se levantaram para indicar as influências internacionais relativas aos modelos de educação aplicada às mulheres, não sem o registro de uma crítica sobre o fato de que essa educação ocorreu de maneira tardia, se comparado às oportunidades criadas, para atender ao sexo masculino. Nesse sentido, iniciativas isoladas de autoridades eclesiais atenderam, por vezes, mesmo que parcialmente, uma classe socioeconômica favorecida, oportunizando-lhes instrução e formação qualificadas e revelaram a ausência do Estado como provedor de oportunidades educacionais, especialmente, para o segmento feminino.

Os objetivos que nortearam o desenvolvimento desse estudo nos ajudam na elaboração da seguinte sistematização: na caracterização dos saberes e práticas aplicadas na instrução de mulheres e na formação de professoras caririenses, a pesquisa revelou que, as influências recebidas por ambas às diretoras, em relação aos princípios políticos e pedagógicos que adotaram, como norteadores do trabalho

nas citadas instituições caririenses, tem no registro da madre Júlia Cassina (1945), superiora da provincial do Brasil, que desde o início, a direção espiritual das Doroteias esteve entregue aos Jesuítas e a fundadora, desejando incutir nas religiosas a espiritualidade de Inácio de Loyola, elaborou umas *Constituições*, nas quais é visível a influência das regras da Companhia de Jesus.

Estudos consultados, já anunciados no corpo do texto, indicam que outras experiências desenvolvidas por congregações religiosas teria recebido a mesma influência incorporada pelas irmãs Doroteias, que por sua vez, teria influenciado o trabalho desenvolvido nas instituições caririenses. Assim, a experiência formativa das diretoras, Madre Couto e Amália, no CNSSC teria se constituído como fundamentos do trabalho pedagógico desenvolvido no CSTJ e na ENRJN.

O segundo objetivo trata da identificação das influências do ideário católico na criação e organização das instituições escolares, bem como, nos processos de formação das professoras caririenses. De acordo com os testemunhos das ex-alunas, explicitados no corpo desta tese, as experiências e os conhecimentos apreendidos de sua passagem, Madre Couto e a professora Amália, pelo CNSSC/Instituto das Doroteias foram preservados no desenvolvimento do trabalho das escolas que dirigiram, embora apoiadas por fortes lideranças masculinas, a criação e funcionamento de instituições escolares, garantiram, não apenas a instrução, sobretudo a formação para o Magistério, assegurando o equilíbrio de forças na organização da oferta de instrução pública no extenso território do Cariri cearense e Estados vizinhos.

As experiências levadas a efeito priorizaram as mulheres e as escolas que as sustentaram se tornaram referências, por suas práticas, nas primeiras décadas do século XX, viabilizando a implantação e/ou ampliação da oferta de educação básica pública, objeto de exploração do terceiro objetivo: descrever como as mulheres professoras, por meio da formação recebida, possam ter contribuído para a implantação dos sistemas de instrução pública em suas cidades de origem e/ou campo de atuação profissional. Como atestam as narrativas de ex-alunas, elas que não apenas se destacaram como professoras nas escolas em que atuaram, também ocuparam cargos de direção escolar, como técnicas nas secretarias municipais e estadual de educação, contribuíram com os saberes apreendidos para produzir verdadeira transformação na educação praticada em suas cidades.

A virtude, o esforço, a coragem e a luta de duas mulheres na condição de

divergentes, fizeram a diferença. A Madre Couto e a professora Amália tiveram experiências significativas no CNSSC/Instituto das Doroteias, regido pela “pedagogia do amor”, sendo ambas direta ou indiretamente influenciadas por aquela, em suas práticas de administração nas instituições do Cariri. Ainda assim, é importante salientar que, de acordo com a legislação em vigor, as instituições privadas deveriam ser equiparadas a Escola Normal do Estado, uma preocupação governamental com a padronização das práticas de formação do professorado desenvolvidas no território nacional, o que nos leva a confirmar no contexto do quarto objetivo de investigação que, em ambas as escolas, observando os documentos consultados e os relatos houve rupturas e continuidades teórico-metodológicas na estrutura e organização pedagógica adotada na formação das professoras em ambas as instituições, influenciadas pelas experiências que consultavam/conheciam e incorporavam, como também pelas determinações oficiais que orientaram e regulamentaram os processos educacionais e de formação de professores naquele período.

Assim, objetivando caracterizar as concepções políticas e pedagógicas que fundamentaram os cursos de formação de professoras desenvolvidos por duas instituições escolares, localizadas no Cariri cearense, na primeira metade do século XX, há evidências documentais e expressas em testemunhos de ex-alunas que as instituições pesquisadas foram duplamente influenciadas, pelo ideário das congregações que suas diretoras frequentaram, assim como, receberam diretrizes objetivas do marco regulatório, que orientava a educação nacional, em especial, daquele estabelecido a partir da Reforma de 1922.

As concepções políticas e pedagógicas que orientaram o trabalho nas duas instituições foram gradativamente assinaladas neste estudo, por meio das diversas fontes utilizadas, assim como das contribuições das ex-alunas, ao afirmarem que as escolas, produziram suas ações, com base em orientações oficiais, centradas nas diretrizes de políticas educacionais oriundas do MES e da Diretoria de Instrução Pública.

Também incorporavam práticas apreendidas, por meio de intercâmbio de experiências interinstitucionais, ao participarem de Congressos de Educação e das Semanas ruralistas, dentre outros momentos de desenvolvimento vivenciados pelos professores, muitos oriundos de outros campos profissionais, que incorporavam em suas práticas, os saberes aplicados à formação de professores, diversificando-a e qualificando-a.

Afirmaram ainda que, efetivamente, as diretoras trouxeram de sua formação, sobretudo a professora Amália, um *ethos* apreendido na sua convivência com as religiosas do CNSSC, que, por sua vez são oriundas de nações europeias, confirmando o debate do Capítulo 3, de que a matriz de formação de professores no Brasil recebeu significativa influência, referenciais e modelos daquelas nações, sobretudo França e Portugal.

Há nos testemunhos os depoimentos destacando que, embora a Madre Couto não tenha alcançado a formação adequada, ou seja, em curso Normal como a professora Amália, ela, no entanto, contou com colaboradores, como foi destacado o trabalho da professora juazeirense, Maria Gonçalves da Rocha Leal, ex-aluna da ENC, no período em que o professor Lourenço Filho era Diretor da Instrução e liderou a reforma educacional no Estado e influenciou na implementação de mudanças importantes nos formatos pedagógicos aplicados à formação de professores, com base em referenciais do Sudeste do País e em uma literatura internacional de grande circulação entre nações, Estados e regiões.

De acordo com os relatos de ex-alunas, dentre as influências pedagógicas incorporadas de referenciais oficiais e eclesiais, dos ensinamentos recebidos nos seus trajetos formativos pelas diretoras, destaque para a introdução de técnicas e inovações pedagógicas como a criação e implantação da imprensa escolar, por meio dos periódicos “A Voz de Santa Teresa” e o “O Lavrador”, a criação do grupo Rural Modelo pela ENRJN como espaço da prática pedagógica, na formação dos professores.

A tese que pretendi demonstrar coloca em evidência as influências pedagógicas e culturais recebidas de modelos educacionais de contextos internacionais na instrução de mulheres e na formação de professoras no Cariri cearense. Para demonstrá-la, foi necessário o recurso metodológico dos depoimentos, colocando como elemento central a história oral, por sua possibilidade aberta à recuperação do que parecia perdido no tempo, considerando que testemunhos e vivências são fundamentais para reconstituir aspectos da história local, nacional ou global.

Ao ler os relatos de ex-alunas, entramos no tempo das instituições e das pessoas que ali viveram. Um tempo que se reconstitui, por meio de suas memórias, de suas histórias mais detalhadas, que foram traçadas/alteradas, melhoradas. As páginas agora escritas deste estudo parecem contar histórias por meio de suas

cores e de seus odores. Também são passadas entre gerações, lidas, absorvidas, trocadas, aproveitadas nos ensinamentos, ou mesmo retidas superficialmente.

As duas instituições estão marcadas em profundidade na vida e na emoção das ex-alunas, ao retornarem no tempo, em busca das memórias, pois a emoção veio à tona revelando doces e, por vezes, amargas recordações. Todavia, a formação das professoras, tanto no CSTJ, como na ENRJN, se transformou em experiência marcante, jamais superada por sua qualidade, diversidade e possibilidades de crescimento.

Vale destacar que, algumas ex-alunas manifestaram seu pesar pessoal e social pelo encerramento da modalidade formativa, curso Normal, ressaltando que “o povo não conserva o antigo, o povo joga logo fora, porque entram novos valores, que desvalorizam a preservação de experiências consideradas ultrapassadas (CSTJ1)”. Revelam também que:

O curso Normal ainda deveria existir, mas vieram as faculdades, o curso de Pedagogia, mas realmente o Normal foi o baluarte, preparou gerações, ouvindo o testemunho das primeiras turmas há o encantamento, como elas saíram preparadas e assumiram em suas cidades de origem, o magistério e, gozaram de uma amplitude tão grande, projeção, que eram de fato, as pessoas com quem os prefeitos contavam (CSTJ1, 2013).

Constatou-se que os estudos produzidos sobre a ENRJN se organizaram, sobretudo em torno de acervos oficial e pessoal, sistematizados por sujeitos individuais, ultimamente, com base na retomada do Museu Escolar⁵⁶, um projeto antigo que ganha fôlego novamente. A escola continua no coração daquela comunidade, sobretudo de suas ex-alunas, ao afirmarem que “a educação no Juazeiro pode ser contada em dois momentos: antes e depois da Escola Normal Rural, porque a escola trouxe modernidade, renovação” (ENRJN1, 2011).

Por meio dos testemunhos recebidos, percebeu-se entusiasmo das ex-alunas, as falas estavam carregadas de emoção, evidenciando que a experiência vivenciada produz, até hoje, deslumbramento, gratidão e reconhecimento pelas

⁵⁶ Refiro-me à Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira, criada em 2007, no prédio onde funcionou a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, hoje denominado Escola Estadual de Educação Profissional Moreira de Souza, por iniciativa de professoras e ex-alunas da referida escola: Quitéria Lúcia Ferreira de Alencar Ribeiro e Carmem Lúcia Tomás Bezerra. Sobre este tema, se encontra em desenvolvimento o estudo “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: do Museu Vilas Nova Portugal à Sala de memória Amália Xaveir de Oliveira”, dissertação de mestrado/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/UFC, de autoria da professora Quitéria Lúcia Ferreira de Alencar Ribeiro.

contribuições para a vida, a formação e o exercício profissional. Sobre a Madre Ana Couto e a professora Amália Xavier, quanto à passagem pelo CNSSC, estas ex-alunas sabem o que, de certa forma está divulgado em textos biográficos. Pela reprodução dessas histórias e o efeito de sua circulação, os relatos indicam acreditar que as duas instituições foram inspiradas em outras experiências similares, vivenciadas, ao longo da trajetória, tanto formativa, quanto prática das diretoras, as quais dedicaram integralmente seu tempo e experiência à construção dessas duas instituições.

De forma declarada, os testemunhos corroboram para afirmarmos que, as disputas e rivalidades entre as duas instituições escolares aqui estudadas, ainda estão presentes, mesmo sob a negativa de que nada sobre isso perceberam. As ex-alunas do CSTJ reverenciam-no, atribuindo-lhe significado e relevância, ao mesmo tempo em que desqualificam as práticas desenvolvidas na ENRJN, por sua condição de instituição formadora de professores para áreas rurais, formação desprestigiada e desvalorizada socialmente, tanto naquele período, quanto hoje.

O desconhecimento sobre a experiência juazeirense é percebido no fragmento contido no seguinte depoimento da CSTJ7: “Eu nunca ouvi comentar, eu nem sabia que tinha uma escola normal em Juazeiro. A gente não tomou conhecimento de jeito nenhum. Para a gente só existia o CSTJ e o diocesano” (2013). Na percepção da CSTJ2:

Posso lhe dizer, também, que a sociedade cratense confiava e valorizava o CSTJ. O fato de ser dirigido por religiosas já era motivo de credibilidade. O professorado era competente, dentro dos padrões da época. As famílias mais esclarecidas apoiavam o clima de renovação, pelo fato de sentirem mais alegria e valorização da parte das educandas (2014).

Também se procurou explorar o aspecto educativo de instituição voltada para preparar as mulheres de forma prioritária para o casamento e não para o magistério. De acordo com os relatos da CSTJ1, 3, respectivamente:

No CSTJ, eu não lembro de ser direcionado para isso, eu sei que tinha uma cadeira de economia doméstica, sei que havia essa coisa, mas eu mesma não percebi esse direcionamento para o casamento não. Não percebi nem para o casamento, nem para o magistério. Fiz meus dois anos de normal e me lembro muito desses estágios que fizemos no CETREC, agora outra coisa que tivesse essa direção para o exercício do magistério eu não lembro e nem direcionado para o casamento e o lar, eu não lembro (2014).

Agora captando essa linha, eu penso que não, nem a ENRJN fez isso, uma educação e formação direcionadas para essa linha não, porque Dona Amália, diga-se de passagem, era uma mulher cristã, muito cristã, de muita

vivência, com grande autenticidade, competência, escritora, inteligente, vontade e exigentíssima, então eu acho que ela não resvalou para esse lado de só formar moças para arranjar marido e sim para, de fato, formar as professoras que as cidades tanto precisavam para desenvolver sua educação (CSTJ1, 2013).

Como se vê nos testemunhos, as ex-alunas acreditam que as Irmãs do CIC e do CNSSC eram, também muito competentes, com uma linha de formação rígida e de alta credibilidade. Tais características foram influências determinantes para as instituições cariarienses, mesmo porque as duas foram espaços de vivências intensas das duas diretoras. Nesse sentido, acreditam que algumas condutas e práticas se reproduziram no CSTJ, que, na percepção das alunas CSTJ1, 3, 4 havia certa abertura, uma vez que a Congregação ali atuante é Diocesana e cearense e as congregações internacionais são vistas por ela como mais fechadas.

Muitos dados foram excluídos/secundarizados na feitura do texto final. Foi necessário selecionar o que se considerou essencial para relatar e compor o seu foco. As fontes de natureza bibliográfica e documental foram fortalecidas pela riqueza de informações produzidas pelos testemunhos orais. Todavia, na reconstituição das histórias relativas à formação de professores é difícil evitar o tom apologético e edificante dos discursos dos sujeitos. Há, portanto, de se considerar que a subjetividade dos depoimentos precisa de atenção, cabendo à pesquisadora interpretá-los como parte do exercício meticuloso de seleção crítica, de forma a não supervalorizar a dimensão mais afetiva dos relatos, tampouco confirmar os enunciados sem desconfiança, quanto à interveniência de juízos de valor.

Reconstituir uma história distanciada do nosso tempo, atravessada por fragmentação e/ou dispersão de fontes pode apresentar pistas preciosas, como também, suscitar perguntas para novas buscas. Para escrever sobre o passado, em qualquer campo do conhecimento, há de se valer de sinais, de vestígios, de fontes não convencionais (ALMEIDA, 2007).

Nosso empenho foi o de trazer também algumas respostas para as permanentes questões no campo das rivalidades e disputas entre duas cidades, que se destacam no cenário local e nacional, por seu pioneirismo no que tange à criação de instituições voltadas para a instrução de mulheres e formação de professoras, pelas especificidades que ilustram suas práticas, na condição de formadora da docência para compor uma elite urbana, a outra, para qualificar professores para as áreas interioranas e rurais.

Parece evidente no estudo aqui encerrado, que a escola brasileira e do Cariri foi formada em termos de um mesmo padrão, em relação ao referencial pedagógico e institucional utilizado pelas diretoras - apreendido quando elas foram alunas de colégios confessionais de Fortaleza – que serviram de baliza na organização das duas primeiras instituições criadas no interior cearense, para formar os primeiros professores da região. Ao lado disso, há que considerar o valor social dessa ação, capaz de favorecer, em parte, a superação de desigualdades sociais, sobretudo em relação à criação de oportunidades para instruir mulheres e formar para o magistério, o que deve ter contribuído, com o passar do tempo, para fomentar o desenvolvimento educacional naquele espaço regional.

O estudo também possibilitou tornar evidente o desnível de desenvolvimento entre a Capital e as cidades interioranas em seus processos de estruturação administrativa, em termos de recursos disponíveis, revelando as suas fragilidades acentuadas, sobretudo, no tocante aos obstáculos encontrados para a organização das instituições escolares, nomeadamente as que foram destinadas à formação de professores.

Ficou ressaltado o pioneirismo e o desmedido esforço empreendido pelas diretoras do CSTJ e da ENRJN, apoiadas por lideranças políticas e culturais das duas cidades, em organizar as duas instituições escolares, o que evidencia a luta para colocar o “Outro-periférico e mais longe do Outro-central” (NÓVOA, 2008), em condição de garantir a oferta educacional almejada para as suas localidades.

Feitas as considerações finais, se faz necessário enfatizar que esse estudo longe de se esgotar aqui, poderá abrir outras possibilidades, provocar outros olhares, instaurar novas indagações sobre a temática em causa e colaborar para o desenvolvimento da nossa história educacional.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

ALBERTI, V. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.

_____. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 19 jan. 2013.

ALMEIDA, J. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

ALVES, J. **Ensino normal rural**: educação rural pela escola primária. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950.

_____. O Vale do Cariri: povoamento do Vale do Cariri. **Revista trimestral do instituto do Ceará**. Fortaleza, t. LIX, a. LIX, 1945.

ALVES, O. A. (org.). **Folhas do tempo**: edição comemorativa dos 70 anos do Colégio Santa Doroteia. Pesqueira/PE: [s.n.], 1919-1989.

ANDREOTTI, A.L. Acervo de fontes de pesquisa para a história da educação brasileira: características e conteúdo. 2005. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nov. 2005. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 26/11/2013.

ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. *In.*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ARAÚJO, F.M.L. **Mulheres letradas e missionárias da luz**: formação da professora nas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960). 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ARAUJO, J.C.S.; FREITAS, A.G.B.; LOPES, A.P.C. (orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

AZEVEDO, F. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

BALBINO, A.G. **Uma cidade, uma escola, muitas histórias**: o Instituto Santa Doroteia de Pouso Alegre-MG (1911-1976). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

BARROS, P.F. **A formação de professores(as) ruralistas em Juazeiro do Norte-CE – 1934/1973**: um projeto emancipatório. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. Formação de professores(as) ruralistas no Juazeiro do Norte: educação, cultura e história. *In.*: CAVALCANTE, M.J.M.; QUEIROZ, Z.F.; COSTA, J.E.; HOLANDA, P.H.C. (orgs.). **História da educação comparada**: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BARROSO, R.E.C. A educação da criança no passado: lembranças da escola da zona rural do Ceará nas primeiras décadas do século XX. *In.*: CAVALCANTE, M.J.M.; BEZERRA, J.A.B. (orgs.). **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

BASTOS, M.H.C.; CAVALCANTE, M.J.M. (orgs.). Comparar o (in)comparável: somos estrangeiros em todas as partes. A história comparada da educação e as transferências culturais. *In.*: CAVALCANTE, M.J.M.; QUEIROZ, Z.F.; COSTA, J.E.; HOLANDA, P.H.C. (orgs.). **História da educação comparada**: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922-1923**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

BICCAS, M.S. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). *In.*: MIGUEL, M.E.B.; VIDAL, D.G.; ARAÚJO, J.C.S. (orgs.) **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2011 (Coleção Memória da Educação).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)..

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

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

BRAGA, A.M.C. **Padre Cícero**: sociologia de um padre, antropologia de um santo. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BUFFA, E. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. *In.*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANDANO, W. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2007.

CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. *In.*: **Sísifo – Revista de ciências da educação**, Portugal, p. 27-36, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 09/03/2013.

CARVALHO, M.M.C. A Reforma Sampaio Doria, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. *In.*: MIGUEL, M.E.B.; VIDAL, D.G.; ARAÚJO, J.C.S. (orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.

CASTELO, P.A. **História do ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CAVALCANTE, M.J.M. A reforma da instrução pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada. *In.*: MIGUEL, M.E.B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J.C.S. (orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.

_____. História da educação comparada no Ceará: o Joazeiro de Lourenço Filho e a visão de educação do Padre Cícero. *In.*: CAVALCANTE, M.J.M.; QUEIROZ, Z.F.; COSTA, J.E.; HOLANDA, P.H.C. (orgs.). **História da educação comparada**: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **História educacional de Portugal**: discurso, cronologia e comparação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. **João Hippolyto de Azevedo e Sá**: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2000.

_____. Lourenço Filho: do ensino de pedagogia à reforma da instrução pública na terra da literatura (1922-1923). *In.*: BASTOS, M.H.C.; CAVALCANTE, M.J.M. (orgs.). **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922-1923**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Relatórios, mapas de frequência e aproveitamento, atas de reuniões, atas de resultados finais, atas de colação de grau**. Fortaleza: Centro de Documentação Escolar.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE SANTA TERESA DE JESUS. **Memorial Ana Álvares Couto**: centenário de nascimento 1885/1985. Fortaleza: Henriqueta Galeno, 1984.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez 1995. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v. 16).

CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. *In.*: **Revista trabalho educação saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, Suplemento, p. 129-151, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid_S1981-77462009000400007&script_sci_arttext Acesso em: 07 maio 2015.

CONGREGAÇÃO DE SANTA DOROTÉIA DO BRASIL. PROVÍNCIA BRASIL-SUL. **Raízes da nossa missão educativa**: questões e interpelações. Porto Alegre, RS, 2000.

CORDEIRO, C. **Antigos e modernos**: progressismo e reação tradicionalista no Ceará Provincial. São Paulo: Annablume, 1997.

CORTEZ, A.O.O.C. **A construção da cidade da cultura**: Crato (1889-1960). 2000. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

COUTO, M. **Vozes anoitecidas**. Moçambique: Sociedade Editorial Ndjira, 2008.

DELLA CAVA, R. **Milagre em Joazeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FACÓ, R. **Cangaceiros e fanáticos**: gênese e lutas. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

FALCI, M.K. Mulheres do sertão nordestino. *In.*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FARIAS, D.D. As primeiras iniciativas reformistas católicas no Brasil: a experiência do Movimento por um Mundo Melhor (MMM) na Arquidiocese de São Paulo. *In.*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. XXIII 2005, Londrina, **Anais ...**, Londrina: ANPUH 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1181.pdf>>. Acesso em: 29/03/2013

FARIAS, I.M.S.; MAGALHÃES JUNIOR, A.G. A imprensa escolar na formação de professores ruralistas: usos e significados de uma experiência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS , v. 11, n, 03, p. 192-199, set./dez. 2007.

FÁVERO, M.L.A. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. *In.*: FARIA FILHO, L.M. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FERREIRA, A.G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *In.*: **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84819177003>>. Acesso em: 07/05/2015

FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HARTOG, F. **Evidência da história**: o que os historiadores veem. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo horizonte: Autêntica, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão de bibliotecas e acervos especiais**. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. v. 2.

JUCÁ, G.N.M. Fortaleza na visão dos idosos: onde o público e o privado se entrecruzam. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 1, jan./jun. 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas/SP, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KAZAMIAS, A.M. Educação comparada: uma reflexão histórica. *In.*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.M.; ULTERHALTER, E. (orgs.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO; CAPES 2012. v. 1.

LE GOFF, J. [1924]. **História de memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEONARDI, P. **Além dos espelhos**: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas. São Paulo: Paulinas, 2010.

LIMA, M.S.L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, M.I.M. (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2004.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

LOPES, A.P.C. (org.). **As Escolas Normais no Brasil do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LOPES, E.M.S.T. **Da sagrada missão pedagógica**. 1991. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Educação comparada**. Organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

LOURO, G.L. A história (oral) da educação: algumas reflexões. **Em aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, 1990. Disponível em <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/737/657>>. Acesso em: 26/05/2012

_____. Mulheres na sala de aula. *In.*: PRIORE, M.D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1987.

LUDKE, M.E.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, M.G.L. **A pedagogia feminina das casas de caridade do padre Ibiapina**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MAGALHÃES, J. **Breve apontamento para a história das instituições educativas**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

MANOEL, I.A. Os Colégios das Freiras Francesas: um exemplo das relações entre Igreja Católica e Estado no Brasil (1859-1919). *In.*: CARVALHO, C.H.; GONÇALVES NETO, W. (orgs.). **Estado, igreja e educação**: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas/SP: Alínea, 2010.

MARTINS, A.M.S. Os anos dourados e a formação do professor primário no instituto de educação do Rio de Janeiro (1945-1960). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jan./jun. 2000 Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/18/20>>. Acesso em: 28/09/2012

MEYER, J.W. Globalização e currículo. *In.*: NÓVOA, A.; SCHIEWER, J. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa e Autores, 2000.

MIGUEL, M.E.B. A história, a memória e as instituições escolares: uma relação necessária. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia – MG, v. 11, n. 1, p. 243-256, jan./jun. 2012.

MOGARRO, M.J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *In.*: **Sísifo – Revista de ciências da educação**, Portugal, n. 01, set./dez. 2006.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

MOURA, G.F.M.; INACIO FILHO, G. Colégio Nossa Senhora das Dores: rememorando os espaços destinados à educação feminina por meio da história oral (1940-1960). **Cadernos de história da educação**, Uberlândia - MG, v. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/305>>. Acesso em: 18/09/2012

MOURA, M.L.B. As Doroteias em Portugal (1866-1910): uma difícil implantação. **Revista Lusitânia Sacra**, Lisboa, v. 5, séries 8/9 (1996-1997). Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4929/1/LS_S2_08-9_MariaLBMoura.pdf>. Acesso em: 29/10/2012

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, D.L. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

NOGUEIRA, R.F.S. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2001.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Histoire & comparaison** Lisbonne: Educa, 1998. (Essais sur l'Éducation).

_____. **O passado e o presente dos professores**. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

_____. (org.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, A.A. **Valor histórico do documento**. Salvador: UFBA/Mimeo, 1989.

OLIVEIRA, A.X. A escola e o meio a que se destina. **A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte no seu 20º Aniversário**. Juazeiro do Norte, 1954. p. 23. Mimeo.

_____. **O Padre Cícero que eu conheci**: verdadeira história de Juazeiro do Norte. Rio de Janeiro: 1969.

PAULILO, M.A.S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina: Ed. UEL, v. 1, n. 1. 1998.

PESAVENTO, S.J. A história do fim do século em busca da escola. **Em aberto**, ano 14, n. 61. Brasília: jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/923/829>>. Acesso em: 27/11/2012

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PINHO, S.S. O movimento da reforma educacional de 1922 na imprensa cearense. *In.*: CAVALCANTE, M.J.M. (org.). **Historia e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

PIRES, Carlos Manoel Pimenta. **Das mortificações da carne ao governo da alma**: igreja, modernidade e educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

POIRIER, J.E.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAYT, P. **Historias de vida**: teoria e prática. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PORTELLI, A. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. *In.*: **Cultura e representação**. São Paulo: Projeto História; EDUC, 1997a. n. 14.

_____. O que faz a história oral diferente. *In.*: **Cultura e representação**. São Paulo: Projeto História; EDUC, 1997b. n. 14.

PRATTA, M.A. **O sagrado e o profano na cultura escolar**: dimensões da modernidade brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

PRIORE, M.D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

QUEIROZ, M.I.P. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1976.

QUEIROZ, Z.F. A história e memória da educação do Cariri cearense na Revista Itaytera. *In.*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2013, Cuiabá- MT, **Anais...** Cuiabá- MT, 2013. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. Fontes para história educacional da cidade do Crato-Ceará. *In.*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. 8., 2009, Campinas-SP, **Anais...** Campinas-SP, , 2009. Disponível em:

<www.histedebr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminário Acesso em 04/03/2012>.
Acesso em: 19/11/2011

_____. Instituições educacionais no cariri cearense: reconstituindo história das escolas. *In.*: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, IV, 2002. São Paulo, **Anais...** São Paulo: UNINOVE, 2002. Disponível em:<
http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/EducaC3A7C3A3o/Publicacoes_IV20ColC3B3quio.pdf >

RAGAZZANI, D. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. *In.*: SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.t.3.

ROCHA, L.M.F. A instrução pública na Bahia 1924-1928: Anísio Teixeira. *In.*: MIGUEL, M.E.B.; VIDAL, D.G.; ARAÚJO, J.C.S. (orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.

RODRIGUES, J.H. **História e historiografia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes:, 1985.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. *In.*: PINSKY, C.B.; PEDRO, J.M. (orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROSETO, R. **Paola Frassinetti**. Padova: Edizioni Messagero, 1984.

ROUSSO, H. O arquivo ou o indício de uma falta. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 85-91, 1996.

SACRISTAN, J.G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. *In.*: GARCIA, R.L.; MOREIRA, A.F.B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMUEL, R. Desprofissionalizar la historia. **Debats**, Valencia, n.10, p.70, dic. 1984.

SANTOS, P.C.L. **Católicos no Cariri: embates em torno da formação cristã (1860-1965)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2010.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In.*: LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, M.I.M. (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2004.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHRIEWER, J.; NÓVOA, A. (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

SCHRÖDER, P. **Cultura e sociedade no Cariri**: uma bibliografia anotada. Fortaleza: [s.n.], 2000.

SCHUELER, A.F.M.; MAGALDI, A.M.B. M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo: Revista Digital de História**, Niterói-RJ, n. 26, out. 2008. Disponível em:

<http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v13n26a03.pdf;

<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 27/03/2012

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B.; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCOTT, A.S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In.*: PINSKY, C.B.; PEDRO, J. M. (orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SENE, L.O.; COSTA, A.D.M. A igreja católica e a instituição escolar no século XIX: o projeto educativo de Paula Frassinetti. *In.*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006., Goiânia-GO., **Anais...** Goiânia-GO, 2006.

Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Alessandra20David20](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Alessandra20David20Moreira20da20Costa%20e%20Luciana20de20Oliveira20Sene.pdf)

[Moreira20da20Costa%20e%20Luciana20de20Oliveira20Sene.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Alessandra20David20Moreira20da20Costa%20e%20Luciana20de20Oliveira20Sene.pdf)>. Acesso em: 26/02/2012

SILVA, J.F. Estado, igreja, educação: ideais políticos e culturas em conflito sob o sistema de Oadroad. *In.*: CAVALCANTE, M.J.M.; QUEIROZ, Z.F.; COSTA, J.E.; HOLANDA, P.H.C. (orgs.). **História da educação comparada**: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SILVA, M.A. **A função do Jornal O Lavrador como meio difusor da formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, M.G.L.P. **A Escola Normal do Ceará**: luzes e modernidade contra o atraso na terra da seca (1884-1922). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. A Escola Normal do Ceará: núcleo de mediação da política educacional cearense (1930-1950). *In.*: CAVALCANTE, M.J.M.; BÉZERRA, J.A.B. (orgs.).

Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2003.

SOUSA, J.B. **Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte:** uma experiência pioneira. Juazeiro do Norte: Edições IPESC, 1994.

SOUSA, J.M. Atualidade das Escolas Normais Rurais. *In.:* **A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte no seu 20º Aniversário:** edição comemorativa. Juazeiro do Norte: Mimeo, 13 jun. 1954.

_____. Educação rural pela escola primária. **Revista Brasileira dos Municípios,** Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950.

_____. **Estudo sobre o Ceará.** Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Brasília: MEC/INEP, 1950. n. 08.

_____. Memória sobre as humildes origens da Escola Normal Rural do Juazeiro no Ceará. *In.:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8, 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

SOUZA, E.F. A imprensa como fontes para pesquisa em história e educação. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. IX, 2012. , João Pessoa-PB, **Anais...** João Pessoa, 2012. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../LGXIxSF7.pdf>. Acesso em: 19/10/2012

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação,** Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VARELA, S.B.L. **Mitos e ritos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

VIEIRA, S.L. **História da educação no Ceará:** sobre promessas fatos e feitos. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2002.

VILLELA, H. A primeira Escola Normal do Brasil. *In.:* LOPES, A.P.C. (org.). **As Escolas Normais no Brasil do Império à República.** Campinas: Alínea, 2008.

FONTES

CEARÁ. Governo do Estado. **Livro de Registro de títulos de professores rurais e interinos.** Fortaleza: Imprensa Oficial, 1935.

_____. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. João Thomé de Saboya e Silva – DD. Presidente do Estado do Ceará** (maio de 1919 a junho de 1920). Fortaleza: Tipografia Moderna e Companhia, 1918.

_____. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Federal Capitão Roberto Carneiro de Mendonça (22/09/1931 a 05/09/1934).** Fortaleza: Imprensa Oficial, 1936.

_____. **Relatório apresentado por Dr. Hermínio Barroso – Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça ao Exmo. Sr. Cel. Benjamim Liberato Barroso – Md. Presidente do Estado.** (junho de 1915). Fortaleza: Lithografia Gadelha, 1916.

_____. **Relatório apresentado por José Moreira da Rocha – Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça ao Exmo. Sr. João Thomé de Saboya e Silva – Md. Presidente do Estado.** (maio de 1917 a maio de 1918). Fortaleza: Tipografia Moderna e Companhia, 1919.

_____. **Relatório apresentado por José Moreira da Rocha – Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça ao Exmo. Sr. João Thomé de Saboya e Silva – Md. Presidente do Estado.** (01/06/1919). Fortaleza: Tipografia Moderna e Companhia, 1920.

_____. **Relatório apresentado por José Pompeu Pinto Accioly – Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça ao Exmo. Sr. Antonio Pinto Nogueira Accioly – Md. Presidente do Estado.** 1908. Fortaleza: Lithografia Gadelha, 1909.

CEARÁ. Leis, Decretos. **Diretoria da Instrução Pública.** Leis, Decretos e Decretos Leis. Escolas Rurais, interinas e proletárias noturnas (1934-1935). Fortaleza: Arquivo Público do Ceará, 1935.

_____. **Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e da Justiça do Ceará – José Moreira da Rocha**
BIBLIOTECA MENEZES PIMENTEL. Hemeroteca. **Jornal O Estado** (1915-1918). Exemplares raros.

JORNAL O NORDESTE . **Hemeroteca do Jornal o Nordeste:** 1915-1924. Poucos exemplares localizados e com possibilidades de manuseio. Muitos estão reservados para restauração, 1915-1924.

COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO. **Ata de colação de grau, 1961.** Cópia impressa disponível na Biblioteca (p. 03). Fortaleza: 2012.

_____. **Estatuto, 1934.** Cópia impressa disponível na Biblioteca (p. 03). Fortaleza: 2012.

_____. **Prefácio do Livro de Actas, 1921.** Cópia impressa disponível na Biblioteca (p. 03). Fortaleza: 2012.

_____. **Regulamento, s/d.** Cópia impressa disponível na Biblioteca (p. 03). Fortaleza: 2012.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO. **Estatuto, s/d**. In.: SEDOC, 2012

_____. **Relatório de verificação prévia do MEC, 1937**. In: SEDOC, 2012.

COLÉGIO SANTA TERESA DE JESUS. CEPED. “**A Voz de Santa Teresa**” – Periódicos: ano I, n. 01, 26/04/58, n. 02, 16/07/58; ano II, n. 05, 31/10/58 e n. 06, 26/04/58; ano III, n. 07, 26/04/59, n. 08, 30/07/1959 e n. 09, 25/12/1959; ano IV, 31/07/1960, n. 10 e 11, n. 12 e 13, dez./ 1960; ano VI, n. 16/17, fev./1962, n. 18-19, 07/1962 e n. 20 e 21, dez./1962; ano. VII, n. 22 e 23, jun./1963; ano VIII, n. 25-26 e n. 27 e 28, dez./1964; ano IX, dez./1965, n. 29 e 30; ano XI, n. 33-34, dez./1966, jan./1967. Edições Especiais – Centenário de Nascimento de Dom Quintino.

_____. **Currículo 1941**.

_____. **Estatutos Collegio Santa Thereza de Jesus**.

_____. **Jornal A AÇÃO**. Ed. Especial do Jubileu de Prata da CFSTJ. Crato: 03/10/1948.

_____. **Matrícula das alumnas** (anos: 1923, 1924, 1925, 1926).

CÚRIA DIOCESANA DO CRATO. **Centro de documentação e memória**. Periódico Ação (21/02/1947).

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada: UMA HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CARIRI (1923 A 1960): O COLÉGIO SANTA TERESA DE JESUS E A ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARADA, elaborada sob a orientação da prof^a. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante, objetivando investigar o processo formativo e a constituição dos saberes e práticas docentes dos professores diplomados em duas instituições escolares do Cariri Cearense. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Tania Maria Rodrigues Lopes, pelos telefones: (85) 98620-5627 e 99625-3904, e-mail: taniarlopes@gmail.com; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), no qual a pesquisa foi aprovada.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

Tendo sido informado sobre a pesquisa: UMA HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CARIRI (1923 A 1960): O COLÉGIO SANTA TERESA DE JESUS E A ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARADA, concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza, CE, 18 de Janeiro de 2014.

ANEXO II

PERCURSOS DE DIRIGENTES DE ALGUMAS REFORMAS DO PRIMEIRO CICLO

- ⁱ Antônio de Sampaio Dória (Belo Monte, 1883) (São Paulo, 1964) foi um político, jurista e educador brasileiro. Nascido em Belo Monte, Estado de Alagoas, foi notadamente Diretor-Geral da Instrução Pública (1920-1924), coordenou várias reformas de ensino. Em São Paulo exerceu a advocacia (1908-1920) e atuou na educação. Vice-Diretor do Colégio Macedo Soares e Professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal de São Paulo, professor substituto concursado de Direito Público Constitucional e de Direito Internacional Privado na Faculdade de Direito de São Paulo. Criou um estabelecimento modelo de ensino primário e secundário e fez parte de um grupo de educadores que preconizavam a reformulação da Pedagogia no Brasil. Demitido das funções públicas pelo regime do Estado Novo, também foi exonerado de suas atividades docentes na Faculdade de Direito de São Paulo (1939), por ter participado de manifestações contra o regime. Recuperou seu cargo docente (1941) e com a deposição de Getúlio Vargas foi nomeado Ministro da Justiça pelo Presidente da República Interino José Linhares. Livros: Recenseamento escolar: relatório (1920), Questões de ensino: a reforma de 1920 em São Paulo (1923), Espírito das democracias (1924), Educação Moral (1928), O comunismo caminha no Brasil (1933), Os direitos do homem (1942), Direito Constitucional - Curso e Comentários à Constituição (Companhia Editora Nacional: São Paulo – 1953), Psicologia da educação (1959). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_de_Sampaio_D%C3%B3ria>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- ⁱⁱ Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 – Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Na ideia de educação para todos, expressa por Anísio Teixeira, está à base de sua atuação como educador e sua contribuição para a educação no Brasil, importante até hoje!
- ⁱⁱⁱ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá, Minas Gerais, no dia 18 de novembro de 1891. Foi deputado federal pelo seu Estado, de 1921 a 1925, quando afastou-se da Câmara para assumir a Secretaria do Interior de Minas, quando presidia aquele Estado Antônio Carlos. Na sua gestão, foi criada a Universidade de Minas Gerais e renovado todo o ensino primário e normal no Estado, numa experiência pioneira no País. Com a Revolução de 30 e a ascensão de Getúlio Vargas, assumiu o Ministério da Educação e Saúde, entre 1930 e 1932, período em que adotou medidas reformistas, como a organização dos estatutos

das Universidades brasileiras; a reforma do ensino secundário; a reintrodução, em caráter facultativo, do ensino religioso nas escolas etc. Foi professor catedrático de Filosofia do Direito, na Faculdade Nacional de Direito e consultor-geral da República, de 1933 a 1937. Deixou vários livros publicados, entre eles: 'A Doutrina da População', 'Ciclo de Helena' (poesias), 'Atualidade de Dom Quixote', 'O Estado Nacional'. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13:francisco-campos&catid=1072:1891&Itemid=2>. Acesso em: 23 fev. 2014.

- iv Em 1920 Maria Casasanta formou-se em Farmácia na cidade de Pouso Alegre. Logo após entrou para Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais (atual Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), formando-se bacharel em 1925. Foi Inspetor-Geral da Instrução Pública de Minas Gerais nos anos de 1928 a 1931 e professor catedrático de Português do Ginásio Mineiro em 1936. Enquanto estava no cargo de Inspetor-Geral da Instrução Pública, durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, juntamente com Francisco Campos, Mario Casasanta realizou importantes reformas do ensino público mineiro. Nessa ocasião, a Igreja Católica mineira manifestou-se contra os conteúdos ensinados na disciplina Psicologia nas Escolas Normais, contra a tendência positiva do professor contratado para ministrar essa disciplina, Dr. Iago Victoriano Pimentel, e contra os novos métodos de ensino em geral, mas Mário interveio e sua ação conciliadora junto à Igreja e à sociedade possibilitou a aceitação da reforma e especificamente, do ensino da Psicologia Científica para o professorado do Estado. Assim em 1932, Mário Casasanta foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apresentando críticas ao sistema educacional brasileiro então vigente e propostas para a reconstrução das instituições de ensino segundo os moldes do Funcionalismo e da Escola Ativa. Durante o governo de Abgar Renault entre os anos de 1956 e 1958, Mário Casasanta esteve à frente da Secretaria da Educação e firmou o convênio entre o Estado de Minas Gerais e o governo norte-americano, resultando na instalação do Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar – PABAE – nas dependências do Instituto de Educação, então sob a direção de Mário Casasanta. O programa tinha como objetivo possibilitar o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação, dentre as quais o estudo da Psicologia aplicada à educação, da orientação e da seleção profissional, visando a uma nova reforma do ensino público. A ideia era fazer Belo Horizonte reviver o clima de "capital pedagógica do Brasil", mas a pouca autonomia que lhe foi dado e o fato de discordar da abordagem dada às questões educacionais levaram-no a se desligar da direção do Instituto de Educação em 1959. Mais tarde em parceria com Lucia Monteiro Casasanta dedicou-se ao estudo da linguagem da criança em fase escolar e a projetos de reconstrução da memória escolar no Brasil, publicando os resultados de suas pesquisas nos Boletins do CREPE. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_Casasanta>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- v Fernando de Azevedo, professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo, nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, MG, em 2 de abril de 1894, e faleceu em São Paulo, SP, em 18 de setembro de 1974. Filho de Francisco Eugênio de Azevedo e de Sara Lemos Almeida de Azevedo, cursou o ginásio no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo. Durante cinco anos fez cursos especiais de letras clássicas, língua e literatura grega e latina, de poética e retórica; e, em seguida, cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi, aos 22 anos,

professor substituto de latim e psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte; de latim e literatura na Escola Normal de São Paulo; de sociologia educacional no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo; catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Professor emérito da referida faculdade da USP. Foi Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30); Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); Membro da Comissão organizadora da Universidade de São Paulo (1934); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42); Membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); redator e crítico literário de *O Estado de São Paulo* (1923-26), jornal em que organizou e dirigiu, em 1926, dois inquéritos um sobre a arquitetura colonial, e outro sobre Educação Pública em São Paulo, abordando os problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos, e iniciando uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil. No Distrito Federal (1926-30), projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino das mais radicais que se empreenderam no país. Traçou e executou um largo plano de construções escolares, entre as quais as dos edifícios na rua Mariz e Barros, destinados à antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação. Em 1933, quando Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, promoveu reformas, consubstanciadas no Código de Educação. Fundou em 1931, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira (B.P.B.), de que faziam parte a série Iniciação Científica e a coleção Brasiliana. Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (A reconstrução educacional no Brasil), em 1932, em que se lançaram as bases e diretrizes de uma nova política de educação. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação em 1938 e eleito presidente da VIII Conferência Mundial de Educação que deveria realizar-se no Rio de Janeiro. Eleito no Congresso Mundial de Zurich (1950) vice-presidente da *International Sociological Association* (1950-53), assumiu com os outros dois vice-presidentes, *Morris Ginsberg*, da Inglaterra, e *Georges Davy*, da França, a direção dessa associação internacional por morte de seu presidente, *Louis Wirth*, da *Universidade de Chicago*. Membro correspondente da Comissão Internacional para uma História do Desenvolvimento Científico e Cultural da humanidade (publicação da UNESCO); um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Sociologia, de que foi presidente, desde sua fundação (1935) até 1960; foi presidente da Associação Brasileira de Escritores (seção de São Paulo). Durante anos escreveu para *O Estado de São Paulo*. Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras (1943); Cruz de Oficial de Legião de Honra, da França (1947); Prêmio de Educação Visconde de Porto Seguro, conferido pela Fundação Visconde de Porto Seguro, de São Paulo (1964); Prêmio Moinho Santista (1971) em Ciências Sociais. Pertenceu à Academia Paulista de Letras. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/tart.htm?infol=536&sid=181>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

^{vi} Antônio Carneiro Leão (Recife, 2 de julho de 1887 – Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1966) foi um educador, professor, e escritor brasileiro, imortal da Academia Brasileira de Letras. Filho de Antônio Carlos Carneiro Leão e Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão. Formado em direito pela Faculdade do Recife em

1911, tornou-se professor universitário nesta mesma entidade, lecionando até 1914. Mudando-se para o Rio de Janeiro, então capital da República, onde ensinou e ocupou funções administrativas, tais como a direção geral de instrução (de 1922 a 1926), quando fundou diversas escolas. Voltando para o Recife, foi Secretário de Interior, Justiça e Educação, em 1929-1930, quando promoveu a reforma do ensino em Pernambuco, inovando "nos métodos pedagógicos e tornando a instrução pública daquele estado uma das mais modernas do país" [1]. Idealizou e dirigiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas, entidade vinculada à então denominada Universidade do Brasil. Exerceu ainda inúmeras outras funções no magistério superior no Brasil, como ainda atuou como professor-visitante em instituições dos Estados Unidos, França, Uruguai e Argentina. Escreveu para diversos jornais, sendo fundador de "O Economista". Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto da França e da Academia das Ciências de Lisboa. Encontra-se colaboração da sua autoria na revista Atlantida1 (1915-1920). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Carneiro_Le%C3%A3o>. Acesso em: 23 fev. 2014.