

DISTRIBUINDO O “PÃO DA SCIENTIA”: O PAPEL CIVILIZADOR DOS/AS PROFESSORES/AS NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE (1919-1942)

Vivian Galdino de Andrade
Universidade Federal da Paraíba
vivetica@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo busca refletir sobre o papel civilizador dos/as professores/as para a realização do projeto de modernização da cidade de Campina Grande, durante os anos de 1919 a 1942. Nosso intuito está em apresentar a escola como uma das instituições responsáveis por gerar na cidade uma sensibilidade moderna, imputando aos docentes a educação e a civilização dos sujeitos aos moldes de uma urbe em “progresso”. O Instituto Pedagógico será o cenário de nossa discussão. Ele foi a primeira escola particular da cidade referenciada com uma modernidade pedagógica que alfabetizava e profissionalizava os sujeitos. Teve como diretor o tenente Alfredo Dantas, funcionando em níveis primário e secundário, mas também com a contribuição das Escolas Anexas (Escola Normal João Pessoa, Escola Militar General Pamplona e Escola de Comércio e Peritos Contadores) que educavam os cidadãos para suprir as necessidades econômicas e comerciais que surgiam na cidade. A Nova História Cultural foi o caminho possível de ser traçado para a confecção deste texto, principalmente com a contribuição dos estudos de Norbert Elias. Os impressos pedagógicos produzidos pela própria instituição escolar foram as nossas fontes de pesquisa, associados a Revista do Ensino que circulou na Paraíba no período estudado. Nossa busca está em discutir a cultura própria deste espaço escolar em conexão com a história da cidade, que atribuía aos professores a educação/civilização de corpos e mentes, escolarizando as sensibilidades dos sujeitos.

Palavras-Chave: Civilidade, Professor/a, Educação

Este artigo é fruto de minha tese de doutoramento¹ e busca discutir o papel civilizador dos/as professores/as dentro de um projeto de modernização pela qual passou a cidade de Campina Grande nas décadas de 20 a 40 do século XX. Acreditamos que a escola desempenhava uma função regeneradora, uma vez a cidade vivenciava doenças sociais, tais como o alto índice de analfabetismo, marginalização e prostituição.

Para contextualizarmos, tomamos o Instituto Pedagógico como lócus de pesquisa e as intensas relações que esta instituição escolar possuiu com a cidade de Campina Grande no período. Também conhecida como Rainha da Borborema, Campina Grande é a segunda maior cidade da Paraíba. Concebida como entreposto comercial, ela se localiza no agreste paraibano, entre a capital do estado e o sertão. Vivendo, nas primeiras décadas do século XX, um contexto de chegada do trem e da energia elétrica, implantação do saneamento básico, do cultivo e da comercialização do algodão e de outros gêneros, das reformas urbanas que impulsionaram os negócios e da construção de rodovias, a cidade se urbanizava/modernizava.

¹ A tese denominada “Alfabetizando os *filhos da Rainha* para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande (1919-1942)”, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Estas questões também se refletiam sobre as instituições escolares e seus docentes, a partir da noção de uma modernidade pedagógica, pautada na organização do espaço escolar e do ensino, na formação docente, numa inovadora metodologia de ensino, existência de laboratórios e ideais de higiene. Era por meio da adaptação às novas normas higiênicas que circulavam no país que buscavam-se construir ambientes bem arejados, salubres e devidamente equipados, questões que imputavam aos/as professores/as uma missão civilizadora e salvacionista para a implantação de um projeto de nação moderna.

Escola modelar, equiparada aos padrões dos grupos escolares, o Instituto Pedagógico tentou trazer estes novos rumos à educação campinense. Existente e vivo até os dias atuais, agora como Colégio Alfredo Dantas (CAD), o antigo Instituto foi uma escola de renome, por ser a primeira escola particular da cidade a ser referenciada por uma modernidade pedagógica. Historicamente construiu para si², pelo intermédio de seu corpo diretor e docente, uma imagem de uma instituição escolar auspiciosa, moderna pedagogicamente, que tem sua história institucional envolvida nas tramas históricas da cidade.

Fundado pelo Tenente Alfredo Dantas Correia de Góes³, em 17 de fevereiro de 1919, funcionou de início na Rua Barão do Abiaí, sendo transferido nos anos de 1930 para a Rua Marquês do Herval, no prédio municipal cedido pelo presidente João Pessoa. Antiga sede do Grêmio de Instrução Campinense, amplia suas instalações físicas e funda as chamadas “Escolas Anexas”, nas quais passou a funcionar a Escola de Instrução Militar General Pamplona (incorporada ao Tiro de Guerra Nacional), mais conhecida como Escola de Tiro 243, o Curso Comercial Propedêutico e Peritos Contadores e a Escola Normal João Pessoa, esta última que nos deteremos melhor a seguir, por ser ela espaço de formação de professoras. O Instituto tornou-se o primeiro estabelecimento secundário que conferiu títulos técnicos profissionais no interior da Paraíba. Só em 1943 passou a ser denominado como Ginásio Alfredo Dantas, sob a direção de Esther de Azevedo, e em 1945 passa para as mãos de Severino Lopes Loureiro. Em 1950 passaria a ser reconhecido pelo atual nome, Colégio Alfredo Dantas – CAD.

A temporalidade que demarca a existência da instituição enquanto Instituto Pedagógico, dos anos de 1919 a 1942, período que compõe a nossa escolha temporal para este artigo, se dá por

² Pelos discursos veiculados nos impressos pedagógicos e jornalísticos produzidos pela própria instituição, tais como *Revista Evolução*, *Evolução Jornal* e *Jornal Comercio de Campina*. Estes impressos serão nossas fontes de pesquisa ao longo deste artigo, somado a *Revista do Ensino*, que segundo Mello (1996, p.186) era um “Órgão trimestral da Diretoria do Ensino Primário criada por Decreto número 287, de 8 de junho de 1932”.

³ Segundo o *Memorial Urbano de Campina Grande* (1996), Alfredo Dantas Correia de Góes nasceu em Teixeira (PB) em 17/11/1870. Filho do Dr. Manoel Dantas Correia de Góes, presidente interino da Paraíba em 1889, casou-se com Ana de Azevedo Dantas (Yayá). Tinha como enteada Ester de Azevedo. Faleceu em 19/02/1944 de câncer.

acreditarmos que em 1943, já com o novo nome e sob uma nova direção, a Instituição teve sua proposta pedagógica modificada. O Instituto Pedagógico era tido como uma escola auspiciosa, que deveria auxiliar na realização dos projetos de civilização e modernização que estavam sendo instaurados em Campina Grande. Não só a cidade, mas o Brasil também vivenciava nas primeiras décadas do século XX um período de modernização, urbanização e industrialização. Essa “era do novo” também se esperava para os projetos educacionais, refletindo-se no ensino, nos materiais didáticos, na estrutura e arquitetura escolar. Dentro desse propósito civilizador e modernizador que orientava a nação, eram necessários/as professores/as bem formados/as e “devotados/as”. É neste contexto que passamos a discutir a missão civilizadora dos/as professores/as em Campina Grande.

O PAPEL CIVILIZADOR DOS PROFESSORES E A REGENERAÇÃO DA CIDADE PELA ESCOLA

O desejo do Brasil por uma pátria coesa, harmoniosa para homens e mulheres e devidamente modernizada, inspirava os dispositivos pedagógicos a atuarem na racionalização dos costumes. Era preciso ver a civilidade nos gestos, nas falas e vestimentas, caracterizando um novo modo de convívio social. Pensando nesse princípio como “orientador de uma ação social” chegamos às discussões de Norbert Elias⁴, que em seu livro *O processo Civilizador: Uma história dos costumes* (1994) aponta a ideia de que a modernização da sociedade não passava pela infraestrutura econômica, mas por um dispositivo social e por um processo de racionalização que afetava as mentalidades, de forma consciente, mas também involuntária.

Partindo da problematização do próprio conceito de “civilização”, Elias (1994) discute os significados e entendimentos atribuídos ao termo e aponta que o processo civilizador, apesar de ter um curso, deságua em caminhos esparsos e distintos, variando no tipo e no estágio em que atinge determinadas sociedades. Seria o que ele denomina de “sociogênese” da civilização, isto é, o processo civilizador individual é resultado, também, de um processo civilizador social. Para Elias (1994, p.15):

⁴ Ele nos oferece uma discussão sobre o desenvolvimento da gentileza (no tocante ao hábito de assoar o nariz e de escarrar, comer de garfo e faca, tomar banho) e a regulação das afetividades (com o controle dos sentimentos individuais pela razão que geraram mudanças em torno das relações entre os sexos e na contenção da agressividade), expressos na cortesia e na urbanidade durante a passagem da Idade Média para a Moderna no Ocidente. Sua pesquisa ainda aborda as prescrições para o bom comportamento, a suavização/refinamento dos modos, a leitura e a aprendizagem de boa ortografia como traços próprios de uma cultura, de um processo civilizador.

O que cabe ser frisado aqui é que o simples fato de que, mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Por conseguinte, a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas "incivis". O mesmo se aplica ao estrato psicológico em adultos que, com o progresso da civilização, é submetido com maior ou menor rigor a uma censura e, em consequência, encontra nos sonhos uma válvula de escape. Mas desde que, em nossa sociedade, todo ser humano está exposto desde o primeiro momento da vida à influência e à intervenção modeladora de adultos civilizados, ele deve de fato passar por um processo civilizador para atingir o padrão alcançado por sua sociedade no curso da história [...]

Refletindo sobre a ideia desta sociogênese, a modernização da cidade de Campina Grande só seria possível pela modelação e refinamento de seus sujeitos, a começar pelas crianças. Ela é “[...] uma cidade em que, depois da capital, existem varias centenas ou milhares de crianças pobres, que estão a reclamar uma assistencia educativa inadiável” (Jornal *Comercio de Campina*, 26 de março de 1932). Segundo Elias (1994), a infância foi alvo do processo civilizador, pois se esperava que a criança aprendesse, desde pequena, a controlar suas emoções. O intuito era formá-las e habilitá-las, pela educação, ao convívio social. Neste contexto assumia os professores uma função significativa para o projeto de modernização da cidade, tomando a educação e a escola como ferramentas de regeneração do país.

[...] o professor tem o dever de investigar e estudar as condições físicas e psicológicas dos seus alunos: mas, para que estes conhecimentos sejam completos, é preciso que os pais forneçam os esclarecimentos precisos ao mestre. O preceptor deve inculcar nas mentes de seus alunos, ainda em formação, que a honradez, o trabalho, a fidelidade, a proteção aos fracos e desamparados, a justiça, a defesa da honra e da dignidade, são condições indispensáveis na formação dos bons cidadãos (Revista *Evolução*, Ano 1, Nº1, 1931, p.18).

Conter os “desocupados”, auxiliar os “desvalidos”, educar os “delinquentes” faziam parte do rol de responsabilidades dos/as professores/as para além da alfabetização. Além de serem convocados a formar em seus/suas alunos/as uma sensibilidade moderna, que se fundasse no amor à pátria e na obediência à nação, os/as docentes precisavam, juntamente com os médicos, sanar os males de uma vida descomedida, civilizando hábitos e conformando mentes. Mello (1996, p.163) aponta os/as professores/as como “[...] verdadeiros apóstolos que dedicam a vida inteira a um trabalho que não oferece remuneração para viver honestamente, mas que acabrunha e mata, da mesma forma que se vão as esperanças e ilusões da vida”.

Mensageiros da tão aclamada “luz do saber”, os/as professores/as são convocados/as a extirpar o analfabetismo no país, uma doença que assim como foi a escravidão deveria ser extinta. Assim defende Porfírio Catão, em matéria publicada no *Evolução Jornal*, pela “Cruzada da Luz”.

É o tempo de pregar a Cruzada da Luz!... Nosso professorado e amigos desse delicado mister têm um belo modelo no caso da extinção da escravidão: orientem uma campanha, precisando de bases, estabelecendo programas e solicitem do Governo as necessárias garantias para a execução do plano delineado e em conjunto levarem a efeito a obra de tantos merecimentos (*Evolução Jornal*, 17 de junho de 1934).

Ex-aluno da Escola do Comércio e Professor do Instituto Pedagógico, Porfírio Catão era também produtor de inúmeros artigos no *Evolução Jornal*, que traziam como temáticas a defesa da pátria e da civilização. Elemento destacável nessa composição de forças em prol de uma cidade moderna e de um Brasil em desenvolvimento, era ele e os demais professores/as formadores de ideias, peças fundamentais para o exercício do civilizar.

Como “colmeias de luz”, as escolas seriam a garantia de continuação de um processo civilizatório. Elas se projetavam como a segurança e o sinal de progresso para a consolidação de um futuro vindouro, formando o soldado-cidadão, seja no âmbito militar ou cristão. A escolarização desses sujeitos, de seus corpos e sensibilidades é parte inerente deste aparelho disciplinar que compõe a cidade.

Nesse âmbito, dada a devida importância que desempenhavam nesse projeto de nação, não deveriam os/as professores/as estar no centro das ações governamentais? Em Campina Grande aparentemente não. Tamanho era o descaso que viviam os/as professores/as que o dia estabelecido em calendário para homenageá-los se quer era comemorado. O dia do mestre é narrado pelo jornal *Comercio de Campina* como

[...] sem rumor. Nenhuma só bandeira drapejou ao vento. Dá onde em onde ouvia-se, á surdina, a queda murmura de umas folhas amarélladas que se desprendiam da árvore da vida. Ninguém sabe jamais como vivem e se vivem os mestres. O seu dia reflete de seu viver. [...] Como a sacra herva lotus, de raízes amargas e flôr rosea e perfumosa, tal é a civilização. O mestre é a raiz cujo destino é viver oculta nas camadas do solo. [...] E passou-se o dia do mestre, e nem ele próprio viu a côr desse dia secular e fucognito. Como o pintor de Helade clássica, ele trabalha para converter o monte Atos, em uma estátua, não em honra de Alexandre, porem em homenagem ao Brasil e á Humanidade, pela beleza escultural dessas gerações que lhe vão saindo das mãos, tão belas e adoráveis como as madonas de Rafael. Então sim, dos túmulos obscuros artistas das gerações, brotará a lótus sagrada de uma consagração [...] (*Jornal Comercio de Campina*, 22 de outubro de 1932).

Se em Campina Grande os/as professores/as assumiam uma missão civilizadora, dentro do novo modelo pedagógico fundamentado nos pressupostos do escolanovismo já eram compreendidos como coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem. Sujeitos que precisariam se adequar às inovações que surgiam, em amplos sentidos, os/as professores/as teriam que lidar com as alterações do espaço escolar, a introdução de novos materiais pedagógicos e de novos ambientes (como os destinados às aulas de educação física e aos laboratórios), às noções de higiene, de economia doméstica e às demais necessidades que integravam a vida cotidiana dos/as discentes. Essa organização pedagógica, segundo Veiga (2007, p.228) se associava à concepção de uma “educação funcional” e de uma “escola sob medida”, que considerava as individualidades e potencialidades dos sujeitos discentes.

Ainda na Reforma de Ensino de 1917, conhecida também como “Regulamento Geral da Instrução Primária”, estabelecida durante o governo Camilo de Holanda (1916-1920) na Paraíba, existem seções e artigos que definem um manual de condutas, obrigações e proibições a ser exercido pelos/as professores/as. Nele, condicionamentos que vão desde a questão do asseio, à vestimenta, aos padrões de comportamentos podem ser observados. Seria parte da obrigação dos/as professores/as:

- 3.º - Manter a ordem e a disciplina na escola.
- 4.º - Inspirar os alumnos o amor aos estudos e incuti-lhes no animo, pela palavra, pelo exemplo, sentimentos de honestidade, patriotismo, justiça e o amor da verdade. [...]
- 7.º - Ser pontual e assíduo, não se retirando da escola senão depois de esgotadas as horas escolares, e fiscalizar os alumnos na ocasião da saída.
- 8.º - Aconselhar com os alumnos que procedam bem as vias publicas, evitando quaesquer actos que denunciem má educação [...]
- 13.º - Verificar diariamente o asseio dos alumnos, fazendo observação e dando conselhos aos que não estiverem aseados (*Reforma de Ensino*, Capítulo V, Seção I, Art.70, 1917).

Quanto às proibições e punições a que estes profissionais estavam submetidos, elas revelam um mecanismo de poder que também deixam marcas, tal como está disposto no capítulo III, Art. 150º desta mesma reforma, que voltado ao Código Disciplinar define como “[...] penas a que estão sujeitos os funcionarios do ensino primário e empregadas das repartições deste ramo de serviço são as seguintes: a) admoestação; b) repreensão; c) multa de até 50\$000; d) suspensão até trez mezes; e) remoção disciplinar; f) perda da cadeira; g) demissão” (*Reforma e Ensino*, Idem).

Regidos por leis e regulamentos que condicionavam sua prática docente, os/as professores/as eram responsáveis por uma educação cívica e também moral. Mesmo fora das salas

de aulas, não conseguiam se despir do aspecto profissional que os/as rotulava, devendo se portar adequadamente, a ponto de se tornarem exemplos de higiene e ética aos discentes:

DA EDUCAÇÃO MORAL

Art.9º - Os professores levarão na mais alta conta a educação moral dos seus alunos, a qual deve ser encarada sob dois aspectos: 1º - a preventiva; 2º a reformativa.

§ 1.º - Na primeira, encaminhá-los-á á pratica do bem, por meio de preleções constantes contra os vícios e os males que de qualquer modo possam prejudicar á formação moral dos educandos. Na segunda, corrigindo, mostrando-lhes os erros cometidos ou aplicando os castigos que o regulamento da Instrução Pública estabelecer (BRASIL, 1938)

Os castigos, mencionados pela citação, não incutiam mais no corpo marcas físicas, mas produziam efeito semelhante quando penalizavam os/as discentes com suspensões e correções advindas de julgamentos pré-estabelecidos e atos verbais. Além de também corrigir devidamente, aos docentes eram imputados inúmeros afazeres e conhecimentos voltados para além da alfabetização e da formação letrada do/a aluno/a. Deveriam eles/elas educar, civilizar e disciplinar, mas também conhecer como os médicos (para orientar as questões de higiene) e agir como psicólogos (para compreenderem o comportamento dos/as discentes).

Para Mario Gomes⁵, em artigo “Noção de Comportamento”, o professor deveria ser um “[...] orientador e coordenador do comportamento. [...] Não se admite um professor grosseiro, precipitado e alheio as noções de psicologia do comportamento da criança” (*Revista do Ensino*, Ano V, Nº16, Agosto de 1938, p.32). Por ser o comportamento de ordem psicológica, ou até bio-psicológica, aponta o educador que o/a docente deveria saber definir a fisionomia e as atitudes dos/as alunos/as, a partir do que ele define como “tipos pedagógicos”. É praticamente uma arte de ensinar, dotada de múltiplos saberes e necessidades.

Os neurastênicos tem movimentos bruscos, irritabilidade fácil, emotibilidade sensível. Os propriamente inquietos tem compleição franzina, mudam constantemente de lugar, distraem os companheiros etc. Os mentirosos são geralmente calmos, não fitam de frente e revelam-se desconfiados. Os pervertidos tem em regra geral compleição frágil, côr pálida, olhar languido, movimentos desordenados e simiescos. Os cleptomanos, olhar vacilante conservam-se cabisbaixo e arredios. Muitos dêstes sinais afetam outros tipos mas nunca se harmonizam em um tipo que não tenha a qualidade negativa que lhe é predominante. É necessario porém não julgar a priori [...] (*Revista do Ensino*, Ano V, Nº16, Agosto de 1938, p.32).

⁵ Diretor do primeiro grupo escolar da cidade de Campina Grande – o Grupo Escolar Sólon de Lucena – fundado em 1925.

Para cada tipo de aluno um tipo de ação docente definida. Os/as professores/as deviam estar bem formados/as para lidar com indivíduos de múltiplas naturezas, e sem restrições levá-los a uma formação cívica. Eram tantas as exigências, que Faria Filho (2010) aponta que a reforma da escola coincidia com a reforma de seus mestres. Apesar de discutir a organização das primeiras escolas normais ainda no séc. XIX, e os pareceres de Ruy Barbosa em relação a essa questão, as reflexões do autor apontam que não haveria mudanças na escola se seu corpo docente não imprimisse o elemento “novo” em sua didática dentro da sala de aula. Dessa forma, quando a qualidade da escola era avaliada também era posto à prova o método utilizado. Para o autor (Idem, p.17), “[...] O professor, então, seria o principal responsável pelo sucesso da nova escola que se avizinhava”, a partir dele, de sua adesão às novas práticas, é que se poria em questão a quebra da rotina pedagógica, reverberando na noção vivenciada na época, que apontava que “Escola Nova ou escola velha, o professor é a sua alma” (*Revista Evolução*, Ano 1, Nº 8 e 9, 1932, p.36).

A reforma dos mestres poderia advir tanto de uma instituição de aperfeiçoamento dos profissionais já formados, como também inserida no currículo das instituições de formação de professores/as, como as escolas normais, que orientavam a ação civilizadora dos/as professores/as através de preceitos bem fundamentados. Desde a educação dos “anormais” até os conselhos higiênicos são apresentados como conhecimentos básicos para a conduta da normalista na Escola Normal João Pessoa, anexa ao Instituto Pedagógico. Esta escola normal pautava suas concepções nas ideias de educadores/as como Maria Montessori⁶ e Mario Gomes.

Citada em artigos da *Revista Evolução* e em matérias do *Evolução Jornal*, Maria Montessori é considerada uma “Eximia educadora e médica das crianças, edificava pelo amôr, justiça, liberdade e caridade” (*Evolução Jornal*, 16 de setembro de 1934). Seu exemplo guiaria as normalistas a serem “mestres obreiras da grandeza de nossa béla e encantadôra patria” (Idem). Ao dedicar sua atenção às crianças de primeira infância, Montessori concebia esses pequenos sujeitos como seres biológicos e psíquicos, que dependiam da liberdade para alcançar sua realização física e moral. A pedagogia montessoriana “[...] parte do principio da auto-instrução, cabendo o professor interferir minimamente, já que a base da aprendizagem são o ambiente escolar e o material pedagógico” (VEIGA, 2007, p.228), esses últimos adaptados ao tamanho e aos sentidos da criança.

⁶ Maria Montessori foi uma educadora italiana, que nasceu em 1870 e morreu em 1952. Foi a primeira mulher a se doutorar-se em medicina pela Universidade de Roma. Aos 25 anos começou a dedicar-se às crianças com problemas de aprendizagem. Montessori foi autora da obra *Pedagogia Científica* e, segundo o *Evolução Jornal* desenvolveu um método que educa “[...] os meninos fracos de espirito...” (16 de setembro de 1934). Ela assumia a direção da Escola Normal Ortofrênica, uma clínica de direção e orientação da criança, e de psico-clínicas, também chamadas de clínicas de higiene mental, “[...] cuja especialidade era dirigir e curar as faculdades intelectuais” (Idem). A proposta pedagógica de Montessori se assentou fundamentalmente em um método ativo e em princípios científicos advindos da Psicologia.

Em meio a essa discussão, citamos o artigo existente na *Revista Evolução* intitulado “Os Anormais”, que traz uma curiosa discussão a respeito das crianças nervosas e da necessidade de pensá-las como sujeitos educacionais nas reformas do ensino.

Uma das mais sérias preocupações da moderna instrução primaria nos grandes centros de cultura pedagógica, é sem contestação, o ensino e orientação das crianças anormais. [...] Muitas tem sido em nosso meio, às <reformas do ensino pedagógico>, nenhuma, ao que nos conste, dedicou, se quer, pequeno estudo em benefício de anormais, a despeito mesmo, da necessidade e da urgencia, imprescindíveis, dessa medida de elevado alcance na moderna pedagogia. Reformas? Quantas as que por ai’ se acham nos arquivos das secretarias?! Reformas em papel... [...] (*Revista Evolução*, Ano I, Nº7, 1932, p.23).

Excluídas das modernas pedagogias e dos regulamentos que pensavam em uma educação para determinados tipos de alunos/as, os “anormais” eram concebidos como crianças diferentes, nervosas. Nesse contexto que vivia o país, repletos de tantas inovações, era preciso pensar as “[...] bases de uma reforma eficiente do ensino de crianças anormais” (*Revista Evolução*, Ano 1, Nº7, 1932, p.23). Sobre esse assunto, Mario Gomes define as características de bons e maus escolares e alertava que independente das deficiências, “Um escolar é um cidadão futuro, um indivíduo que se forma para ser útil à sociedade” (*Revista do Ensino*, Ano X, Nº17, 1942, p.27). Para o educador, o/a professor/a não deveria excluir ou tratar diferentemente alunos/as que apresentassem características de irritabilidade, mentira e inquietude, pois nesses e em outros casos havia a possibilidade de uma “cura pedagógica”.

[...] Um aluno bom deveria ser um aluno sadio, um indivíduo apto a uma perfeição gradual e ascendente. O menino mau seria um menino doente, ou melhor será sempre um menino doente. A criança anormal é tida, quase sempre como uma criança má. A anormalidade entretanto não é sempre um defeito difinitivo. Será na maioria dos casos uma alteração bio-psiquica capaz de ser removida ou melhorada. [...] Os defeitos tem sempre uma causa. O nosso papel é educar, remover a causa que entrava a normalidade de conduta do escolar (*Revista do Ensino*, Ano X, Nº17, 1942, p.27-28).

Além de seu efeito civilizador e regenerador, a educação escolarizada é posta como “cura” de certos males da personalidade humana, podendo atuar como uma terapia que extirpa do corpo do/a educando/a os traços anômalos de sua natureza. Apesar de não serem formadas para lidar com essas “deficiências”, as professoras normalistas tinham o dever de conhecê-las, identificá-las e tratá-

las. Sua ação deveria estar fundamentada no método de uma Higiene Mental, sanando os maus hábitos mentais advindos, muitas vezes, da casa e da escola, e que são definidos como:

[...] a predisposição a lamuriar-se ou afligir-se; as manifestações de ‘genio’ ou acessos de cólera; a presunção de méritos ou desconfiança de defeitos; a suscetibilidade exagerada; a predisposição á contemplação, sem intentar realizar o objeto de suas infantis meditações; o desdenhar o que não consegue; o destruir ou depreciar o trabalho alheio diminuindo ou negando o valor de tudo aquilo que é incapaz de conseguir; o desculpar-se de maus atos, apresentando razões imaginarias para o fim de alcançar indulgência; o fugir á realidade e responsabilidade, simulando fobias, falta de inclinação (geito), sensibilidade, dificuldade física, etc.; o fazer-se “vitima” ou “herói” para conseguir indulgência ou louvores, e muitos outros máus hábitos de reação ao meio ou de ajustamento mental prejudicial á saúde (*Revista do Ensino*, Ano X, Nº17, 1942, p.41).

A cura desses males careceria de uma professora atenta e observadora, que como médica e terapeuta deveria atuar no combate desses maus hábitos, conquistando a confiança e a simpatia da criança e de sua família. Para exemplificar a posologia desse tratamento, o artigo “Higiene Mental na Escola” traz o caso de uma menina, de seis anos de idade, que tinha o hábito de “explodir sua colera quando contrariada” (*Revista do Ensino*, Ano X, Nº17, 1942, p.42). Diz o artigo:

[...] A professora, que conhecia bem psicologia infantil e os princípios de higiene mental [...] notou a atitude da criança, não deixando, porém, que a “pequena geniosa” percebesse estar sendo observada. As outras crianças imitaram a professora. Terminados os longos acessos, aproximava-se a pequenita da professora, esperando alguma alusão ao seu procedimento. Era tratada com afabilidade, porém, muito propostalmente, com uma certa reserva, que não lhe passou despercebido. Alusão alguma, entretanto, era feita ás cenas desagradaveis que toda a classe presenciava. Na terceira ocasião em que foi contrariada, a pequena ia dar inicio ao “ataque de colera”. Deteve-se, porém, e disse para si mesma, com um “muchocho”: “Não vou mais gritar nem bater os pés aqui! Ninguém se importa!”. E de facto, nunca mais se encolerizou na escola. (Idem)

Conter a natureza “torpe” da criança, alfabetizá-la, conduzi-la à virtude e ao amor à pátria, educá-la e civilizá-la para ter um corpo hígido... Quantas atribuições eram dadas a essas professoras normalistas para além de sua formação? A elas foram transferidas, na prática, as imputações dos pais, tanto quanto à escola fora relegada a produção de cidadãos aptos à nação. Será que disciplinas como as que eram ofertadas na Escola Normal João Pessoa⁷ regiam o intelecto das professoras em formação para atribuições como essas? Acreditamos que não.

⁷ Francês (Prof. Manoel de Almeida Barreto), Português (D. Zeferina Ramos e D. Otilia Sampaio Xavier), Matemática (Prof. João Ferreira e Silva), Geografia e Corografia (D. Esther de Azevedo Nascimento), Desenho e Pintura (D. Maria Amenaide Pimentel), Musica e Canto Coral (D. Flavia Schuler), Trabalhos Manuais (D. Dulcelina Falconi de Carvalho), Ginastica (Sgto. Heraclito Rios),

Corrigir e reformar sem coagir, desempenhar o magistério com afetividade, manusear materiais didáticos e conferir a eles sentidos “novos”... Nesse terreno de tantas prescrições, as normalistas eram instruídas, produzindo desdobramentos de suas ações pedagógicas para o âmbito do lar. Como alunas e professoras, as normalistas eram concebidas historicamente como exemplos de mulheres dedicadas à Pátria, educadoras que heroicamente doavam a vida ao magistério, instruindo o povo brasileiro. No entanto, além de “guardiãs do opulento tesouro” educacional, também eram meninas que frequentavam a escola e realizavam travessuras sutis, comuns à idade de moçoilas que aspiravam à paquera e o namoro.

Fiscalizadas por um código disciplinar e modelar essas meninas normalistas ainda enfrentavam prescrições para além do conteúdo curricular, que estabeleciam moda a corpos magros e hígidos. Para além da conduta, eram as professoras em formação ainda cerceadas em sua aparência, aprendizado que com certeza levariam para sua vida já enquanto docentes. O artigo abaixo mencionado possibilita conselhos de higiene às professoras em formação:

Conselho Higienico

Dos pés até a cabeça/ Traze o corpo bem lavado
_ Quem apenas lava a cara não passa por asseado.
Deita-te cedo, meu filho/ Ergue-te cedo também.
_ Quem assim faz e trabalha/ Mui bela saúde tem.
Deves usar sempre largo/ Todo o teu fato e calçado;
O sangue não gira bem/ Quando o corpo anda apertado.
A casa em que morares/ Deve ter sol e muito ar.
De casa que assim não seja/ Deves-te logo mudar.
Evita dentro de casa/ Toda a poeira e mau cheiro;
E não durma no teu quarto/ Sem o arejar primeiro.
Essências, flores e plantas/ Cujo aroma é de encantar.
No teu quarto não as queira/ Quando te fores deitar.
(*Revista Evolução*, Ano 1, Nº2, 1931, p.19)

O banho, a hora de dormir, as roupas e sapatos a serem utilizados eram ações diárias aparentemente irrisórias que traduzem o ambiente doméstico, mas que se tornavam também alvo de regulação, aliás, os saberes transmitidos na escola ganhavam ampla divulgação a partir de ocasiões como essas. A Higiene, enquanto disciplina da grade curricular da Escola Normal, deduzia uma questão de saúde. Não é por engano que o próprio Ministério carregava em seu nome a associação entre a Educação e a Saúde.

Apontada na *Revista do Ensino*, esta educação voltada à higiene era fruto da “[...] soma de experiências, na escola ou em qualquer lugar, influenciando favoravelmente hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à saúde do indivíduo, da coletividade e da raça” (ANO X, Nº17, 1942, p.37). Por ela, aspectos de “[...] saúde física, mental, social e moral” (Idem) eram promovidos, gerando a formação de uma “consciência de saúde” que fosse capaz de inculcar nas alunas a necessidade de cooperação com a coletividade.

Pelas professoras normalistas as ideias de civilidade, moralidade e higiene que circulavam nos mais diversos aspectos atingindo desde o público infantil ao ambiente doméstico ganhavam grande divulgação. As normalistas traziam essas noções para além de suas práticas docentes, uma vez que eram condicionadas no ato de sua formação a carregarem no corpo e na mente as prescrições que restringiam sua aparência e seu comportamento. Elas também se revelavam em peças-chaves para a consolidação do processo de modernização da cidade, exercendo uma ação civilizadora quando distribuíam o alimento para a mente – o “saber”.

Em Campina Grande, acreditamos que a produção da imagem de um lugar em constante progresso, que respira o desenvolvimento e a urbanidade, oculta uma intenção e compõe uma armadilha discursiva, que coloca a cidade na condição do que ela queria e planejava ser. Para tanto, a ação dos docentes cumpria uma função estratégica importante na busca pela concretização dessa fisionomia cosmopolita, que tinha na educação um estratagema, uma artimanha que tanto estaria voltada à formação/civilização dos seus sujeitos, como também no cultivo de um sentimento de orgulho e pertencimento à cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Tradução de: JUNGMAN, R. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

FARIA FILHO, L. M. de. As retóricas das reformas. In: FILHO, L. M. de F. et al. (Org.). **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.13-25.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Tradução de: RAMALHETE, R. Petrópolis: Vozes, 2006

MELLO, J. B. de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 3. ed. Conselho Estadual de Educação – SEC, 1996.

RODRIGUES, J. E.; GAUDÊNCIO, E. O.; ALMEIDA FILHO, S. **Memorial Urbano de Campina Grande**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 1996.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.