

**UNIVERSIDADE TIRADENTES  
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LAÍSA DIAS SANTOS**

**POR UMA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO: AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DOS  
TERRITÓRIOS CENTRO E SUL DO ESTADO DE SERGIPE (1930-1960)**

**ARACAJU – 2016**

**POR UMA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO: AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DOS  
TERRITÓRIOS CENTRO E SUL DO ESTADO DE SERGIPE (1930-1960)**

**LAÍSA DIAS SANTOS**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial  
para obtenção do título de mestre no Programa de  
Pós-graduação em Educação – linha 2 – da  
Universidade Tiradentes.

**PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> RAYLANE ANDREZA DIAS NAVARRO BARRETO**

**ARACAJU – 2016**

Ficha catalográfica: Alda Teresa Nunes de Freitas CRB-5/ 1279

---

S237p Santos, Laísa Dias  
Por uma história vista de baixo: as escolas primárias dos territórios centro e sul do Estado de Sergipe (1930-1960) / Laísa Dias Santos ; Orientação[de] Profª. Drª. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. – Aracaju –SE , 2016.  
168p. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Tiradentes, Diretoria de Pesquisa e Extensão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2016.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Escolas primárias de Sergipe. 4. História e memória de professores. 5. Práticas educativas. 6. Metodologia da história oral. I. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro (orienta.). II. Universidade Tiradentes. III.

CDU:

37.018.5(813.7)

---

**POR UMA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO: AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DOS  
TERRITÓRIOS CENTRO E SUL DO ESTADO DE SERGIPE (1930-1960)**

**LAÍSA DIAS SANTOS**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial  
para obtenção do título de mestre no Programa de  
Pós-graduação em Educação – linha 2 – da  
Universidade Tiradentes.

APROVADO (A) EM: 11 / 02 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (Orientadora/Universidade Tiradentes-UNIT)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gonçalves Vidal – (Membro Externo da Banca/ Universidade de São Paulo-USP)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Miglio de Mesquita (Membro Interno da Banca/ Universidade Tiradentes-UNIT)

**ARACAJU – 2016**

Obrigada!

Ao pensar como deveria agradecer a todos aqueles que me auxiliaram na trajetória do Mestrado lembrei-me do Tratado de Gratidão, de São Tomás de Aquino, no qual a gratidão se compõe de 3 graus. O primeiro consiste no reconhecimento do benefício recebido. O segundo faz referência ao agradecimento, ao dar graças àquele que fez algo por nós. Já o terceiro grau, como nível mais profundo do agradecimento, é o da retribuição. É o nível de nos sentirmos obrigados, vinculados e comprometidos com essas pessoas. Então, por tudo que ganhei, e vale ressaltar que não foi pouco, eu agradeço no terceiro grau da gratidão ficando-me obrigada a retribuir com humildade, persistência e simplicidade ao amor, companheirismo e força com que as pessoas abaixo identificadas me ajudaram a concluir esta etapa da vida.

A primeira delas é o meu Deus. Seria insensatez elencar todas as coisas que o Senhor fez por mim, mas preciso destacar o meu agradecimento por nunca me deixar só, por acalantar meu coração quando me sentia angustiada e por me dar sabedoria para aprender a extrair boas coisas dos piores momentos. Prometo retribuir com sorrisos, amor, fé, solidariedade, paciência e justiça por todas as graças recebidas. O Senhor, não satisfeito, ainda colocou anjos aqui na terra para viver ao meu lado. Muito obrigada por ter me reservado se não o melhor deles, com certeza aquele que tem a alma e o coração mais bonito, para ser a minha orientadora. Se mil vidas eu tivesse, elas não seriam suficientes para retribuir a amizade, a lealdade, o compromisso, a paciência, a persistência, a credibilidade, a parceria e a confiança estabelecida nesses cinco anos. O que juntas aprendemos, descobrimos, objetivamos, idealizamos e concluímos, seja na Academia ou fora dela, serão certamente lembrados, perseguidos e/ou alcançados como aspirações que tive com uma amiga humilde, gentil, honesta, justa e leal. Obrigada Raylane Navarro por tornar a minha caminhada menos árdua e mais bela. É uma honra ser orientada da professora mais linda e inteligente do universo! Como sei que seu lugar no céu já está garantido, te desejo muitos motivos para sorrir e dentre eles orientandos comprometidos, independentes, pontuais, criativos e inteligentes, além de trabalhos mais prazerosos e amenos. Que Deus te abençoe e te livre de todo mal!

A meu pai e minha mãe que muitas vezes sem entender e utilizando de poucos gestos e muito silêncio, me ensinaram que menos sempre é mais; que recuar é necessário; que a vida não é fácil, porém pode ser bela; que calar-se faz parte; que para terminar é preciso recomeçar e que a honestidade é essencial. Aos demais integrantes da minha família e em especial à minha Tia Terezinha por ter sido um anjo no momento que mais precisei. O abraço de agradecimento te darei no nosso reencontro.

À Luzianne, não só pelas quase 24 horas diárias de companhia, mas pelos sorrisos trocados, pelas conversas jogadas fora e os planos mirabolantes, pois certamente sem eles não teria conseguido concluir esta etapa.

Aos amigos da vida: Danielle, Luciana, Edla, Ju, Rony, Raimunda, Sandra, Gustavo, Jady e Pedro. Aos amigos do mestrado. Aos amigos-irmãos de orientação: Joaquim, Carneiro, Simone, Lucas, Micheline, Anderson, Alice, André e Cássia. Às amigas do ITBEC: Katherine, Alda e Cristina. Eles me ensinaram que não precisamos de muitos, mas sim de bons amigos.

Aos 30 professores entrevistados, que com muita atenção, carinho e generosidade abriram as portas de suas casas e expuseram suas vivências para uma pessoa que nunca tinham visto antes. Obrigada por terem contribuído para a historiografia da educação sergipana e por terem sido peça fundamental para a pesquisadora que me tornei.

Às professoras Diana Vidal e Ilka Miglio, por terem não só aceitado o convite, mas pela atenção, dedicação, delicadeza e compromisso que tiveram com a leitura deste trabalho. Minha admiração, que já era grande pela trajetória profissional de cada uma, se tornou ainda maior ao perceber que ambas cumprem com maestria o papel de ensinar. Assim, na medida em que agradeço, parabênizo por serem verdadeiras professoras.

À Unit, em especial ao PPED por acreditar na minha pesquisa e à Capes pelo apoio financeiro.

A todos vocês serei eternamente obrigada a retribuir.

## RESUMO

A partir da História Cultural este trabalho teve como objetivo compreender a configuração da escola primária nos territórios do centro-sul e sul do estado de Sergipe entre os anos de 1930 e 1960, tomando como objeto de estudo as escolas primárias, em especial grupos escolares, existentes nesse cronótopo. Com vistas a este alcance foi necessário identificar os tipos de escolas primárias existentes no período estudado e os discursos políticos para a implantação e funcionamento dessas escolas; analisar como as escolas estavam organizadas ante as Reformas Educacionais, contemplando assim a cultura material, os métodos de ensino e a formação dos professores e interpretar as representações que os alunos/professores entrevistados atribuíram aos grupos escolares e sua relação com outros tipos de escolas. Para tanto foram utilizados documentos oficiais e textuais como mensagens de governadores do estado e Revistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- Inep, respectivamente, bem como 30 narrativas de história de vida de professores aposentados. Neste sentido a pesquisa documental aliada a metodologia da história oral a partir de Thompson (1992), Portelli (1998) e Alberti (2004) foram privilegiadas. Ao utilizar das categorias de análise “Cultura escolar”, segundo Julia (2001) e “Práticas escolares”, baseando-se em Faria Filho e Vidal (2004), foi possível considerar que a configuração da escola primária no tempo e no espaço investigado foi delineada por legislações, dificuldades financeiras, professores sem formação, prédios escolares inadequados, concursos forjados, contratações mediante proteção política, arranjos didáticos, como também por uma série de esforços e iniciativas pessoais dos atores da escola.

**Palavras-chave:** Cultura Escolar. Escola primária. Memória. Práticas Escolares. Sergipe.

## ABSTRACT

From the Cultural History this study aimed to understand the configuration of the primary school in the territories of south-central and southern state of Sergipe between the years 1930 and 1960, taking as object of study primary schools, particularly school groups, existing in this chronotope. In order to reach this was necessary to identify the types of primary schools during the study period and political speeches for the implementation and operation of these schools; analyze how schools were organized at the Educational Reform, and contemplating material culture, teaching methods and teacher training and interpret the representations that students/teachers interviewed attributed to school groups and their relationship to other schools. Therefore, we used official and textual documents as state governors messages and Magazines in the National Institute of studies Pedagógicos- Inep, respectively, and 30 narratives of life story of retired teachers. In this sense the documentary research together with the methodology of oral history from Thompson (1992), Portelli (1998) and Alberti (2004) were privileged. By using the analytical categories "School culture," according to Julia (2001) and "School practices", based on Faria Filho and Vidal (2004), it was possible to consider that the configuration of the primary school in time and investigated space was outlined by legislation, financial difficulties, untrained teachers, inadequate school buildings, forged contests, contracting by political protection, educational arrangements, as well as a series of personal efforts and initiatives of school actors.

**Keywords:** School Culture. Primary school. Memory. School practices. Sergipe.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>SEÇÃO INTRODUTÓRIA</b> .....	11
<b>2</b>	<b>SOBRE A EXPANSÃO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NO CENTRO E SUL SERGIPANO (1930-1960)</b> .....	29
	2.1 DO TEMPO E DO LUGAR .....	29
	2.2 ATRAVÉS DOS DISCURSOS OFICIAIS E DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES: EM DESTAQUE OS TIPOS DE ESCOLAS (1930-1947) .....	34
	2.3 ATRAVÉS DOS DISCURSOS OFICIAIS E DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES: EM DESTAQUE AS ESCOLAS RURAIS (1948-1960) .....	55
<b>3</b>	<b>A PROPÓSITO DA CULTURA E DAS PRÁTICAS ESCOLARES</b> .....	67
	3.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS: ENTRE O INSTITUÍDO E O APROPRIADO .....	67
	3.2 O MÉTODO DE ENSINO: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA.....	79
	3.3 A CULTURA ESCOLAR MATERIAL: EM MEIO AO PRESCRITO E AO VIVIDO .....	94
<b>4</b>	<b>AS ESCOLAS PRIMÁRIAS: EM MEIO A DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES</b> .....	107
	4.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE A ARQUITETURA DO PRÉDIO .....	107
	4.2 SOBRE O INGRESSO E PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS.....	129
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149
	<b>ANEXOS</b> .....	155
	<b>APÊNDICE</b> .....	162

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Controle mensal do movimento escolar (Cidade de Cristinápolis, 1949).....	32
Figura 2 – Departamento de Educação (lista de escolas rurais existentes no estado de Sergipe discriminadas por municípios até o mês de março de 1951).....	33
Figura 3 – Grupo Escolar do Brás.....	112
Figura 4 – Grupo Escolar Barão de Maruim.....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cidades do centro e sul sergipano e suas nomenclaturas.....	30
Quadro 2 – Grupos escolares construídos e/ou em funcionamento entre os anos de 1930 e 1960.....	40
Quadro 3 – Grupos escolares que foram construídos nas regiões do centro e sul sergipano (1930-1960).....	43
Quadro 4 – Nomes dos professores entrevistados e as escolas primárias onde estudaram e ensinaram.....	45
Quadro 5 – Escolas apresentadas nas entrevistas identificadas por meio das lembranças e dos documentos oficiais (1930- 1949).....	49
Quadro 6 – Expansão das escolas rurais no estado dentre os anos de 1947-1960.....	59
Quadro 7 – Escolas apresentadas nas entrevistas identificadas por meio das lembranças e dos documentos oficiais (1950- 1960).....	64
Quadro 8 – Formação docente dos professores entrevistados.....	69
Quadro 9 – Cursos de formação para professores primários na década de 1950.....	77
Quadro 10 – Aspectos sobre os métodos de ensino.....	80
Quadro 11 – Tipos de castigos físicos utilizados.....	86
Quadro 12 – Material didático que poderiam estar presentes nas escolas rurais identificadas.....	104
Quadro 13 – Nome e local dos grupos escolares.....	123

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de valores dos prédios que sediaram grupos escolares construídos na Capital e no interior do estado no governo de Graccho Cardoso (1922-1926).....	15
Tabela 2 – Expansão dos grupos escolares pelo estado entre os anos de 1930-1960.....	42
Tabela 3 – Frequência dos estabelecimentos de ensino do Estado entre os anos de 1930 e 1943.....	43

## 1 SEÇÃO INTRODUTÓRIA

Aos olhos de qualquer um que não seja um tolo completo, com quatro letras, todas as ciências são interessantes. Mas todo cientista só encontra uma única cuja prática o diverte. Descobri-la para a ela se dedicar é propriamente o que se chama de vocação. (BLOCH, 2002).

Uma vocação descoberta. Tudo começou com o projeto de pesquisa *Memória Oral da Educação Sergipana (MOES)*<sup>1</sup>, que teve como objetivo compreender os modos de educar desenvolvidos por professores mais antigos do estado. Foi como aluna de iniciação científica, e ainda cursando o segundo período da graduação em Serviço Social que, no ano de 2011, gostos e instintos começaram a ser despertados dentro do campo das ciências humanas e sociais, com foco para a área da História da Educação. Como guarda-chuva, o referido projeto ancorou oito subprojetos<sup>2</sup> que objetivaram compreender os modos de educar, a cultura escolar e práticas escolares desenvolvidas nas escolas dos territórios que compõem o estado de Sergipe tomando como objeto de análise a memória de educadores mais antigos do estado. Para alcançar tal propósito foram perseguidos os objetivos específicos: mapear os educadores mais antigos e de maior representatividade<sup>3</sup>; identificar as práticas escolares próprias do

---

<sup>1</sup> Tal projeto, coordenado pela professora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, foi subsidiado pelo Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPEs Nº 18/2012 e pelos Programas de Iniciação Científica CNPQ, PROVIC/UNIT e PROBIC/UNIT.

<sup>2</sup> A partir dos 8 subprojetos o MOES conta com um acervo audiovisual de 145 entrevistas que envolvem professores com idade entre 55 e 103 anos que estudaram e ensinaram no estado de Sergipe. As entrevistas foram realizadas por 10 alunos de Iniciação Científica durante os anos de 2011 e 2015. Estes, de acordo com a delimitação espacial de cada projeto, viajaram por todas as cidades e utilizando de táticas a exemplo de pesquisas em Secretarias de Educação e conversas informais nas Praças Centrais de cada cidade, conseguiram mapear os professores mais antigos ou de maior representatividade local. Uma vez identificados e dispostos a concederem não só a entrevista mais também autorizar a publicação da mesma, os alunos davam início as gravações respeitando as condições físicas do entrevistado e a fluidez da narrativa. As entrevistas tiveram duração mínima de trinta minutos e máxima de oito horas de filmagem. Ao término das gravações, os professores entrevistados assinaram um Termo de Consentimento no qual autorizavam a publicação do conteúdo das entrevistas. Uma vez gravadas/filmadas as entrevistas foram transcritas pelos alunos de iniciação científica. Eles utilizaram a ferramenta Microsoft Word e respeitaram traços culturais e linguísticos da narrativa do entrevistado, mesmo que para isto fossem revelados erros semânticos e sintáticos. Vale ressaltar que o fato de terem sido professores não exime o vocabulário de conter erros gramaticais, pois a ausência de uma formação que fosse para além do ler, escrever e contar contribuiu para que as gírias, os regionalismos, repetições e vícios de linguagem prevalecessem no léxico de muitas dos professores, o que pode contribuir com possíveis estudos voltados para a área da linguagem. Tais elementos também foram mantidos com o intuito de preservar a natureza da narrativa e tentar garantir as condições de legitimidade e fidelidade na produção do documento. No tocante ao tratamento e divulgação dos vídeos, estes deverão passar por um processo de edição e junto com as transcrições poderão ser publicizados em uma plataforma virtual a fim de servir de fonte para demais pesquisadores.

<sup>3</sup> Em se tratando de pequenas cidades do interior do estado, o que supõe uma maior aproximação entre os habitantes, escolher o professor a ser entrevistado pela sua representatividade significa dizer que foram eleitos aqueles que para além de exercerem a profissão também são lembrados, indicados e reconhecidos como tal.

tempo e do espaço escolar e analisar a cultura de escola que fora produzida nas instituições educativas sergipanas.

Como molas propulsoras ou estímulos para o ingresso no Mestrado em Educação, os projetos *Modos de Educar: práticas escolares e cultura escolar no território sul sergipano*, *Modos de Educar: práticas escolares e cultura escolar no território centro-sul sergipano* e *Modos de Educar: práticas escolares e cultura escolar no território do agreste central sergipano*, dos quais fiz parte como aluna de iniciação científica, respectivamente, nos anos de 2011, 2012 e 2013, me auxiliaram na descoberta de uma prática e de um ofício: escrever algumas tímidas páginas da história da educação sergipana.

Por se tratarem de histórias de vida de professores, os entrevistados, por meio das narrativas, revelaram muitos elementos que podem contribuir para o estudo de múltiplos temas referentes à história da educação sergipana, a exemplo da cultura escolar, práticas escolares, currículo, impressos educativos, instituições educativas, formação docente, patrimônio educativo, cultura material, políticas educacionais, dentre outros. Neste universo de temas que poderiam ser tomados como objeto de estudo, a expansão das escolas primárias e seus desdobramentos foi aquele que considerei mais caro. Isso porque as lembranças sobre as transformações internas e externas das escolas primárias, ocorridas entre as décadas de 1930 e 1960, período de forte predomínio dos ideais da Escola Nova, despertaram inquietações que me fizeram questionar: que tipos de escolas primárias existiram no estado de Sergipe? Como se delineou este processo de expansão? A implantação das escolas primárias condizia aos discursos oficiais apresentados? A partir de quais critérios foram implantadas as escolas graduadas em cidades de interior do estado? Quais foram os sentidos atribuídos à expansão das escolas primárias pelos sujeitos das distintas escolas? Ou seja, como se caracterizaram as escolas primárias existentes no tempo e espaço delimitado?

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo compreender a configuração da escola primária nos territórios do centro e sul do estado de Sergipe entre 1930 e 1960, tomando como objeto de estudo as escolas primárias, em especial os grupos escolares existentes neste cronótopo. Por serem considerados tipos ideais de escolas e, por esta razão, estarem no centro dos discursos políticos, foi dado um destaque especial aos grupos escolares. Entretanto, cabe ressaltar que os cuidados necessários para não recair em um enaltecimento deste tipo de escola foram tomados, pois busquei dimensionar qualitativamente e quantitativamente o lugar ocupado pelos diferentes tipos de escolas primárias e analisar seus significados políticos e socioculturais, muitas vezes antagônicos. Para alcançar tal propósito, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos: identificar os tipos de escolas primárias existentes no período

estudado e os discursos políticos para a implantação e funcionamento dessas escolas; analisar como as escolas estavam organizadas frente às reformas educacionais, contemplando assim a cultura material, os métodos de ensino e a formação dos professores, e interpretar as representações que os alunos/professores entrevistados atribuíram aos grupos escolares e sua relação com outros tipos de escolas.

O marco temporal compreende as décadas de 1930 a 1960, devido também à escassa produção acadêmica e científica sobre as configurações da escola primária em Sergipe na época que vai desde o início do governo de Getúlio Vargas até o ano que antecede a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61). O período delimitado se torna pertinente, pois, na medida em que avança no alardeado período de criação e implantação dos grupos escolares como escolas ideais (final do século XIX e início do XX), permite que seja contemplado o processo de expansão das escolas graduadas e a relação estabelecida entre essas e outros tipos de escolas, o que abre caminhos para problematizações acerca da sua contribuição para a educação primária.

Como espaço da pesquisa, foram delimitadas duas regiões que compreendem o centro e sul do estado de Sergipe. De acordo com o mapa político-administrativo do estado, apresentado em 2008 pela Secretaria de Planejamento, Habitação e Desenvolvimento Urbano (Seplan), a região Centro-Sul é formada por cinco cidades (Tobias Barreto, Simão Dias, Lagarto, Riachão do Dantas e Poço Verde), compreendendo uma área de 3.520,899 km<sup>2</sup>. Já a região Sul do estado é composta por 11 cidades (Itabaianinha, Umbaúba, Tomar do Geru, Cristinápolis, Salgado, Pedrinhas, Arauá, Boquim, Estância, Santa Luzia do Itanhy e Indiaroba) e possui uma área de 3.130,998 km<sup>2</sup>. De acordo com a Seplan, para tal definição territorial foram levados em consideração “critérios como dimensões econômico-produtivas, geoambientais, sociais, político-institucionais e culturais” (SERGIPE, 2009). Os indicadores sociais apresentados em 2008 para tal divisão apontaram que o território do Centro-Sul possuía uma densidade demográfica de 60,63 hab./km<sup>2</sup> e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal que variou de 0,556 a 0,614 (PNUD, 2000). Em 2007 o Produto Interno Bruto (PIB) do território somou R\$ 1,07 bilhões, representando 6,4% do PIB estadual. De igual modo, a região do Sul sergipano possuía uma densidade demográfica de 77,06 hab./km<sup>2</sup> e um IDH municipal entre 0,545 e 0,672 (PNUD, 2000). O Produto Interno Bruto do território no ano de 2007 somou R\$ 1,6 bilhões, representando 9,5% do PIB estadual (SERGIPE..., 2009).

A justificativa para a escolha das regiões centro e sul sergipanas como espaço de pesquisa envereda pela História Local, por meio da qual “[...] um mero rabisco pode acender a

imaginação de um pesquisador” (SAMUEL, 1990, p. 219). Foi nas atividades da iniciação científica que os traços arquitetônicos dos Grupos Escolares Sílvia Romero e Fausto Cardoso, respectivamente localizados nas cidades de Lagarto e Simão Dias, colocaram em chamas a minha imaginação. Apesar de integrarem um conjunto de mais 11<sup>4</sup> grupos escolares “suntuosos” construídos no governo de Graccho Cardoso (1922-1926), que tinham a função de exibir um projeto modernizador, a representação que pude construir ao visualizar e comparar os grupos escolares do centro com os do sul (Gumersindo Bessa, na cidade de Estância e Severiano Cardoso, em Boquim), me levou a questionar a representatividade destes últimos. Isso porque os edifícios do sul sergipano não conseguiram atrair minha atenção em um primeiro momento, bem como não ocuparam lugar de destaque nas narrativas dos professores entrevistados, diferente dos grupos escolares do território do centro.

Por certo, esta diferença está atrelada aos recursos financeiros utilizados para a construção dos edifícios. Apesar dos prédios das escolas graduadas das cidades de Lagarto, Simão Dias, Boquim e Estância terem sido construídos ou readaptados pelo estado, diferente do prédio do Grupo Coelho e Campos, na cidade de Capela, que foi doado<sup>5</sup>, os grupos da região do centro-sul foram mais dispendiosos em termos financeiros, somando uma quantia de 234:000\$000 enquanto os do sul totalizavam 148:000\$00. Assim, a divergência entre recurso disponível sugere que foram agregados mais elementos à arquitetura dos grupos escolares do centro-sul sergipano, o que pode ter contribuído para que, em termos de representação, esses fossem mais suntuosos se comparados aos do sul. Como revela a tabela a seguir, se confrontados com os demais grupos escolares construídos no estado durante o governo de Graccho Cardoso (1922-1926), as escolas graduadas das cidades de Simão Dias e Lagarto não foram as mais dispendiosas em termos financeiros.

Tabela 1 – Relação de valores dos prédios que sediaram grupos escolares construídos na capital e no interior do estado no governo de Graccho Cardoso (1922-1926)

<b>Grupos escolares na capital (1922-1926)</b>	<b>Valor do imóvel</b>	<b>Grupos escolares do interior (1922-1926)</b>	<b>Local</b>	<b>Valor do imóvel</b>
Grupo Escolar Manoel Luís	68:000\$000	Grupo Escolar Gumersindo Bessa	Estância	80:000\$000

<sup>4</sup> Foram construídos no governo de Graccho Cardoso, além dos já mencionados, mais nove grupos escolares com arquiteturas monumentais. São eles: Grupo Escolar Vigário Barroso, Grupo Escolar Olympio Campos, Grupo Escolar Dr. Manoel Luís, Grupo Escolar General Valladão, Grupo Escolar Coronel João Fernandes, Grupo Escolar José Augusto Ferraz, Grupo Escolar Coelho e Campos, Grupo Escolar Gumersindo Bessa e Grupo Escolar Severiano Cardoso.

<sup>5</sup> Ver SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da modernidade:** a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926).



Grupo Escolar General Valladão	140:840\$000	Grupo Escolar Olympio Campos	Villanova	55:000\$000
Grupo Escolar José Augusto Ferraz	140:000\$000	Grupo Escolar Severiano Cardoso	Boquim	68:000\$000
		Grupo Escolar Fausto Cardoso	Simão Dias	120:000\$000
		Grupo Escolar Sílvio Romero	Lagarto	114:356\$000
		Grupo Escolar Coelho e Campos	Capela	30:000\$000
		Grupo Escolar Vigário Barroso	São Cristóvão	80:000\$000
		Grupo Escolar Coronel João Fernandes	Propriá	125:000\$000

Fonte: Tabela elaborada pela autora. Cf. SERGIPE. **Mensagem apresentada á Assembléa Legislativa...** 1926, p. 92.

Na tabela anterior ficou evidente que no governo de Graccho Cardoso a capital sergipana reunia os edifícios escolares mais caros. No interior do estado, o Grupo Escolar Coronel João Fernandes, na cidade de Propriá, também ganhou destaque por reunir os maiores investimentos financeiros se comparado aos demais grupos escolares do interior. Contudo, as regiões do centro e sul chamam a atenção pelos motivos que levaram à construção dos grupos escolares nestes territórios. De acordo com Santos (2012), diferente das cidades de Aracaju, Propriá, São Cristóvão, Vila Nova e Estância, que atraíram os grupos escolares devido ao processo de industrialização que se fez por meio de fábricas de tecido, as cidades de Lagarto, Simão Dias e Boquim, que não possuíam tais fábricas, reuniram escolas graduadas por esforço de lideranças políticas e econômicas como uma legitimação político-social. “Todos almejavam o mesmo fim: a legitimação, a criação de uma memória de benfeitores da educação” (SANTOS, 2013, p. 100). Deste modo, a escolha das duas regiões se justifica ainda pelo fato dessas possuírem grupos escolares edificadas com uma quantia financeira muito distinta e também por reunirem neste processo de expansão, diferente das demais regiões do estado, interesses de personagens ligados não só à elite política, mas também econômica do estado, este último atrelado à indústria e ao setor agropecuário (SANTOS, 2013).

Há que se registrar que a escassa produção acadêmica e científica sobre a temática no cronótopo delimitado serviu de estímulo à pesquisa. Os poucos trabalhos identificados até o momento que se aproximam do estudo que ora se desenvolve são os artigos: *Por uma história da educação vista por sujeitos simples: cultura e práticas da escola primária no sul sergipano (1930-1960)*, no qual as autoras Barreto, Mesquita e Santos (2015) buscam compreender a história da instituição primária sul sergipana, no período de 1930 a 1961, pelas memórias de quem estudou e/ou foi professor; e *Escola primária em Sergipe: expansão e*

*modalidades (1930-1960)*, em que os autores Mesquita; Nascimento e Silva (2015) realizaram uma análise das escolas primárias em Sergipe no período de 1930 a 1960, tendo em vista a sua expansão e modalidades.

Por outro lado, há uma variedade de documentos oficiais que podem subsidiar estudos sobre a temática que me proponho a desenvolver, a exemplo dos utilizados neste trabalho como de Mensagens<sup>6</sup> de Governadores emitidas nos anos de 1930, 1935, 1936, 1937, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953, 1954, 1956, 1957, 1958, 1959 e 1960; Relatórios de diretores da instrução pública do estado publicados em 1931 e 1943; Leis e decretos voltados para a educação, dentre elas a Lei Imperial de 15 de novembro de 1827, o Decreto nº 224 de 13 de agosto de 1945, o Decreto nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946 e a Lei Estadual nº 525-A de 25 de novembro de 1953; Revistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Perfis Municipais; Censos demográficos e documentos diversos emitidos pelo Departamento de Educação do Estado, a exemplo de listas de escolas primárias, controle do movimento mensal e programas para cursos de formação de professores disponíveis no Arquivo público do estado. É a partir deste tipo de fonte que no estado Sergipe, assim como em outros, estudos vêm sendo consolidados em torno da expansão e identificação das escolas primárias no Brasil, principalmente a partir de mapas de frequência escolar, relatórios de inspeção, estatísticas educacionais, legislação e currículos escolares.

Por certo, no estado de Sergipe há diversos autores, com outros objetivos e diferentes delimitações espaço-temporais, que discutem a temática dos grupos escolares, tornando-se referência na historiografia educacional do estado, como é o caso da obra *História da educação em Sergipe* de autoria de Maria Thetis Nunes. Somadas a esta referência, tem-se as pesquisas de Jorge Carvalho do Nascimento (2006; 2012), a tese de doutorado de Crislane Barbosa de Azevedo (2009) e as dissertações de mestrado de Magno Francisco de Jesus Santos (2013), Anne Emilie Souza de Almeida (2009) e Joaquim Francisco Soares Guimarães (2014). Embora nenhuma dessas pesquisas tenha se aprofundado no objetivo que pretendo alcançar, elas foram de suma importância, pois ajudaram a situar as escolas primárias no tempo, muitas vezes anterior ao recorte da minha pesquisa, e a entender propostas educacionais das quais fizeram parte, possibilitando assim que a composição deste estudo fosse menos árdua e mais consistente.

Para empreender esta investigação, a pesquisa seguiu os pressupostos da História Cultural, que segundo Chartier (1990, p. 16-17) tem como objetivo principal “[...] identificar

---

<sup>6</sup> Não foram encontradas as mensagens referentes aos anos de 1931, 1932, 1933, 1934, 1938, 1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947 e 1955.

o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. Neste sentido, esta corrente teórica amplia o campo de análise, objetos de estudos e fontes de pesquisa para além do que envolve a história factual, permitindo assim que “o presente possa adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” por meio de esquemas intelectuais produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas pelos interesses do grupo que as forja e da posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990). Desta maneira, os estudos empreendidos a partir deste pressuposto devem buscar “[...] compreender como, em cada época, tecem-se relações complexas entre formas impostas, mais ou menos restritivas, e identidades salvaguardadas, mais ou menos alteradas” (CHATIER, 2013, p. 46). É no espaço onde são tecidas estas relações que sobressaem “brechas” que se inserem entre o normatizado e o vivido, o ideal e o real, o prescrito e o praticado. É aí, segundo o autor, que se apresenta o principal desafio da História Cultural e dos trabalhos que nela se ancoram: “[...] pensar a articulação entre os discursos e as práticas”. Tecer considerações a partir dessa articulação se tornou um desafio porque as “brechas” existentes nesta união “[...] insinuam reformulações, desvios, apropriações e resistências” (CHARTIER, 2010, p. 47).

Como forma de pensar maneiras de articular discursos oficiais às narrativas de história de vida de professores e assim interpretar as brechas que neles se inserem, recorri à abordagem da História vista de baixo. Essa abordagem se apresenta como uma forma de compreender os fatos por meio da união da história do cotidiano das pessoas comuns com tipos mais tradicionais da história (SHARPE, 2011), como, por exemplo, a história presente em livros, leis e decretos. Sobre este “tipo” distinto de história ou “abordagem”, como considerou Sharpe (2011) em seu artigo *A história vista de baixo*, é necessário tecer algumas considerações, afinal esta forma de historiografia aplicada à educação ainda reúne algumas dúvidas, sobretudo no que diz respeito a correntes teóricas, objetos e cronótopos aos quais pode ser aplicada. Por isso vale considerar que nas duas últimas décadas, historiadores, situando seus estudos em uma ampla variedade de períodos, lugares e abordagens teóricas, utilizaram de histórias de vida de sujeitos simples como uma maneira de se compreender o passado. Deste modo, a abordagem que visa “o de baixo”, ou seja, os sujeitos mais simples que participaram dos fatos históricos, como uma forma de ampliar a história feita “pelos grandes”, pode ser utilizada para pesquisas que envolvam épocas, espaços, tradições intelectuais e posições ideológicas distintas.

Muito embora a história vista de baixo tenha sido encabeçada por historiadores marxistas ingleses<sup>7</sup>, como, por exemplo, Christopher Hill e Edward Palmer Thompson<sup>8</sup>, outros historiadores pertencentes a diferentes correntes teóricas tiveram estudos muito frutíferos e até mais impactantes dentro da área, se considerarmos a ampliação cronológica, temporal, documental e temática das obras. Sobre estas características, Sharpe (2011) destacou o livro *Montaillou*, do francês Emmanuel Le Roy Ladurie, publicado na França em 1975. Este estudo sobre a comunidade camponesa medieval, realizado a partir de livros de registros inquisitoriais compostos por narrativas de sujeitos simples, abriu alas para que a história vista de baixo superasse os limites cronológicos que até a sua publicação tinham como ponto de partida a Revolução Francesa. Além disso, permitiu que pessoas comuns, que não necessariamente estivessem ligadas ao movimento trabalhista inglês, pudessem, com suas narrativas e/ou testemunhos escritos, alimentar este e outros temas da história.

A título de exemplo, Sharpe (2011) apresentou os seguintes trabalhos: o estudo de caso feito por Carlo Ginzburg, em seu livro *O queijo e os vermes*, que toma como fonte a documentação existente sobre os problemas enfrentados por um moleiro na Inquisição da Itália; *The ties that bound: peasant families in medieval England*, no qual a autora Barbara A. Hanawalt faz uma reconstrução da vida familiar camponesa medieval por meio da “inquisição do coroner”, um dos documentos oficiais negligenciados pela história oficial inglesa; e o livro *Witchcraft in Tudor and Stuart England: a regional and comparative study*, por meio do qual Alan Macfarlane, a fim de escrever uma história da bruxaria vista de baixo, toma como objeto de estudo as acusações de bruxaria na Essex de Tudor e Stuart. Estes exemplos revelaram que mesmo partindo de pontos diferentes e tendo em vista objetivos variados, os autores foram capazes de produzir uma história vista de baixo, pois levaram em consideração a característica principal desta perspectiva: as vivências de pessoas necessariamente simples.

Por meio da abordagem da história vista de baixo, somada à metodologia da História Oral e à possibilidade de narrativas de sujeitos simples como documento, foram eleitas como uma das fontes de pesquisa deste trabalho 30 narrativas de história de vida de professores aposentados. Eles têm idade entre 70 e 103 e estudaram e posteriormente se tornaram professores, com formação primária, ginásial ou superior, nas 17 cidades que compõem os territórios centro e sul de Sergipe. O estabelecimento do número de entrevistados seguiu os

---

<sup>7</sup> Dentro da História social e cultural inglesa é possível ainda citar os autores Eric Hobsbawn, Arthur Leslie Morton, John Saville, George Rudé, Rodney Hilton, Dorothy Thompson, Edmund Dell, Victor Kiernan, Maurice Dobb e Raphael Samuel, este último, embora tenha seus estudos sedimentados na história local, também envereda pela história vista de baixo.

<sup>8</sup> Por meio das obras *As origens intelectuais da Revolução Inglesa*, publicada em 1965, e *The History from Below*, publicada 1966, os autores podem ser considerados os percussores dessa abordagem.

critérios qualitativos estabelecidos pelo projeto Memória Oral da Educação Sergipana, do qual as entrevistas fazem parte. Neste sentido, foram critérios a profissão (educador), participação, vivência e posição assumida no sistema educacional, para além da representatividade local, sendo estes os motivos que justificaram a escolha destes sujeitos. As entrevistas audiovisuais, que tiveram duração de 30 minutos a oito horas<sup>9</sup>, foram gravadas entre os anos de 2011 e 2015. Para lidar com tais narrativas e com o intuito de sedimentar este tipo de fonte servindo a história da educação, a metodologia da História Oral, segundo a proposta de Verena Alberti (2004), me foi válida.

Como forma de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado, a metodologia da História Oral, uma vez respaldada na História Cultural, possibilita que a história e seus mais variados campos, dentre eles a educação, possam ser compreendidos a partir do processo de rememoração do passado. Deste modo, ela vem se consolidando como uma forma de fazer historiográfico que tem por base as maneiras como cada indivíduo lembra/esquece pessoas, lugares e episódios. Segundo Paul Thompson (1992),

Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que se faz suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira (THOMPSON, 1992, p. 137).

Há que se registrar, que para analisar este tipo de fonte, é necessário encontrar mecanismos que ajudem a lidar com os esquecimentos, as incertezas, as invenções, emoções, e as reinterpretações que também compõem o processo rememorativo. Vale ressaltar que se por um lado estas imprecisões podem ser voluntárias, o que as torna indícios que sugerem problematizações, por outro elas devem ser supridas em alguns momentos específicos como o estabelecimento de datas, nomes de pessoas e lugares. Isso porque imprecisões como essas podem, em um trabalho que cruza dois tipos de fonte para entender um só acontecimento, acarretar anacronismos e interpretações incongruentes.

Por certo, vale ressaltar que os documentos oficiais não assumiram e nem poderiam assumir a função de evidenciar o real e de corrigir erros, lapsos, equívocos ou imprecisões da memória, afinal como considerou Le Goff (1990, p. 53) “[...] não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira”. Isso porque o documento “[...] não é qualquer coisa que

---

<sup>9</sup> A duração das entrevistas variou de professor para professor, pois foram respeitados os limites físicos, a disponibilidade de tempo e a fluência da narrativa de cada um.

fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 54). Entendido desta maneira, se torna possível desfazer a ideia de que os documentos oficiais são guardiões de uma única verdade para considerar que, somados à memória, é possível se escrever uma história mais contraditória, emocionante, problemática, inquietadora, fragmentada, enfim, mais ampla e próxima do real. Embora considere o fato de que ambas as fontes de pesquisa utilizadas não são inocentes, transparentes, (des)obedientes às regras sociais, reais ou coerentes, mas portadores de interesses políticos, sociais, pessoais, econômicos, religiosos e culturais de um tempo e de um espaço, a memória ganhou um destaque especial neste trabalho, haja vista as singularidades que o fato de poder confrontá-las, em busca de respostas às indagações, pode revelar. Com este propósito busquei nas particularidades guardadas na memória o ponto de partida para empreender as discussões sobre o delineamento da escola primária em Sergipe.

Após o levantamento das fontes, foi preciso problematizá-las e para tanto me foi válida uma investigação bibliográfica sobre a temática. Essa me revelou que desde o período imperial (1822-1889), o Brasil, de maneira mais específica em relação a períodos anteriores, propunha-se a organizar, mesmo que de forma lenta e gradual, estratégias para instruir a população, em especial as classes inferiores. Além disso, esta digressão se justifica ainda porque nesse período foi possível encontrar a primazia dos variados tipos de escolas, muitas vezes aquém do que propunha os projetos educacionais vigentes. O intuito das propostas educacionais, sempre atreladas a necessidades políticas e sociais, foi tanto o de subsidiar a construção de uma nação que possibilitasse a existência do Estado Brasileiro independente, como também que propiciasse condições de governabilidade. Para Faria Filho (2000), “[...] a instrução como mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

A afirmação da importância da instrução do ensino primário proporcionou a elaboração, dentre outros dispositivos, da lei de 15 de outubro de 1827 que, em seu Art. 1º, dispunha que “em todas as cidades, villas e lugares mais populosos haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Esta lei geral sobre o ensino primário, sancionada no período imperial, somada a outros dispositivos como os atos adicionais e discursos políticos apresentados nas Assembleias Provinciais, nortearam as ações referentes à implantação das escolas primárias nas províncias. Ações como essas resultaram em uma pluralidade e em uma dissonância no processo de escolarização que, segundo Faria Filho (2000), resultou:

[...] em primeiro lugar, o desenvolvimento de serviços de instrução de redes de escolas, muito diversas em consonância com a diversidade das Províncias do Império. Em segundo lugar, devido à precariedade das finanças provinciais, o serviço da instrução, “reconhecidamente dispendioso”, como apontava Tavares Bastos, acabava, mesmo quando recebia relativamente altos investimentos financeiros, por contar com recursos sempre muito aquém das necessidades de expansão dos serviços. Em terceiro lugar, as multiplicidades dos atos legais, bem como das suas orientações, fator devedor do pouco tempo que os presidentes de província permaneciam no cargo e da fragilidade das Assembleias provinciais, que acabou por dar lugar à continuidade das políticas, sendo as “reformas dos serviços e instrução” quase sempre consideradas e mostradas em relatórios pelos administradores como grande feito político-administrativo (FARIA FILHO, 2000, p. 138).

É evidente que a diversidade nos tipos de escolas, a insuficiência de recursos financeiros e a falta de uniformidade nas ações legais foram agravantes para o insucesso de propostas educacionais. Entretanto, tais empecilhos não necessariamente impediram o “desenvolvimento da instrução pública no Brasil Imperial”. Isso porque “[...] em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas e domésticas” (FARIA FILHO, 2000, p. 138). Fossem as desigualdades nos processos de escolarização primária, fossem as condições culturais, financeiras e políticas que cada província possuía para desenvolver, da forma que fosse possível, a instrução primária, o fato é que questionamentos surgem, a exemplo: de que maneira tais limitações foram, se não superadas, dribladas? E, neste contexto, o que poderíamos considerar como “significativas redes de ensino”?

A escola deveria ter um papel primordial no período de transição entre Império e República, pois tinha por proposta ser uma “[...] instituição capaz não apenas de instruir e educar a infância e a juventude, mas de produzir um país ordeiro, progressista e civilizado” (FARIA FILHO, 2000, p. 24). Com a proclamação da República, a busca de tais padrões de civilidade foi empreendida por reformas educativas que viam como “imperiosa e inadiável” a instalação de “escolas-modelo de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal” (REIS FILHO, 1995). Para além das mudanças no método de ensino e na formação do professor, o prédio da escola primária esteve no centro das atenções das mudanças promovidas na instrução pública. De acordo com Saviani,

[...] a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares, “criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar”. Na estrutura anterior [a Reforma da instrução pública paulista em 1892], as escolas primárias, então chamadas também de

primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e uni docentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (SAVIANI, 2007, p. 172).

A tarefa de organizar e manter integralmente as “vitrines da república” começou a ser materializada no ano de 1893 pelo estado de São Paulo, de onde se irradiou por todo o país. Segundo Carvalho (2010), com essa mudança política, “a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado federação” (CARVALHO, 1989, p. 149). Entretanto, a expansão deste tipo de escola não substituiu as escolas isoladas. Estudos têm demonstrado que, para além do que circulou no campo das ideais, as escolas isoladas, escolas ambulantes, escolas provisórias, escolas domésticas, escolas das fazendas e bancas escolares, caracterizadas pelas condições precárias de funcionamento e manutenção, sobreviveram ao tempo e às mudanças educativas, compondo um modelo heterogêneo de escolarização, em que coexistiram matrizes antigas e novos tipos de escolas ao menos durante as seis primeiras décadas do século XX, e possivelmente em todo o século.

Iniciado o processo de construção e expansão dos grupos escolares, a partir do ano de 1893, este tipo de escola foi disseminado pelo Brasil começando por “[...] Rio de Janeiro (1897); Maranhão e Paraná (1903); Minas Gerais (1906); Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908); Mato Grosso (1910); Sergipe (1911); Paraíba (1916) e Piauí (1922) [...]” (VIDAL, 2005, p. 7). Os grupos escolares que iam sendo implantados no país significaram, segundo Souza e Faria Filho (2006),

[...] profundas transformações na organização e na constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país. O novo modelo de escola exigia altos investimentos, pois pressupunha a edificação de espaços próprios e adequados para o funcionamento das escolas, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático. A racionalidade e a uniformidade perpassavam todos os aspectos da ordenação escolar, desde o agrupamento homogêneo das crianças (alunos) em turmas mediante a classificação pelo grau de conhecimento consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada das atividades e dos saberes escolares), a atribuição de cada classe a um professor, a doção de uma estrutura burocrática hierarquizada – uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, diretores, porteiros, serventes, inspetores, delegados e diretores do ensino. Perpassavam também a ordem disciplinar impingida aos alunos – asseio,



ordem, obediência, prêmios e castigos (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 28).

A experiência paulista foi também incorporada pelo estado de Sergipe: o Grupo Escolar Modelo, inaugurado em 1911 na capital Aracaju, foi a primeira escola desta natureza a funcionar no estado (SANTOS, 2013). A partir do Decreto estadual nº 536, expedido em 12 de agosto de 1911 pelo então presidente<sup>10</sup> do estado José Rodrigues da Costa Dórea, ficou organizado o ensino em grupos escolares. Tal decreto dispunha sobre: o funcionamento do prédio; as atividades que nele deveriam ser desenvolvidas, como exames e disciplinamento dos corpos; as funções que os professores deveriam cumprir, destacando seus direitos e deveres; e a forma de fiscalização. Na medida em que as modificações no cenário educacional sergipano iam se delineando em torno de uma nova cultura escolar proposta a princípio pela pedagogia moderna – caracterizada por escolas com prédios apropriados, cultura material adequada ao ideário republicano e a utilização do método de ensino intuitivo – e sedimentada pelo movimento da Escola Nova, a implantação dos grupos escolares em Sergipe continuava avançando.

Como forma de cumprir o que já havia disposto o Decreto nº 536, do ano de 1911, foi inaugurado no ano de 1914, na capital Aracaju, o Grupo Escolar Central, seguido da construção do Grupo Escolar General Valadão e do Grupo Escolar Barão de Maruim. Ainda no governo de Manoel Prisciliano de Oliveira Valadão (1914-1918) foi construído, em 1918, o Grupo Escolar Coelho e Campos, o primeiro a ser implantado no interior do território sergipano, mais precisamente na cidade de Capela (leste sergipano). Sobre este grupo, a professora Maria Zuleide Moura<sup>11</sup>, de 74 anos de idade, lembra que por volta dos anos de 1930 tal escola ficava situada onde “residiu o promotor Coelho e Campos. Uma casa na Praça Cônego Manuel Cardoso de Souza”. Segundo ela,

Existiam outras escolas, a exemplo das casas dos professores, não é? A gente achava que o Coelho e Campos era melhor. [...] era boa [a escola]. Quatro salas de aula boas. Tinha a parte da direção, o lugar dos alunos entrarem. Tinha parte de recreio. Era boa! Agora foi crescendo e com o tempo os alunos foram aumentando. Está sem caber mais os alunos. [...] Coelho e Campos foi o primeiro promotor público de Capela. Ontem eu estive lendo na biblioteca que eu sou responsável. Estive lendo como Coelho e Campos

---

<sup>10</sup> O termo Presidente do estado foi substituído por Governador em Sergipe no ano de 1937, sendo Erônides Ferreira de Carvalho o primeiro neste cargo a denominado como tal.

<sup>11</sup> Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva no dia 10 de agosto de 2013. Entrevista concedida pela professora em sua residência localizada na Praça Cônego José da Mota Cabral, nº 84. Faz parte do acervo audiovisual do Projeto Memória Oral da Educação Sergipana.

sofreu na vida. Que aos dois anos perdeu a mãe, lá o interior [...]. Entre dez e doze perdeu o pai. Que a vida dele foi muito sofrida! (MOURA, 2013).

Assim como Maria Zuleide Moura, outros personagens também dão a ver, por meio das lembranças, outros grupos escolares sergipanos. A professora Ana Rodrigues de Menezes, de 87 anos de idade, lembra com frescor do Grupo Escolar Sylvio Romero, localizado na cidade de Lagarto (centro-sul sergipano). A escola, que carregava na sua fachada a escultura de uma águia<sup>12</sup>, foi lembrada pela professora entrevistada como “importante e muito boa”, pois diferente das demais escolas que existiam nessa cidade nos primeiros anos da década de 1930, “lá tinha um diretor e cada turma tinha sua sala. Já tinha as divisões. As carteiras eram individuais, tinha o lugarzinho da pessoa sentar e botar o livro e o caderno!” (MENEZES, 2012). O Grupo Escolar Sylvio Romero foi implantado no governo de Graccho Cardoso (1922-1926), que também foi responsável por inaugurar mais 11 escolas graduadas, a saber:

Grupo Escolar Gumersindo Bessa (1923); Grupo Escolar Vigário Barroso (1923); Grupo Escolar General Valladão (1923); Grupo Escolar Silvio Romero (1924); Grupo Escolar Dr. Manuel Luiz (1924); Grupo Escolar José Ferraz (1925); Grupo Escolar Fausto Cardoso (1925); Grupo Escolar Coronel João Fernandes (1925); Grupo Escolar Olímpio Campos (1925); Grupo Escolar Coelho e Campos (1926); e Grupo Escolar Severiano Cardoso; Fausto Cardoso (1926). (SANTOS, 2012, p. 91-92).

De acordo com Santos (2013), ao final do ano de 1926 o cenário educacional sergipano contava com “14 Grupos escolares e 16 prédios escolares, com características monumentais”. Contudo, a expansão dos grupos escolares não implicava necessariamente o aumento no número de matrículas nessas escolas. Em relatório publicado em 1926, Helvécio de Andrade, Diretor da instrução pública do estado, demonstrou que “[...] acham-se matriculados no grupo ‘Vigário Barroso’, em São Cristóvão, 57 crianças, distribuídas por cinco classes, enquanto há duas escolas isoladas com 90 crianças uma, e com 70 outra, matriculadas” (SERGIPE, 1926, p. 7). Os edifícios suntuosos, a arquitetura monumental, a mobília que deveria ser trazida do exterior, os professores que deveriam ter uma formação específica, e os novos métodos de ensino a serem desenvolvidos não foram suficientes para atrair os alunos que continuavam a estudar em escolas com precárias condições de ensino. Jorge Carvalho do Nascimento (2012) nos revelou que desde o surgimento dos grupos escolares em 1911, há uma rejeição desses em benefício das escolas isoladas. Já Barreto,

---

<sup>12</sup> A águia era símbolo das obras empreendidas na gestão do governador de Sergipe, Graccho Cardoso (1922-1926).

Mesquita e Santos (2015), em estudos sobre a Escola primária no Sul Sergipano entre os anos de 1930 e 1961, consideraram que esta predileção não era apenas pelas escolas isoladas, mas envolvia as Escolas domésticas e Bancas escolares. Ao analisar as narrativas de 17 professores aposentados naquele território, as autoras demonstraram que:

Esse desprestígio esconde-se por trás de aspectos culturais e identitários que foram revelados nas vozes de nossos entrevistados, quando esses afirmaram que as “escolas isoladas” eram mais perto de casa e que muitas vezes localizavam-se na zona rural. Afirmam, também, que eles confiavam somente nesses professores, porque já ensinavam no local há muito tempo e “conheciam seus princípios”. Por isso depositavam confiança neles, ao ponto de representarem a autoridade paternal quando os alunos estavam na sala de aula. Uma relação muito íntima com o professor era construída e perpassada de pai para filho durante muitos anos. (BARRETO; MESQUITA; SANTOS, 2015, p. 12).

Se por um lado, as escolas tidas como não ideais continuavam a reunir muitos alunos, por outro o governo sergipano seguia na criação e inauguração de grupos escolares. Entre o período de 1930 e 1960 foram construídos, segundo dados apresentados pelas mensagens de governadores referentes ao recorte temporal estudado, “25 Grupos Escolares e 15 Grupos Escolares Rurais” (SERGIPE, 1959), dos quais quatro (dois urbanos e dois rurais) localizaram-se no território do centro-sul sergipano, e seis (dois urbanos e quatro rurais) fizeram parte da região sul do estado. A síntese apresentada pela mensagem do governador Luiz Garcia no ano de 1959 evidenciou que, para além de um aumento no número de escolas graduadas, houve também o surgimento de outros tipos de escolas, como as escolas rurais<sup>13</sup>, que começaram a ser implantadas no estado a partir do ano de 1946 (SERGIPE, 1948). Além disso, a mensagem revela ainda que foram construídas 603 escolas, divididas entre isoladas e rurais, evidenciando deste modo que a expansão das escolas isoladas no período estudado foi mais significativa, em termos quantitativos, se comparada ao número de grupos escolares construídos.

A partir dos estudos empreendidos por Barreto, Mesquita e Santos (2015) acerca da configuração da escola primária no sul sergipano por meio das memórias de professores, foi possível perceber que embora os grupos escolares tivessem sido construídos como forma de implementação de um ideário social e educacional, eles não se adequaram às condições financeiras e até culturais das cidades onde foram implantados. Desta forma, as escolas

---

<sup>13</sup> De acordo com Souza (2009), a expansão expressiva de escolas primárias rurais foi resultado de vários esforços articulados envolvendo os poderes públicos estaduais, a atuação do ministério da Educação mediante o INEP e as organizações da sociedade civil.

primárias acabavam por serem configuradas, em muitos aspectos, com elementos que diferiam das propostas educacionais que vigoraram entre os anos de 1930 e 1960, mas que se aproximaram das verdadeiras condições físicas e materiais e dos sentidos culturais e sociais que as povoaram.

Tais considerações levaram-me a perseguir a problemática investigativa já anunciada e que se resume em: como se configuraram as escolas primárias estudadas? Ao levar em consideração as evidências impressas nos discursos oficiais e na memória de professores, foi tomado como pressuposto que as escolas primárias uma vez compreendidas a partir do entrelaçamento da memória de professores e dos documentos oficiais, permite que sua configuração, expansão e representação sejam compreendidas de forma mais ampla e mais próxima do real. A hipótese levantada foi a de que a revelia das reformas e do ideal de escola que elas pressupunham, a sua expansão esteve subordinada aos financiamentos e planos nacionais, mais principalmente, às condições políticas, materiais, culturais e intelectuais dos atores que estiveram envolvidos diretamente na educação.

A fim de compreender os dispositivos formais e informais que configuraram as escolas primárias em estudo, sem perder de vista as brechas inseridas entre o prescrito e o vivido, como se propõe a História Cultural, foram adotadas para a análise as categorias cultura escolar e práticas escolares. Cultura escolar, à luz de Julia (2001), corresponde a “[...] 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). Práticas escolares, por sua vez, seguirá a lógica proposta por Faria Filho e Vidal (2004, p. 151), na qual condições de gerenciamento e “[...] maneiras de fazer peculiares dos sujeitos da escola” são levadas em consideração para articular normas e práticas estabelecidas a processos de tradição, seleção, sedimentação e continuidades da escola como lugar social e cultural que gradativamente se transforma.

Além das categorias de análise, farei uso do conceito de representação, segundo Chartier (1990), a fim de entender como os sentidos construídos e/ou impostos a partir das adaptações, mudanças, apropriações, criações e resistências que envolveram a cultura e práticas escolares, foram apropriados pelos sujeitos da escola e quais foram as percepções sociais que eles ajudaram a construir. Para o autor,

[...] a noção de representação não nos afasta nem do real nem do social. Ajuda os historiadores a se desfazerem da “ideia muito magra do real”, como escrevia Foucault [...]. As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem

uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, *produzem* as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos (CHARTIER, 2010, p. 52).

Posto isso, o trabalho foi dividido em quatro seções. No primeiro momento, foram apresentados objeto de estudo, os objetivos, o referencial teórico e metodológico utilizado, as fontes de pesquisa, os problemas a serem investigados, norteando também como deverão ser operacionalizadas as categorias de análises e os conceitos. Na segunda seção, foram identificados os tipos de escolas primárias existentes no período estudado e os discursos políticos para a implantação e funcionamento dessas escolas. Para tanto, foram utilizadas como fonte de pesquisa os seguintes documentos: narrativas de história de vida dos 30 professores; Mensagens de governadores; Relatórios da instrução pública do estado; dados históricos referentes às cidades que compõem os territórios estudados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Listas de escolas primárias e Controle do Movimento Escolar disponíveis no arquivo público do estado; Revistas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep).

Uma vez identificada as escolas primárias existentes no cronótopo estudado, as análises enveredaram pelo interior da escola, buscando perceber como elas estavam organizadas conforme às Reformas educacionais. Para tanto, sua cultura material, os métodos de ensino e a formação dos professores foram contemplados. A fim de alcançar tal objetivo, foram utilizados como fontes de pesquisa narrativas dos professores entrevistados e fontes oficiais como o Decreto nº 25 de 03 de fevereiro de 1931, que regulamentou a instrução pública do estado de Sergipe até a promulgação do Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. Este último vigorou até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1961. Segundo Saviani, a partir deste ano ficou estabelecido que o método de ensino utilizado nas escolas primárias não mais atenderia aos preceitos da Pedagogia nova, mas da Pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007). Além desses, compuseram as fontes oficiais utilizadas nessa seção o Programa para o ensino das Escolas Primárias Públicas e Particulares do Estado, que passou a vigorar a partir de 13 de janeiro de 1938.

Entretanto, para a década de 1950, apesar de ter encontrado referências<sup>14</sup> sobre a existência não só do Programa de ensino voltado para as Escolas Rurais em nível nacional,

---

<sup>14</sup> Esta evidência foi encontrada em uma fotografia, disponível no livro *Acrísio Cruz: ontologia*, organizado por Luís Antônio Barreto, em que mostra Acrísio Cruz, Diretor do Departamento de educação do estado de Sergipe entre os anos de 1944 e 1950, apresentando o programa das Escolas Rurais ao Bispo da capital sergipana à época.

como também algumas particularidades para esse programa no estado de Sergipe, não foi possível localizá-lo. Deste modo, para alcançar o objetivo dessa seção foram utilizados: Relatórios de inspetores; Boletim nº 47 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) sobre a Organização do ensino primário e normal no estado de Sergipe em 1950; a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.539, de 20 de janeiro de 1946); o Decreto nº 25 de 03 de fevereiro de 1931, que regulamentou a instrução primária até o ano de 1945; a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Decreto-lei nº 8.529/1946); as Mensagens de Governadores; alguns Relatórios de Inspetores; e narrativas de história de vida dos 30 professores entrevistados.

Na quarta seção objetivei interpretar as representações que os alunos/professores entrevistados construíram sobre os grupos escolares e sua relação com outros tipos de escolas. Deste modo, as escolas graduadas não foram contempladas apenas como símbolo de modernidade, mas a partir dos sentidos culturais, ideológicos, sociais e educacionais que lhes foram atribuídos pelos sujeitos que delas fizeram parte. É justamente neste ponto que serão utilizados o conceito de representação e noção de apropriação de Chartier (1990), no sentido de decodificar a forma como os sujeitos, por meio das narrativas, exibem e/ou apresentam os grupos escolares, o que, por sua vez, me direciona ao lugar em que o indivíduo está inserido e, mais que isso, de como ele apreende esta realidade e a expõe.

## **2 SOBRE A EXPANSÃO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NO CENTRO E SUL SERGIPANO (1930-1960)**

Nesta seção serão identificados os tipos de escolas primárias existentes no cronótopo estudado e sob quais discursos políticos seu processo expansão foi impulsionado. Para tanto, foi necessário reconhecer aspectos históricos/geográficos das regiões centro e sul sergipanas a fim de que fossem identificados os nomes dos distritos onde estiveram sediados os estabelecimentos de ensino primário. Ao perceber, por meio da pesquisa documental, que no ano de 1947, em Sergipe, iniciou-se o processo de expansão das escolas rurais, tornou-se mais condizente com a nova proposta educativa dividir esta seção em dois momentos: o primeiro referente aos anos de 1930-1946 e o segundo de 1947-1960.

### **2.1 DO TEMPO E DO LUGAR**

De acordo com o mapa político-administrativo do estado, apresentado em 2015 pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (SEPLAG), a região do centro-sul é formada por 5 cidades (Tobias Barreto, Simão Dias, Lagarto, Riachão do Dantas e Poço Verde), compreendendo uma área de 3.520, 899 km<sup>2</sup>. Já a região sul do estado é composta por 11 cidades (Itabaianinha, Umbaúba, Tomar do Geru, Cristinápolis, Salgado, Pedrinhas, Arauá, Boquim, Estância e Santa Luzia do Itanhy, Indiaroba) e possui uma área de 3.130, 998 km<sup>2</sup>.

Reconhecer que algumas das 17 cidades presentes neste trabalho fizeram parte de outras regiões como as do leste e agreste sergipano e que 12 delas já possuíram outros nomes ao longo da sua história, ou até mesmo só conseguiram a elevação da categoria para cidade em meados do século XX, se tornou peça-chave para o desenvolvimento da pesquisa. Isso porque para criar, a partir do presente, cenas do passado, sem cometer anacronismos, foi preciso perceber os aspectos históricos e principalmente geográficos inerentes ao cronótopo estudado. Desta forma, três aspectos tinham que ser levados em consideração antes de começar a pesquisa nos Relatórios de inspetores e diretores da instrução pública, nas listas de escolas primárias emitidas pelo Departamento de Educação, nos documentos de controle do movimento escolar e nas narrativas de professores. O primeiro passo foi identificar, no tempo estudado, o nome do povoado, “villa” ou cidade em que se localizavam as escolas primárias reveladas pelas narrativas; o segundo, perceber, em termos históricos/geográficos, qual era a categoria do distrito em que se encontrava a escola; e o terceiro foi identificar de quais

povoados e/ou vilas os distritos, que ainda não eram considerados cidades, faziam parte. Foi neste sentido que o quadro a seguir se fez necessário.

Quadro 1 – Cidades do centro e sul sergipano e suas nomenclaturas

Nome das cidades no ano de 2015	Nomeações recebidas e seus respectivos anos	Ano de elevação à categoria de Vila	Ano de elevação à categoria de Cidade
<b>Araúá</b>	Nossa Senhora da Conceição da Parida (1864) Nossa Senhora da Conceição de Araúá (1868) Araúá (1870)	1870	Lei de 15 de dezembro de 1938
<b>Boquim</b>	Lagoa Vermelha (1857) Buquim (1870) Boquim (1938/1976)	1857	Lei estadual nº 959, de 16 de outubro de 1926
<b>Cristinápolis</b>	Chapada (---) Vila Cristina (1878) Cristina (1938) Cristinápolis (1944)	1882	Decreto Lei nº 69, de 28 de março de 1938
<b>Estância</b>	Vila Constitucional da Estancia (1831) Estância (1911)	1831	Lei provincial nº 209, de 4 de maio de 1848
<b>Indiaroba</b>	Espírito Santo (1841/1879) Espírito Santo do Rio Real (1846) Indiaroba (1943)	1846	* <sup>15</sup>
<b>Itabaianinha</b>	Itabaianinha (1835)	1832	Lei estadual nº 3, de 19 de setembro de 1891
<b>Lagarto</b>	Lagarto (1703)	1730	Lei provincial nº 1140, de 20 de abril de 1880
<b>Pedrinhas</b>	Pedrinhas (1620)	*	Lei Estadual nº 525-A, de 25 de novembro de 1953
<b>Poço Verde</b>	Poço Verde (1609)	1938	Lei nº 525-A, de 25 de novembro de 1953
<b>Riachão do Dantas</b>	Riachão (1855) Riachão do Dantas (1943)	1864	*
<b>Salgado</b>	Salgadinho (---) Salgado (1927)	1927	Lei Estadual nº 69, de 27 de março de 1938
<b>Santa Luzia do Itanhy</b>	Santa Luzia (1629) Vila Real de Santa Luzia (1698) Inajaróba (1944) Santa Luzia do Itanhy (1948)	1698	*
<b>Simão Dias</b>	Sant'Ana de Simão Dias (1834) Simão Dias (1890/1944) Anápolis (1912)	1850	Decreto nº 51, de 12 de junho de 1890
<b>Tobias Barreto</b>	Nossa Senhora de Campos do Rio Real (1835) Campos (1909) Tobias Barreto (1944)	1835	Lei estadual nº 550, de 23-10-1909
<b>Tomar do Geru</b>	Nova Távora ou Tomar (1758) Tomar do Geru (1954)	1758	Lei Estadual nº 525-A, de 25 de novembro de 1953
<b>Umbaúba</b>	Umbaúba (1926)	1938	Lei Estadual 525-A, de 6 de fevereiro de 1954

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados disponibilizados pelo IBGE (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.)

O levantamento foi essencial para a pesquisa porque permitiu identificar, nos documentos oficiais pesquisados, grande parte das escolas primárias apresentadas pelas narrativas. Isso porque muitas das cidades onde os entrevistados estudaram/ensinaram e em que, a partir do presente, se situavam tinham outros nomes ou até mesmo foram povoados

<sup>15</sup> Os asteriscos significam que não foram encontradas, na fonte pesquisada, as informações.



e/ou vilas de outros municípios. Por este motivo dificilmente poderiam ser identificadas nos controles de movimento escolar e nas listas de escolas primárias apresentadas pelo Departamento de Educação do estado. Ao levar em consideração esses aspectos históricos e geográficos foi possível dar viabilidade à pesquisa, pois foi possível perceber que escolas que foram lembradas como situadas no povoado de Umbaúba na década de 1940, por exemplo, só poderiam ser identificadas nos documentos referentes à Cidade de Cristina ou Cristinápolis, nomeação que variou durante a década de 40. Assim como o território de Umbaúba, que fez parte do município de Cristinápolis até o ano de 1953, Cristinápolis, ainda como Vila Cristina até o ano de 1882, fez parte do município do Espírito Santo, atualmente nomeado Indiaroba. De tal modo, o distrito de Tomar do Geru teve sua sede ligada a outro município. De acordo com os Perfis Municipais (1997) do estado de Sergipe,

Elevada à Vila por carta Régia de 22. 11. 1778, passando a antiga aldeia do Geru a chamar-se Vila Nova Távora, sendo extinta por Lei de 19.02.1835 que transferiu a sede do município para a Vila de Itabaianinha. A Lei nº 525-A de 25.11.1953, criou o atual município, desanexado, do de Itabaianinha (SECRETARIA..., 1997, p. 9).

Tomar do Geru não foi a única Vila a fazer parte da cidade de Itabaianinha. A cidade de Pedrinhas, antes de ter a sua área territorial ligada à cidade de Arauá, que foi desmembrada do Município de Estância e elevada à vila no ano de 1870, esteve situada em Itabaianinha. Apenas em 1953 seu distrito foi elevado à categoria de cidade, sendo que, de fato, seu município só foi instalado e desmembrado de Arauá em 6 de fevereiro de 1955 (IBGE, 2015). Assim como Tomar do Geru e Pedrinhas, outras cidades das regiões centro e sul do estado também tiveram seus distritos sediados em outras cidades, como foi o caso da povoação de Poço Verde “[...] que formou-se dentro do território de Campos (atualmente Tobias Barreto); a Vila Salgado, que teve sua sede dentro do município de Boquim; e a vila de Riachão, que até 1864 fazia parte do município de Lagarto” (IBGE, 2015). Para um povoado ou vila se tornar cidade foram necessários alguns requisitos. A lei estadual nº 525-A, de 25 de novembro de 1953, em seu Art. 7º discorre que para se criar um município tais condições seriam necessárias: “Art. 7º – I – população mínima de três mil habitantes; II – sede municipal com efetivo predial superior a cem casas; III – Nenhum dos Municípios a serem criados poderá ficar com a área territorial inferior a 200 quilômetros quadrado” (SERGIPE, 1953).

Outra mudança relacionada aos distritos pode ser observada nas alterações de seus nomes. Pelo Quadro 1 é possível perceber que 12 cidades das regiões estudadas sofreram alterações na nomenclatura. As cidades de Tobias Barreto, Indiaroba, Santa Luzia do Itanhhy e

Simão Dias sofreram alterações em seus nomes, inclusive no período de 1930-1960. Por este motivo, em alguns momentos da pesquisa, as cidades de “Campos”, “Espírito Santo”, “Inajaróba” e “Anápolis”<sup>16</sup> serão citadas. Dentre as 17 cidades delimitadas apenas Umbaúba, Itabaianinha, Lagarto, Pedrinhas e Poço Verde mantiveram seus cenários e nomenclaturas de origem.

Uma vez identificados os nomes e a condição política-administrativa das localidades, foi possível constatar, nos documentos oficiais analisados, que as escolas sediadas nas vilas de Umbaúba e Poço Verde foram elencadas como pertencentes às cidades de Cristinápolis e Campos/Tobias Barreto, respectivamente. No primeiro momento, foi levado em consideração que os nomes das escolas primárias, presentes nas fontes oficiais analisadas, estavam sendo identificados por distritos elevados à categoria de cidade e, portanto, as Vilas, que tinham um menor território e baixo desenvolvimento econômico, apareciam com suas escolas como parte das cidades em que estavam anexados, como pode ser observado nos documentos das Figuras 1 e 2.

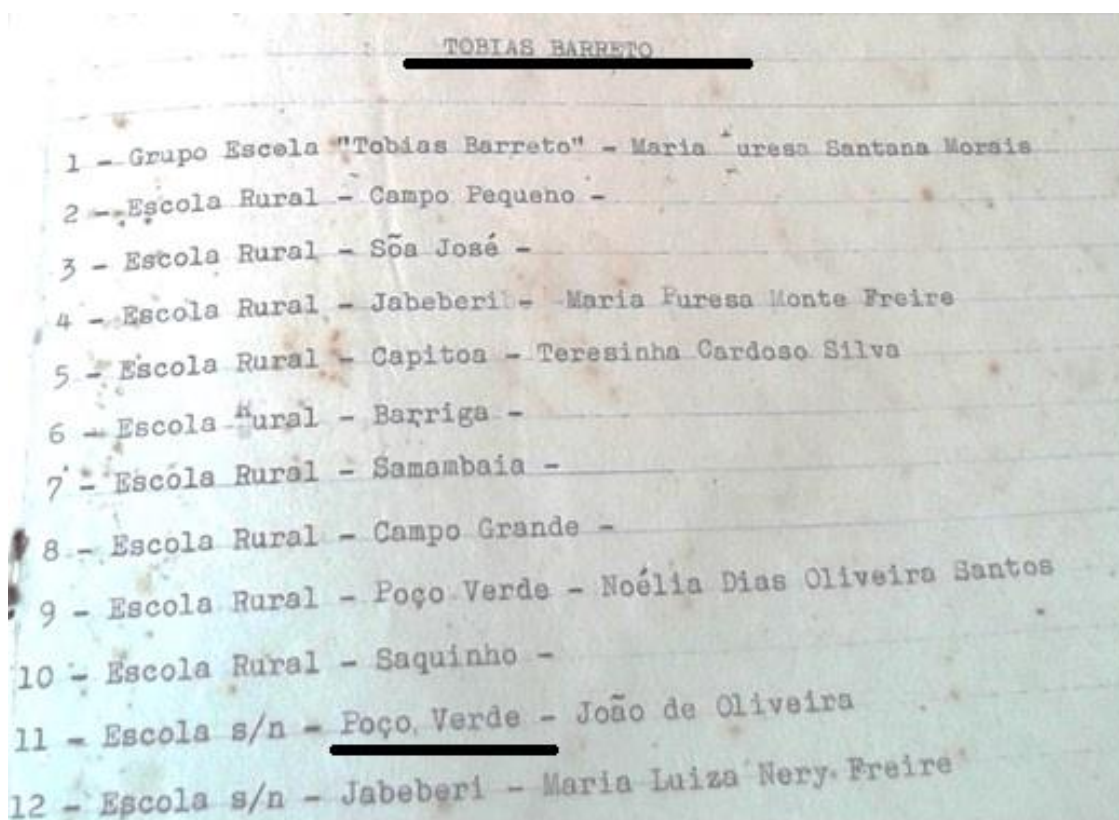
Figura 1 – Controle mensal do movimento escolar (Cidade de Cristinápolis, 1949)

Formulário de controle mensal do movimento escolar, preenchido para a cidade de Cristinápolis, Vila de Umbaúba, em 1949. O formulário contém campos para nome da escola (Primária Elementar), município (Cristinápolis), localidade (Vila de Umbaúba), entidade mantenedora (Governo Estadual) e endereço (Vizinhaça Francisco de Oliveira). Há tabelas para controle de frequência por mês e por turma.

Fonte: Arquivo público do estado de Sergipe.

<sup>16</sup> Respectivamente Tobias Barreto, Indiaroba, Santa Luzia do Itanhy e Simão Dias.

Figura 2 – Departamento de Educação (lista de escolas rurais existentes no estado de Sergipe discriminadas por municípios até o mês de março de 1951)



Fonte: Arquivo público do estado de Sergipe.

As cidades de Arauá, Cristinápolis, Pedrinhas e Salgado também foram Vilas. Contudo, diferente das Vilas de Umbaúba e Poço Verde, suas escolas constam nos documentos analisados e seus nomes aparecem sob a designação de municípios, mesmo que ainda não tivessem sido elevados a esta categoria. Deste modo, me questionei: quais eram os fatores responsáveis para considerar como município um distrito concebido pela legislação como vila? Para elencar possíveis respostas, valeram-me os estudos de Justino Magalhães e Áurea Adão (2013) que, ao tratarem da *História dos municípios na educação e na cultura: incertezas de ontem e desafios de hoje*, deixam claro que:

Há um potencial de desenvolvimento administrativo, demográfico, econômico, político, social, cultural, urbanístico e por consequência educativo, que os municípios comportaram e que se torna necessário conhecer, caracterizar, avaliar, informar (MAGALHÃES; ADÃO, 2013, p. 14).

Embora o objetivo do trabalho não possibilitasse “conhecer, caracterizar, avaliar e informar” tais potenciais, as constatações de Magalhães e Adão (2013) me permitem criar a

hipótese de que a autonomização dos municípios esteve ligada a conjunturas econômicas, administrativas e geográficas que precediam a uma lei de elevação de categoria. Assim, os “potenciais” apontados por Magalhães conferiam aos distritos o *status* de cidade e a legislação surgia depois para ratificar o que, na prática, já se revelava. Fato é, que foi em meio a essas adaptações que o cenário educacional sergipano se constituiu e se revela, possibilitando assim ao pesquisador encontrar subsídios para sua narrativa.

## 2.2 ATRAVÉS DOS DISCURSOS OFICIAIS E DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES: EM DESTAQUE OS TIPOS DE ESCOLAS (1930-1947)

No momento em que escala um astro para um papel, [...] você compromete em grande parte as suas intenções originais (Alfred Hitchcock, 1963, p. 76).

As palavras do cineasta Hitchcock ilustram com clareza o que aconteceu no momento da definição do objeto. Como em um filme, minha intenção original foi escalar protagonistas que preenchessem as cenas com sua exuberância, perfeição e majestade, afinal os grupos escolares, como templos de sabedoria, surgiram como símbolo de modernidade e para isso precisavam ser vistos e admirados, fosse por sua arquitetura, fosse pelo que lá se ensinava e/ou como se ensinava e aprendia. Contudo, tais intenções originais foram comprometidas no momento em que percebi que dos dez grupos escolares existentes nas regiões do centro e sul do estado de Sergipe entre 1930 e 1960 apenas quatro foram considerados exuberantes, perfeitos e majestosos, a saber: Grupo Escolar Severiano Cardoso na cidade de Boquim; Grupo Escolar Sylvio Romero em Lagarto; Grupo Escolar Gumersindo Bessa em Estância e Grupo Escolar Fausto Cardoso na cidade de Simão Dias, todos construídos no governo de Graccho Cardoso (1922-1926).

Este processo de construção e expansão que envolvia, além da arquitetura, a materialidade, os métodos de ensino e quadro de funcionários, estava envolto a um discurso político que percebia as reformas como necessárias, mas também “dispendiosas” e com grande “peso no orçamento” estadual. Foi possível perceber nas mensagens de governadores do estado a preocupação e os investimentos para com “o melhoramento da educação pública”, em especial com os prédios escolares. Tais discursos, que justificavam os avanços e retrocessos na instrução pública sergipana, podem ser observados no relatório apresentado ao governo interventorial em 1931 pelo diretor da instrução pública Helvécio de Andrade. Em seu discurso ele apresentou a seguinte problemática:

Que dizer de Sergipe, pequeno, pobre, esquecido, em suas maiores necessidades?... Vai fazendo o possível, avançando aqui, tropeçando acolá, erguendo-se depois mais vigoroso, no seu grande desejo de crescer, engrandecer-se, pela inteligência, pelas letras, hoje bem menos apreciadas que outrora, ao critério do mundo atual – positivo, duro, ferozmente prático (SERGIPE, 1931, p. 2).

As palavras de Helvécio de Andrade apontam para um enaltecimento do estado em relação à educação, contudo também revelam, de forma tímida, as fragilidades causadas por impasses econômicos, demográficos, históricos e políticos. Dentre tais impasses, o que mais esteve presente nas mensagens de governadores analisadas, mesmo que nas entrelinhas e escamoteadas por palavras de esperança, compromisso e trabalho, foram as dificuldades financeiras tanto para seguir na construção de grupos escolares monumentais como também para os “vencimentos do professorado”. Segundo Nascimento (2006),

Uma possível solução para esse impasse seria a participação das municipalidades, que ficariam responsáveis pela aquisição dos prédios e pela criação de caixas escolares. “Ao Estado caberia adaptar o prédio aos padrões pedagógicos e manter o ensino. Isso permitiria continuar formando grupos monumentais”. Outra proposta pensada seria a construção de casas mais simples para reunir as escolas isoladas (NASCIMENTO, 2006, p. 158).

A primeira proposta remete ao movimento histórico chamado “municipalismo”. Esse consistiu na participação das municipalidades na educação e fez emergir o que Magalhães considera como “municípios pedagógicos” em Portugal. Há que se considerar aqui que a estrutura política de Portugal é distinta da brasileira, pois o município português equivalente, embora com singularidades, ao Estado no Brasil. Contudo, o que se pode apreender deste conceito é a ideia de descentralização do governo em âmbito federal para esferas municipais. Nesta ótica, os municípios deveriam agir

[...] de forma intensiva e qualificada, por *motu próprio* e superando as dimensões de complementaridade e suplemento a que pareciam votados pela hegemonia estatal. Ou porque, forçados a intervir na estatização escolar e cultural, participaram de forma específica, adequando e demarcando a sua alçada e salvaguardando prerrogativas de identidade e autonomia; ou porque, capitalizando meios e recursos, e extrapolando as prerrogativas de supletividade, idearam, projetaram e promoveram a educação e ajustaram a oferta escolar ao horizonte de autarquia (o município pedagógico); ou porque, imbuídos de tradição e nacionalismo, se tornaram instituições providas de funcionalidade administrativa e salvaguarda de uma continuidade orgânica (MAGALHÃES, 2013, p. 14).

Estudos de Santos (2013), sobre arquitetura dos grupos escolares, revelam que a era dos imponentes grupos escolares, que tinham entre seus propósitos “educar pelo visual e encantar pela grandiosidade”, teve fim no ano de 1926. Seus estudos não oferecem delineamentos sobre a arquitetura dos grupos escolares construídos após 1926, como é o caso do Grupo Escolar Gonçalo Rollemberg, na cidade de Japarutuba, e do Grupo Escolar Senador Leandro Maciel, em Rosário do Catete. Contudo, indicam a construção de grupos escolares possivelmente mais modestos, o que por sua vez não foi uma particularidade de Sergipe. Como revelam Souza e Faria Filho (2006),

A qualidade dos prédios escolares – beleza, imponência e exuberância –, marco relevante do investimento público em educação, não predominou em todas as regiões do país e nem mesmo nos estados de São Paulo e Minas gerais. À exceção de uns poucos edifícios considerados verdadeiros “palácios”, prevaleceram edificações modestas com poucas diferenciações internas além das salas de aula. Registam-se, ainda a precariedade e a insuficiência dos prédios, problema acentuado no ensino primário em todo país (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 36).

Embora a proposta atribuída aos grupos escolares fosse “educar pelo visual”, o que se pôde apreender foi que em Sergipe, assim como em outros estados brasileiros, houve, senão uma total aposta nos grupos escolares mais modestos (no tocante à arquitetura e estrutura física), uma simbiose entre majestade, simplicidade e precariedade. A proposta de construir escolas graduadas mais modestas em detrimento de grupos escolares suntuosos me levou a refletir: dadas as condições econômicas do estado, foi mais viável, em termos de expansão das escolas primárias, qualidade de ensino e aumento no número de matrículas, seguir na construção de prédios mais simples, ou não construí-los? Será que as baixas condições financeiras do estado contribuíram para a expansão de outros tipos de escolas tidas como não ideais, porém necessárias e menos dispendiosas? Apesar de tais questionamentos o que quero ressaltar é que, suntuosos, simples ou precários, o estado de Sergipe seguiu na construção e expansão de grupos escolares, direcionando a expansão por todo o estado da seguinte maneira:

Tabela 2 – Expansão dos grupos escolares pelo estado entre os anos de 1930-1960

Regiões	Nº de cidades	Déc. de 1930	Déc. de 1940	Déc. de 1950	Ano de 1960	TOTAL
Alto Sertão	7			2		2
Agreste Central	14	1		4		5
Baixo São Francisco	14			4		4
Médio Sertão	6			2		2
Leste Sertão	9		2	1	2	5

<b>Sul Sergipano</b>	<b>11</b>			<b>4</b>		<b>4</b>
<b>Centro-sul sergipano</b>	<b>5</b>		<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>
Grande Aracaju	9	2	1	2	1	6
<b>Total</b>		3	4	20	3	<b>30</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de mensagens de governadores emitidas entre os anos de 1930 a 1960.

Como é possível perceber a partir da Tabela 2 foi na década de 1950 que as oito regiões do estado sergipano foram contempladas, em quantidades diferentes, com a criação de grupos escolares. Esta ampliação, que esteve atrelada às iniciativas políticas nacionais direcionadas ao ensino primário rural, em especial as alavancadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), fez com que nesta década fossem construídos 20 dos 30 grupos escolares edificadas entre os anos de 1930 e 1960 por todo o estado. Deste montante, seis grupos fizeram parte do espaço delimitado, dentre eles cinco com características rurais<sup>17</sup> como o Lourival Fontes, Olympio Campos, Manuel Bonfim, Comendador Calazans e Alencar Cardoso, localizados respectivamente nas cidades de Riachão do Dantas, Itabaianinha, Manuel Bonfim, Santa Luzia do Itanhy e Salgado; e apenas o Grupo Escolar Tobias Barreto (1943) com atributos de uma escola urbana. Sobre este último grupo, vale ressaltar que ele foi o único a ser construído nas regiões delimitadas no período que compreende o fim das construções arquitetônicas suntuosas (1926) e o projeto de expansão das escolas rurais (1947).

Por motivos econômicos, políticos ou como estratégias de distribuição para melhor atender às demandas do estado, há que se considerar que a presença dos grupos escolares em cidades do interior atribuía ao local um destaque diante dos outros municípios, pois a presença da escola graduada simbolizava e evidenciava que ali deveriam ser disseminados os ideais republicanos. Este destaque foi capaz, segundo o presidente do estado Manoel Correia Dantas, de atrair para o Grupo Escolar Gumersindo Bessa, localizado na cidade de Estância no ano de 1930, o qual tinha “[...] 157 alunos, enquanto uma escola particular possuía apenas 19” (SERGIPE, 1930). Entretanto, há evidências como a narrativa da professora Josefa Santana da Silva, de 84 anos de idade, que revelam a necessidade de outros tipos de escolas para que a demanda da cidade de Lagarto na década de 1930 fosse atendida. De acordo com a entrevistada, apesar do “Grupo ser de graça e uma escola tradicional [...] para se ter uma vaga naquele época era um ‘serviço’”. Por isso, na década de 1930 existiram, em consonância com o Grupo Escolar Sylvio Romero, outros tipos de escolas, que muitas vezes eram bem mais acessíveis e próximas da população. Ela explica que esse “serviço” era por conta da

<sup>17</sup> Dentre as características cabe destacar as disciplinas voltadas para atividades do campo, que por sua vez envolviam o material didático e utensílios específicos como enxadas, pás e sementes e a mobília utilizada que também envolvia materiais para a casa do professor como cama, penteadeira, guarda-comida, dentre outros.

dificuldade que os alunos enfrentavam para encontrar vaga no grupo escolar, não restando outra alternativa a não ser estudar em escolas particulares, como as de “dona Filomena, dona Cecília e Seu Cazuzá”, que eram irmãos, ou das “professoras Josefa e Elvira”, estas últimas onde a professora estudou o primeiro e segundo ano primário.

Nas entrelinhas dos discursos acima mencionados sobre modernização educacional e avanços na expansão e aceitação dos grupos escolares, foi possível encontrar evidências que nomeiam e quantificam o que a entrevistada Josefa Santana da Silva deu a ver por meio da sua narrativa. Outros tipos de escolas e a quantidade de alunos que as frequentavam podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 3 – Frequência dos estabelecimentos de ensino do Estado entre os anos de 1930 e 1943

Estabelecimentos de ensino	Frequência total (1930)	Frequência total (1935)	Frequência total (1936)	Frequência total (1937)	Frequência total (1943)
Escolas Isoladas	7.956	----	----	-----	-----
Escolas Particulares	1.590	1.867	2.302	2.885	8.125
Grupos Escolares na Capital	1.009	---	----	-----	-----
Escolas Municipais	973	1.312	2.926	4.578	8.054
Grupos Escolares do Interior	958	---	----	-----	-----
Escolas Reunidas	46	---	----	-----	-----
Escolas Estaduais	---	11.055	13.460	-----	21.580

Fonte: Mensagens de governadores (1930, 1935, 1936, 1937) e relatório da instrução pública de 1943.

Nesta tabela, construída a partir das mensagens de governadores emitidas nos anos de 1930, 1935, 1936 e 1937, bem como do relatório da instrução pública apresentado em 1943, há ausências e diferenciações que chamam a atenção. Enquanto no início da década de 1930, evidenciou-se de forma nítida a frequência dos alunos nos variados tipos de escolas existentes no estado, revelando assim que ficava a cargo das escolas isoladas o maior número de alunos. A partir do ano de 1935 tais estatísticas não mais foram publicadas, ao menos de forma tão explícita. Também foi possível perceber que no governo interventorial de Augusto Maynard Gomes (1930-1934 e 1942-1945) as escolas eram identificadas de forma mais específica (escolas isoladas, particulares, grupos escolares da cidade e do interior, escolas reunidas), no governo de Eronildes Ferreira de Carvalho (1935-1941) elas eram destacadas de forma mais ampla (escolas municipais e estaduais). Talvez esta diferença entre nomenclaturas não represente nenhuma intenção nos discursos políticos, mas, por outro lado, abre brechas para problematizações, afinal o uso de terminologias mais gerais não permite que sejam identificados que tipos de escolas faziam parte das categorias municipais e estaduais. Deste modo, se tornou ainda muito difícil tecer considerações mais aprofundadas sobre a frequência nas escolas não ideais, como as escolas isoladas.



O que fica claro é que nas mensagens de governadores do estado não há destaque para tipos de escolas como as escolas isoladas, escolas reunidas e escolas particulares. Elas apareciam como atores coadjuvantes na cena, enquanto nas memórias dos alunos e professores, como Josefa Santana da Silva, elas atuavam como atores principais, pelo fato de serem escolas mais acessíveis. Ao problematizar a fonte podemos perceber que muitas vezes o que está escondido, escamoteado, ou despercebido, pode ter outros sentidos. Deste modo, o papel do pesquisador ao lidar com qualquer documento é identificar as intenções projetadas, pois como afirmou Le Goff:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também, das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhes o seu significado aparente (LE GOFF, 1990. p. 547-548).

No sentido de desmistificar o significado aparente dos documentos, as fontes de pesquisa continuaram a ser indagadas e problematizadas, como, por exemplo, a mensagem do governador Eronildes Ferreira de Carvalho, emitida em 1937, que, dentre outros elementos, apresenta a criação e provimento de escolas de 1ª, 2ª e 3ª entrâncias, respectivamente sediadas em Povoados, Villas e Cidades. Diferente dos grupos escolares, que tinham destacados seus nomes e locais onde foram sediados, o discurso do governador sobre as escolas de 1ª e 2ª entrâncias destaca apenas os distritos em que essas escolas estavam sendo providas. Por certo, os grupos escolares, como escolas de 3ª entrância, localizavam-se nas cidades, o que sugere que os demais tipos de escolas sediavam-se nos demais distritos. Tais modalidades, que mesmo de forma tímida pareciam ir ganhando visibilidade nos discursos políticos, voltavam à invisibilidade ao prosseguir o texto das mensagens. Na medida em que no texto das mensagens de governadores ia sendo ressaltada a criação de escolas de 1ª e 2ª entrância, prosseguia-se com a necessidade de criação de mais grupos escolares, bem como a reforma dos que já existiam, e a apresentação de algarismos que retratassem a matrícula e frequência dos alunos. Assim, nesta mesma mensagem, após apresentar a relação de escolas “creadas e providas” no ano de 1937, a narrativa prossegue com as seguintes informações:

É o pensamento do Governo construir um prédio com 4 salas, na Barra dos Coqueiros, a fim de neste se installarem as suas actuaes escolas isoladas,

bem assim um outro, de duas salas e área para futura ampliações, na Barretta, hoje praia Bom Jesus (SERGIPE, 1937, p. 35).

E logo adiante:

Em 1936, tínhamos 583 escolas primárias, as quaes se accusou uma matrícula de 24.283 educandos para uma frequência de 20.129... [82,90%]. Este ano, para um total de 681 escolas, tivemos uma matrícula de 27.341 e uma frequência no primeiro semestre de 22.860 [82,59%] (SERGIPE, 1937, p. 35).

A forma como foi apresentada a necessidade de expansão e melhoria dos grupos escolares, bem como o aumento do número geral de matrículas, sugere que há uma relação intrínseca e mútua entre as escolas graduadas e a demanda atingida. Isso porque os grupos escolares foram escolas que abrigaram um contingente superior de alunos que as escolas isoladas e mesmo que não atingissem a demanda, funcionaram como mecanismo de expansão de vagas. Entretanto, há que se considerar que a presença significativa de outros tipos de escolas, como as isoladas e de iniciativa particulares, também contribuiu, senão foi essencial, para o resultado apresentado pelas mensagens.

O que se pode perceber é que tais escolas, precárias e impróprias para o ensino, ficavam à sombra de discursos políticos que buscavam evidenciar que o governo estava tentando seguir a ideia de que era preciso construir grupos escolares e por meio deles aumentar significativamente o número de alunos matriculados. Isso porque eles perfaziam o tipo de escola ideal para a propagação das primeiras letras, pois para além de menos dispendiosos, se comparados às escolas isoladas, eles reuniam métodos eficazes, professores qualificados, espaço apropriado e material didático condizente às necessidades de aprendizagem do aluno. Este pode ser um dos motivos que deu aos grupos escolares presentes no estado de Sergipe um destaque em todas as mensagens emitidas, não só entre os anos de 1930 e 1947, mas também nas que se seguiram até o ano de 1960. Tais grupos foram relacionados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Grupos escolares construídos e/ou em funcionamento entre os anos de 1930 e 1960

MUNICÍPIOS	DENOMINAÇÃO	ANO DE INAUGURAÇÃO OU CONSTRUÇÃO
1. Aracaju	Grupo Escolar General Siqueira	Em funcionamento (mensagem de 1930)
2. Aracaju	Grupo Escolar Barão de Maruim	Em funcionamento (mensagem de 1930)
3. Aracaju	Grupo Escolar Dr. Manuel Luiz	Em funcionamento (mensagem de 1930)
4. Aracaju	Grupo Escolar General Valadão	Em funcionamento (mensagem de 1930)
5. Aracaju	Grupo Escolar José Augusto Ferraz	Em funcionamento (mensagem de 1930)
6. Aracaju	Grupo Escolar Rural Ivo do Prado	Em funcionamento (mensagem de 1953)
<b>7. Arauá<sup>18</sup></b>	<b>Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim</b>	<b>Em construção (mensagem 1951) Em funcionamento (mensagem de 1953)</b>
8. Barra dos Coqueiros	Grupo Escolar (não nomeado na mensagem analisada)	Entregue (mensagem de 1960)
<b>9. Boquim</b>	<b>Grupo Escolar Severiano Cardoso</b>	<b>Em funcionamento (mensagem de 1930)</b>
10. Campo do Brito	Grupo Escolar Rural Guilherme Campos	Construído (mensagem de 1951) Em funcionamento (mensagem de 1953)
11. Capela	Grupo Escolar Coelho e Campos	Em funcionamento (mensagem de 1930)
12. Carira	Grupo Escolar Artur Fortes	Construído (mensagem de 1958)
13. Cumbe	Grupo Escolar Alcebiades Paes	Construído (mensagem de 1958)
14. Darcilena (Cedro de São João)	Grupo Escolar Rural Manoel Dantas	Em construção (mensagem de 1951) Em funcionamento (mensagem de 1953)
15. Divina Pastora	Grupo Escolar (não nomeado na mensagem analisada)	Entregue (mensagem de 1960)
<b>16. Estância</b>	<b>Grupo Escolar Gumersindo Bessa</b>	<b>Em funcionamento (mensagem de 1930)</b>
17. Frei Paulo	Grupo Escolar Rural Martinho Garcez	Construído (mensagem de 1950) Em funcionamento (mensagem de 1953)
18. Gararu	Grupo Escolar Monsenhor Rangel	Em funcionamento (mensagem de 1954)
19. Itabaiana	Grupo Escolar Guilhermino Bezerra	Aparece na mensagem de 1936
<b>20. Itabaianinha</b>	<b>Grupo Escolar Rural Olímpio Campos</b>	<b>Construído (mensagem de 1950) Em funcionamento (mensagem de 1953)</b>
21. Itaporanga D'Ajuda	Grupo Escolar Rural Felisbela Freire	Construído (mensagem de 1951) Em funcionamento (mensagem de 1953)
22. Japaratinga	Grupo Escolar Senador Gonçalo Rollemberg	Em funcionamento ( Departamento de Inspeção Escolar- década de 1940)
23. Japoatã	Grupo Escolar Rural Josino Menezes	Construído (mensagem de 1950) Em funcionamento (mensagem de 1953)
<b>24. Lagarto</b>	<b>Grupo Escolar Sylvio Romero</b>	<b>Em funcionamento (mensagem de 1930)</b>
25. Laranjeiras	Grupo Escolar João Ribeiro	Aparece na mensagem de 1936
26. Maruim	Grupo Escolar Padre Dantas	Em funcionamento em 1940 (narrativa da professora Sônia de Souza Maynard)

<sup>18</sup> O negrito serve para destacar as cidades delimitadas como espaço da pesquisa.

27. Muribeca	Grupo Escolar Rural (não nomeado na mensagem analisada)	Em fase de conclusão (mensagem de 1953)
28. Nossa Senhora das Dores	Grupo Escolar Rural General Calasans	Construído (mensagem de 1950) Em funcionamento (mensagem de 1953)
29. Nossa Senhora da Glória	Grupo Escolar (não nomeado na mensagem analisada)	Em funcionamento (mensagem de 1954)
30. Neópolis	Grupo Escolar Olympio Campos	Em funcionamento (mensagem de 1930)
31. Propriá	Grupo Escolar João Fernandes de Brito	Em funcionamento (mensagem de 1930)
32. Propriá	Grupo Escolar Rural Graccho Cardoso	Em construção (mensagem de 1951) Em funcionamento (mensagem de 1953)
<b>33. Riachão do Dantas</b>	<b>Grupo Escolar Rural Lorival Fontes</b>	<b>Em construção (mensagem de 1954)</b>
34. Riachuelo	Grupo Escolar Francisco Leite	Aparece na mensagem de 1936
35. Ribeirópolis	Grupo Escolar Rural Abdias Bezerra	Em construção (mensagem de 1951) Em funcionamento (mensagem de 1953)
36. Rosário do Catete	Grupo Escolar Leandro Maciel	Obras públicas (mensagem de 1952)
<b>37. Salgado</b>	<b>Grupo Escolar Rural Alencar Cardoso</b>	<b>Em funcionamento (mensagem de 1954)</b>
<b>38. Santa Luzia do Itanhy</b>	<b>Grupo Escolar Rural Comendador Calazans</b>	<b>Em fase de conclusão (mensagem de 1953)</b>
39. Santa Rosa de Lima	Grupo Escolar Dr. Eldézio Vieira de Melo	Entregue (mensagem de 1959)
40. São Cristóvão	Grupo Escolar Vigário Barroso	Em funcionamento (mensagem de 1930)
<b>41. Simão Dias</b>	<b>Grupo Escolar Fausto Cardoso</b>	<b>Em funcionamento (mensagem de 1930)</b>
42. Siriri	Grupo Escolar José Joaquim Barbosa	Em funcionamento (mensagem de 1954)
<b>43. Tobias Barreto</b>	<b>Grupo Escolar Tobias Barreto</b>	Construído (Relatório da Instrução Pública, 1943)

Fonte: Quadro elaborado a partir das Mensagens de governadores do Estado de Sergipe emitidas entre os anos de 1930-1960.

O quadro anterior reúne os grupos escolares relacionados nas mensagens de governadores, relatórios de diretores da instrução pública, lista de escolas primárias emitidas pelo Departamento de educação e narrativas de professores tomadas neste trabalho como fontes. A partir de tais documentos encontrei 43 grupos escolares “construídos” por todo estado de Sergipe entre os anos de 1930 e 1960. Dentre eles, quatro grupos escolares na região do centro-sul e seis grupos no território do sul. Entretanto, em mensagem emitida pelo então governador Luiz Garcia no ano de 1960, na qual faz um apanhado do número de grupos escolares existentes no estado, ficou evidente que Sergipe contava com “25 grupos escolares e 15 grupos escolares rurais”, ou seja, 43 grupos escolares. Como pode ser notado no Quadro 2, 43 grupos foram revelados pelas mensagens, sendo que 25 são grupos escolares e 16 grupos escolares rurais. Esta incongruência talvez possa ser explicada pelo fato de um dos grupos elencados ter deixado de funcionar antes do ano de 1960, justificando assim a soma de 40 grupos. Diante disso, houve um maior cuidado com a quantidade de grupos escolares

identificados, bem como com a forma de cruzar estas informações com as apresentadas por outros documentos, a exemplo do relatório da instrução pública emitido por José Rollemberg Leite, em 1943.

No referido relatório da instrução pública, assim como na lista de escolas rurais emitidas pelo Departamento de Educação do estado em 1951, são revelados dois grupos escolares que não foram citados nas mensagens analisadas. Trata-se dos Grupos Escolares<sup>19</sup> Senador Gonçalo Rollemberg, na cidade de Japaratuba, e Padre Dantas, em Maruim. Por certo, é necessário levar em consideração que esses grupos escolares podem estar presentes nas mensagens de governadores emitidas entre os anos de 1938 e 1947, afinal elas não foram encontradas. *Pari passu* das divergências, os documentos de Legalização educacional encontrados na Inspeção escolar do estado revelaram o funcionamento de dois grupos escolares, um na cidade de Siriri e outro na cidade de Nossa Senhora da Glória, esses não identificados nas listas de escolas primárias do Departamento de educação. Assim, dentre presenças, ausências, confrontos e estranhamentos, o que se pode perceber é que todo documento possui uma intenção, e que por isso não há uma verdade, mas várias aproximações do real. Por isso, comungo com o que asseverou Le Goff (1990) sobre o documento. Para ele,

Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1990, p. 548).

Assim, a partir da tentativa de “demolir montagens” o objeto de estudo começou a ser explorado. São dez grupos escolares, que puderam ser identificados a partir das mensagens de governadores, nos relatórios de diretores da instrução pública, nos documentos elaborados pelo departamento de educação, e nas narrativas dos professores entrevistados. Os grupos escolares que fizeram parte das regiões do centro e sul sergipano, de acordo com as fontes analisadas foram:

Quadro 3 – Grupos escolares que foram construídos nas regiões do centro e sul sergipano (1930-1960)

---

<sup>19</sup> Nos arquivos da Inspeção escolar do estado de Sergipe, foi possível identificar a presença do Grupo Escolar Senador Gonçalo Rollemberg na cidade de Japaratuba. Versa sobre o Grupo Escolar Padre Dantas a narrativa da professora Sônia de Souza Maynard, disponível no acervo do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.

<b>Nome do Grupo Escolar</b>	<b>Data de Criação</b>	<b>Cidade onde se localizou</b>	<b>Governo que foi construído</b>	<b>Situação atual do prédio</b>
1. Grupo Escolar Fausto Cardoso	Construído em 1924	Simão Dias	Maurício Graccho Cardoso (1922-1926)	Atualmente funciona como Escola Estadual Fausto Cardoso
2. Grupo Escolar Sylvio Romero	1924	Lagarto	Maurício Graccho Cardoso (1922-1926)	O prédio ainda existe, mas está inativo
3. Grupo Escolar Tobias Barreto	1943	Tobias Barreto	Augusto Maynard Gomes (1942-1945)	Atualmente funciona como Escola Estadual Tobias Barreto
4. Grupo Escolar Lourival Fontes	1953	Riachão do Dantas	Arnaldo Rollemberg Garcez (1951-1955)	Atualmente funciona como Escola Estadual Lourival Fontes
5. Grupo Escolar Olympio Campos	1950	Itabaianinha	José Rollemberg Leite (1947-1951)	Atualmente funciona como Colégio Estadual Olympio Campos
6. Grupo Escolar Manuel Bonfim	1953	Araúá	Arnaldo Rollemberg Garcez (1951-1955)	Atualmente funciona como Colégio Estadual Manuel Bonfim
7. Grupo Escolar Severiano Cardoso	1926	Boquim	Maurício Graccho Cardoso (1922-1926)	Atualmente funciona como Colégio Estadual Severiano Cardoso
8. Grupo Escolar Comendador Calazans	1953	Santa Luzia do Itanhy	Arnaldo Rollemberg Garcez (1951-1955)	Atualmente funciona como Colégio Estadual Comendador Calazans
9. Grupo Escolar Gumersindo Bessa	1923	Estância	Maurício Graccho Cardoso (1922-1926)	O prédio funciona como sede da Diretoria Regional de Educação – DRE'01
10. Grupo Escolar Alencar Cardoso	1953	Salgado	Arnaldo Rollemberg Garcez (1951-1955)	Atualmente funciona como Colégio Estadual Alencar Cardoso

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis na Inspeção escolar do estado de Sergipe.

Como já mencionado, seis dos dez grupos escolares também estiveram presentes nas memórias dos professores entrevistados. Sejam como alunos ou professores, alguns destes sujeitos narraram sobre os grupos escolares, rememorando suas arquiteturas suntuosas e por muitas vezes simples; seus objetos escolares; o corpo docente; os alunos que dele fizeram parte; os livros utilizados; as disciplinas ministradas; as brincadeiras no recreio; o tempo escolar e os métodos de ensino. Porém, talvez pelo número de vagas, ou pela distância em que os grupos escolares poderiam se encontrar da casa dos alunos, apenas as professoras Amariles Gomes de Moura (Boquim), Ana Rodrigues de Menezes (Lagarto), Josefa Santana da Silva (Lagarto), Laudicéia Rodrigues Cerqueira (Araúá), Olda do Prado Dantas (Simão Dias), Risoneuma Soares Feitosa (Umbaúba), Josefa de Andrade Fontes (Itabaianinha) e Maria

Auxiliadora Oliveira (Tobias Barreto) estudaram e/ou ensinaram em grupos escolares. Por meio das suas lembranças foram lembrados apenas seis grupos escolares: o Grupo Escolar Sylvio Romero, Grupo Escolar Manoel Bonfim, Grupo Escolar Severiano Cardoso, Grupo Escolar Fausto Cardoso e Grupo Escolar Tobias Barreto. Os demais entrevistados estudaram em outros tipos de escolas, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Nomes dos professores entrevistados e as escolas primárias onde estudaram e ensinaram

NOME DO ENTREVISTADO (A)	NOME DE ESCOLA PRIMÁRIA ONDE ESTUDOU	MODALIDADE DE ESCOLA	PERÍODO EM QUE ESTUDOU	NOME DE ESCOLA PRIMÁRIA ONDE ENSINOU	MODALIDADE DE ESCOLA	PERÍODO EM QUE ENSINOU
1 ACINETE ALMEIDA BISPO	Escola da professora Carmita Moreira/ Salgado	Escola Pública Municipal	1940...	Escola Estadual Rural em Água Fria/ Salgado	Escola Pública Estadual	... 1950
2 AMARILES GOMES MOURA <sup>20</sup>	Escola Particular da professora Lurdes Souza/Araújo	Escola Pública Municipal	1950-1955			
	Grupo Escolar Manoel Bonfim/Araújo	Escola Pública Estadual	1950-1955			
3 ANA RODRIGUES DE MENEZES	Escola Municipal Doutor Josias Machado/Lagarto	Escola Pública Municipal	1934-1935	Escola Municipal Doutor Josias Machado/Lagarto	Escola Pública Municipal	... 1963 <sup>21</sup>
	Grupo Escolar Sylvio Romero/Lagarto	Escola Pública Estadual	1936-1937			
4 ANTÔNIO BARROS VASCONCELOS <sup>22</sup>	Escola da “Aviação Férrea Federal Leste Brasileira”/Boquim		1950-1955			
5 CORDÉLIA DO NASCIMENTO COSTA	Colégio Sagrado Coração de Jesus/Estância	Escola Particular	1937-1946	Colégio Estadual Gumersindo Bessa/Estância	Escola Pública Estadual	1951-1990
6 ELEONORA LEITE PEREIRA	Colégio Sagrado Coração de Jesus/Estância	Escola Particular	1937-1947	Escola Municipal Dom Quirino/Estância	Escola pública Municipal	1948-1996 <sup>23</sup>

<sup>20</sup> Sua carreira docente teve início no Grupo Escolar Severiano Cardoso a partir da década de 1960.

<sup>21</sup> A entrevistada não se lembra de nenhuma data específica, contudo foi possível perceber, a partir de seus diplomas, que ela começou a ensinar na Escola Municipal Doutor Josias Machado muitos anos antes de 1963.

<sup>22</sup> O período na docência do professor, ainda atuante, Antônio Barros Vasconcelos, que dentre outros espaços ensinou no Grupo Escolar Severiano Cardoso, não corresponde ao período da pesquisa.

<sup>23</sup> A entrevistada ensinou em outras escolas tanto estaduais como particulares, contudo não condizem ao recorte cronológico dessa pesquisa.

7	ELIENAL-DA SOUZA REIS	Escola Municipal da Prof. <sup>a</sup> Zena Alves da Costa/Indiaroba	Escola Pública Municipal	1935 – 1937	“Escola Rural”/Indiaroba		1955-1985
8	JANICE SANTOS SILVA	Escola Isolada Nº 1/Araúá	Escola pública Estadual	1942 – 1945	Banca Escolar/Araúá	Escola de iniciativa Particular	1946
9	JANETE AGUIAR DE SOUZA CRUZ <sup>24</sup>	Escola Isolada da professora Galdino Silva	Escola Pública Municipal	1946-1948			
10	JOSÉ WALTER LEONIDIO DA SILVA <sup>25</sup>	Escola Municipal Maria Cotia Sales/Tomar do Geru	Escola Pública Municipal	1937-1941			
11	JOSEFA DE ANDRADE FONTES	Grêmio Escolar Serrano/Itabaianinha	Escola Particular	1929-1933	Escola da Fazenda Riacho do Boi/Itabaianinha	Escola Pública Municipal	-----
					Escola Rural do povoado Botequim/Santa Luzia do Itanhy	Escola Pública Estadual	1953-1967
12	JOSEFA MARIA DA CONCEIÇÃO	Escola Municipal da Prof. <sup>a</sup> Zena Alves da Costa/Indiaroba	Escola Pública Municipal	1935 – 1942	Escola Rural Povoado de Terra Caída/Indiaroba	Escola Pública Estadual	1959-1984
		Instituto Estanciano de Ensino Professor Azarias Alves dos Santos/Estância	Escola Particular	1935 – 1942			
13	JOSEFA SANTANA DA SILVA	Escola Particular/Lagarto	Escola de iniciativa Particular	1943	Escola Estadual do povoado Várzea dos Cágados/Lagarto	Escola Pública Estadual	1947...
			Escola pública Estadual	1944-1948			
14	JOSEFINA BATISTA HORA	Escola Isolada Soldadinho de Chumbo/Umbaúba	Escola Pública Municipal	1935...	Escola Rural/Umbaúba	Escola Pública Estadual	1955
15	LAUDICÉIA RODRIGUES CERQUEIRA	Escola Isolada Nº 1/Araúá	Escola Pública Municipal	1942 – 1946	Escola da Fazenda Lagoa de Dentro/Araúá	Escola Pública Municipal	1948-1950
					Grupo Escolar Manoel Bonfim/Araúá	Escola Pública Estadual	1951...
16	LINDINALVA OLIVEIRA	Escola Pública Nº 3/Tomar do Geru	Escola Pública Estadual	1947 – 1952	Escola Isolada/Tomar do Geru	Escola Pública Municipal	1957-1992

<sup>24</sup> A entrevistada cursou o terceiro ano primário no Colégio São Francisco de Assis, em Salvador, Estado da Bahia. Em seguida, concluiu o ensino primário como aluna semi-interna no Colégio Angelorum, no Rio de Janeiro.

<sup>25</sup> O professor José Walter Leonidio dos Santos começou sua carreira como professor na Escola Municipal Lopes, no ano de 1969.



DE SANTANA						
17 LUZIA HONÓRIA DOS SANTOS <sup>26</sup>				Escola Isolada Joaquim Cardoso de Araújo /Salgado	Escola Pública Municipal	1942-1964
18 MARIA AUXILIADORA DE OLIVEIRA <sup>27</sup>	Grupo Escolar Tobias Barreto	Escola pública Estadual	1949 - 1953			
	Colégio Patrocínio de São José	Escola Particular	1958 - 1962			
19 MARIA COSTA GÓIZ <sup>28</sup>	Grêmio Escolar Serrano/Itabaianinha	Escola Particular	1934 - 1939			
20 MARIA DO CARMO FONTES SILVA	Grêmio Escolar Serrano /Itabaianinha	Escola Particular	1944	Escola Rural do Povoado Carnaíba/Riachão do Dantas	Escola Pública Estadual	1955-1964
21 MARIA DOS SANTOS SANTANA	Escola da Fazenda Flor do Rio/Pedrinhas	Escola de iniciativa Particular	1945	Escola Municipal Padre Arnaldo da Conceição/Pedrinhas	Escola Pública Municipal	1956...
22 MARIA EURIDES DA SILVA	Escola Pública Nº1/Itabaianinha	Escola Pública Municipal	1938-1941	Banca Escolar/Itabaianinha	Escola de iniciativa Particular	1945-2002
23 MARIA ISABEL DOS SANTOS <sup>29</sup>				Escola da Fazenda Curvelo/Umbaúba	Escola Pública Municipal	1942...
24 MARIA LITA SILVEIRA	Escola da Fazenda Paiaí/Cristinápolis	Escola de iniciativa Particular	1948-1950	Escola da Fazenda Major/Umbaúba	Escola Pública Municipal	1958...
25 MAURA FONTES HORA	Escola Isolada da professora Maurita/Cristinápolis	Escola Pública Municipal	1942 - 1946	Escola isolada/Umbaúba	Escola Pública Municipal	1947-1977
26 OLDA DO PRADO DANTAS <sup>30</sup>				Escolas Reunidas Augusto Maynard/Simão Dias	Escola Pública Estadual	1934
				Grupo Escolar Fausto Cardoso/Simão Dias	Escola Pública Estadual	1938- 1960

<sup>26</sup> A professora Luzia Honória dos Santos ingressou na Escola Rua da Bahia, onde cursou o primário entre 1925 e 1929.

<sup>27</sup> A professora Maria Auxiliadora começou sua carreira como professora no ano de 1963 no Grupo Escolar Tobias Barreto, onde estudou o primário.

<sup>28</sup> A professora Maria Costa Góiz, ensinou no Jardim de Infância Santa Joana, entre os anos de 1977-2002.

<sup>29</sup> Maria Isabel dos Santos ingressou na escola Isolada da professora "Alice", aos sete anos de idade, no município de Altamira, Estado da Bahia.

<sup>30</sup> A professora Olda do Prado Dantas iniciou o primário no ano de 1919 na Escola Isolada Mon Senhor Dalton . No ano de 1925, inicia o curso normal Instituto Ponte Nova, no estado da Bahia, retornando à sua cidade natal em 1934.

27	RAIMUN- DA ALVES DOS SANTOS	Escola Particular Nossa Senhora da Conceição/Poço Verde	Escola Particular	1936- 1940	Escola Particular /Poço Verde	Escola de iniciativa Particular	1947
		Escola Particular/ Simão Dias	Escola Particular	1941...	“Escola Rural do Cruzeiro”/Poço Verde	Escola Pública Estadual	1960-1987
28	RAIMUN- DA MARIA DE JESUS	Escola Municipal Baixa da Jurubeba/ Tobias Barreto	Escola Pública Municipal	1936- 1941	Escola Municipal Pedro Garipal/ Tobias Barreto	Escola Pública Municipal	1947...
29	RISONEU- MA SOARES FEITOSA <sup>31</sup>	Grupo Escolar Severiano Cardoso/Boquim	Escola Pública Estadual	1955-1959			
		Ginásio Santa Terezinha/Umbaú ba	Escola Particular	1960-1964			
30	RIVANDA ALVES DE OLIVEIRA CABRAL	Grêmio Escolar Serrano/Itabaianin ha	Escolar Particular	1944-1951	Grêmio Escolar Serrano/Itabaianinh a	Escola Particular	1951- (até os dias atuais)

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das narrativas de história de vida dos 30 professores entrevistados.

As escolas primárias presentes nas lembranças dos professores entrevistados suscitam desdobramentos diferentes dos revelados principalmente, pelas mensagens de governadores do estado. Isso porque é “por meio da memória do entrevistado que pode-se trazer à tona a presença do passado, esse que será analisado conforme o concebido por quem viveu, a recuperação do vivido conforme a apropriação ou os significados atribuídos por quem o vivenciou (ALBERTI, 2004, p. 35)”. Foi por meio das vivências dos entrevistados, como pode ser observado no quadro acima, que foram evidenciados tipos de escolas não destacados no discurso político, haja vista sua precariedade física e material, seu funcionamento em dois turnos envolvendo uma única professora e suas turmas lotadas de alunos. Tais escolas criticadas, mas presentes nos territórios e necessárias, pois atendiam a um número significativo de alunos, compuseram o cenário revelando uma coexistência de modelos de instituições educativas primárias que divergiam do conceito de escola presente no projeto republicano de educação.

A memória que lembra também esquece. E este esquecimento fez com que muitos dos nomes das escolas primárias onde os sujeitos entrevistados estudaram fossem esquecidos, confundidos e/ou (re)criados. Assim, “por sugerir mais que afirmar”, a memória “caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil”. Assim sendo, foi levado em

<sup>31</sup> A professora Risoneuma Soares Feitosa ensinou no Grupo Escolar Antônio Garcia Filho em 1976.

consideração que “[...] a lembrança é, em longa medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 2004, p. 24.). Vale ressaltar que assim como a memória, que é “repleta de esquecimentos”, os documentos oficiais também possuem seus limites, sendo o maior deles suas intenções “que exprimem o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (FOUCAULT apud LE GOFF, 1990, p. 10). Mesmo com desvantagens, há mecanismos que nos permitem driblar as limitações e explorar ao máximo as aproximações da realidade presentes na memória e nos documentos oficiais. Um deles é considerar que:

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade (LE GOFF, 1990, p. 10).

Deste modo, das possíveis “mentiras”, dos esquecimentos, dos silêncios e das intenções podem emergir “confissões de verdades” ou aproximações da realidade, basta que se compreenda “como a articulação dos regimes de prática e das séries de discursos produz o que é lícito designar como a “realidade”, o objecto da história” (CHARTIER, 1988, p. 80). Assim, ao tentar entender as escolas primárias, objeto da história da educação, tentei articular os lapsos, as reconstruções e as representações dos entrevistados aos vestígios deixados pelos documentos oficiais. Como resultado dos “regimes de práticas e dos discursos” foi encontrado um campo de embate, onde as fontes constantemente se tencionavam, ora aproximando-se, ora afastando-se, mas sempre revelando particularidades que enriqueciam ainda mais a trama histórica da educação sergipana. Foi neste cenário de conflito, e valendo-me das palavras de autores da História Cultural, como Chartier (1990), que uni/confrontei os nomes das escolas como foram rememorados aos nomes dessas mesmas escolas dispostas nos documentos oficiais. Assim, desta junção, resultou o quadro a seguir:

Quadro 5 – Escolas apresentadas nas entrevistas identificadas por meio das lembranças e dos documentos oficiais (1930-1949)

NOME DE ESCOLAS (NARRATIVAS) 1930-1949	NOME DE ESCOLAS (DOCUMENTOS)
1. Escola da professora Carmita Moreira na cidade de Salgado	Escola isolada N° 01 (controle do movimento mensal – 1951)
2. Escola Municipal Doutor Josias Machado na	Escola Dr. Josias Machado (controle do movimento

cidade de Lagarto	escolar – 1952)
3. Grupo Escolar Sylvio Romero na cidade de Lagarto	Grupo Escolar Sylvio Romero (Relação de escolas primárias – 1930)
4. Colégio Sagrado Coração de Jesus na cidade de Estância	Colégio Sagrado Coração de Jesus (Departamento de Educação, 1938)
5. Escola Municipal da professora Zena Alves da Costa na cidade de Indiaroba	Estabelecimento de Ensino público municipal- São José. Prof. <sup>a</sup> Zena Alves da Costa (Departamento de Educação, 1938)
6. Escola Isolada Nº 1 na cidade de Arauá	Escola Isolada do sexo feminino Número 1 (Termo de inspeção 1944)
7. Banca Escolar na cidade de Arauá	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
8. Escola municipal Maria Cotias Sales na cidade de Tomar do Geru	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
9. Instituto Estanciano de Ensino professor Azarias Alves dos Santos na cidade de Estância	Colégio Esperança (prof. Azarias Santos) (Departamento de Educação, 1938)
10. Escola Particular na cidade de Lagarto	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
11. Escola Estadual do povoado Várzea dos Cágados na cidade de Lagarto	Escola Isolada s/n (Termo de inspeção – 1944)
12. Escola pública Nº3 na cidade de Tomar do Geru	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
13. Escola Pública Joaquim Cardoso de Araújo na cidade de Salgado	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
14. Grêmio Escolar Serrano na cidade de Itabaianinha	Grêmio Escolar Serrano (Termos de Inspeção- 1944)
15. Escola da Fazenda Flor do Rio na cidade de Pedrinhas.	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
16. Escola pública Nº 1 na cidade de Itabaianinha	Escola Pública Primária isolada do sexo feminino da cidade de Itabaianinha (Ponto diário – 1935)
17. Escolas reunidas Augusto Maynard na cidade de Simão Dias	Escolas reunidas Augusto Maynard (Departamento de Educação, 1938)
18. Grupo Escolar Fausto Cardoso na cidade de Simão Dias	Grupo Escolar Fausto Cardoso (Termos de inspeção – 1944)
19. Escola da fazenda Paiaia na cidade de Cristinápolis	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
20. Escola isolada da professora Maurita cidade de Cristinápolis	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
21. Escola Municipal Dom Quirino na cidade de Estância	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
22. Escola Isolada Soldadinho de Chumbo na cidade de Umbaúba	Grupo Escolar Dr. Antonio Garcia Filho (Dissertação de Mestrado intitulada <i>Memórias de educadoras sergipanas: práticas escolares e cultura escolar no município de Umbaúba/SE (1955 – 1989)</i> )
23. Escola da Fazenda Lagoa de Dentro na cidade de Arauá	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
24. Escola da Fazenda Curvelo na cidade de Umbaúba	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
25. Escola particular na cidade de Simão Dias	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
26. Escola Municipal Baixa da Jurubeba na cidade de Tobias Barreto	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.
27. Banca escolar da professora Eurides na cidade de Itabaianinha	Não foi encontrada nos documentos analisados nenhuma referência sobre esta escola primária.

28. Grupo Escolar Tobias Barreto	Grupo Escolar Tobias Barreto (Termo de Inspeção, 1943)
----------------------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Não foi possível realizar um diálogo harmonioso entre os documentos oficiais e as lembranças dos entrevistados. Como pode ser observado no Quadro 5, muitas escolas primárias dadas a ver pelas narrativas não foram encontradas nos Relatórios de inspetores, nas Relações de escolas primárias do estado, nos “controles de movimento escolar” e nos “pontos diários” mapeados. O constante confronto entre as lembranças e os documentos oficiais me levou a criar estratégias de pesquisa, para realizar um trabalho de identificação que pudesse partir de esquecimentos e intenções diversas. Além de situar geograficamente e historicamente as escolas presentes nas narrativas, muitas vezes foi necessário me valer de pistas envolvendo nomes de professores e datas para encontrar nos documentos oficiais tais escolas. Isso porque na maioria das vezes seus nomes não eram lembrados exatamente como foram ou deveriam ter sido, pelo menos oficialmente. A exemplo disso foi a Escola Municipal São José, que tinha Zena Alves como professora no ano de 1938, mas que era lembrada pela nossa entrevistada, Josefa Maria da Conceição, como a Escola Municipal da professora Zena Alves da Costa. Tal diálogo, muitas vezes conflituoso, me levou a refletir: é possível unir as contradições presentes na memória e nos documentos oficiais e assim identificar os tipos de escolas primárias que compuseram o cronótopo estudado? Se possível, como se faria?

Sem arriscar propor respostas segui na busca de alcançar o objetivo deste trabalho, levando por toda a pesquisa as variadas e supostas intenções das fontes, bem como as diversas maneiras de se compreender os fatos. Talvez seja esta pluralidade de sentidos que agregue características particulares à história da escola primária sergipana. Foi a partir dos encontros e desencontros entre documento oficial e memória, como pode ser identificado no Quadro 5, que começou a ser delineado o cenário das escolas primárias do centro e sul sergipano no referido tempo, este composto de grupos escolares, escolas isoladas, escolas particulares, escolas reunidas, bancas escolares e escolas da fazenda. Dentre essas, três tipos de escolas foram considerados oficiais. A partir do documento sobre o Ensino primário de 1950, ficou oficializado que:

[...] os estabelecimentos de ensino primário oficial têm as seguintes designações: Escola isolada (E.I), quando possui uma só turma de alunos, entregue a um só docente; Escolas reunidas (E.R), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores; Grupo escolar (G.E), quando possui cinco ou mais turmas de alunos e número igual ou superior de docentes [...] (INSTITUTO NACIONAL..., 1950, p. 31).

Apesar de se tratar de um documento do ano de 1950, podemos perceber pelo Quadro 5 que estes estabelecimentos de ensino oficial já existiam muito antes de meados do século XX. Sobre a existência das escolas isoladas, escolas reunidas e dos grupos escolares a professora Olda do Prado Dantas lembrou-se do tempo em que foi aluna e professora nesses tipos de escolas, presentes na cidade de Simão Dias desde a década de 1920. Com cento e três anos de idade, a professora Olda ainda lembra que foi na sua própria casa, que funcionava como uma escola isolada do município, e tendo sua mãe como professora, que aprendeu as primeiras letras. Terminado o primário, ingressou no ano de 1925 no curso normal do Instituto Ponte Nova no estado da Bahia<sup>32</sup>, retornando à cidade natal em 1934. Logo que terminou o curso normal, “o doutor Marcos Ferreira reuniu as escolas das casas e botou em um prédio só”. A esta escola chamou-se Escolas Reunidas Augusto Maynard, onde a professora Olda passou a lecionar a partir do ano de 1934. Quatro anos depois passou a ser professora no Grupo Escolar Fausto Cardoso, na cidade de Simão Dias, onde permaneceu até a sua aposentadoria na década de 1960.

Assim como o Grupo Escolar Fausto Cardoso, onde a entrevistada Olda do Prado Dantas ensinou, as escolas particulares também foram consideradas estabelecimentos de ensino primário oficial, essas constantemente ressaltadas nas mensagens de governadores do estado e nas listas de escolas primárias emitidas pelo departamento de educação. Segundo o Decreto-Lei nº 1.058, de 31 de agosto de 1946, para que os estabelecimentos particulares de ensino primário pudessem funcionar seria necessário:

[...] registro prévio, mediante o preenchimento das seguintes condições: a) prova de ser o estabelecimento dirigido por brasileiro nato; b) prova de saúde e de idoneidade moral, social e técnica das pessoas encarregadas da administração e do ensino; c) prova de que as instalações de ensino atendem às exigências higiênicas e pedagógicas, para os cursos que pretendem ministrar; d) adoção do plano de estudos e organização didática estabelecida no regulamento estadual do ensino primário (BRASIL, 1946).

Diferente das escolas particulares, que à época deveriam atender à Lei 1.058/1946, as bancas escolares e escolas das fazendas, ambas de iniciativas particulares, eram espaços precários onde o ensino do ler, escrever e contar se fazia por meio de planos de aulas organizados a partir dos saberes do professor. Segundo Santos e Silva (2012), a partir de estudos já ressaltados, as bancas escolares podem ser entendidas como “uma educação

---

<sup>32</sup> O Instituto Ponte Nova, localizado na cidade de Wagner/BA, está situado a 529 km de distância da cidade de Simão Dias.

doméstica, de iniciativa particular, sem qualquer vínculo com o poder público e que usava como mobiliário e espaço escolar os móveis e a casa da professora” (SANTOS; BARRETO; SILVA; 2012). A banca escolar da professora Janice, na cidade de Arauá, por exemplo, tinha o papel de reforçar os assuntos apreendidos na escola primária “oficial”, onde o aluno estudava em turno contrário ao da banca escolar. Já a banca escolar da professora Maria Eurides da Silva, na cidade de Itabaianinha, era considerada pela professora como “uma escola”, pois o “aluno entrava no Abc e saía na terceira, quarta série. Só iam para o Grupo tirar o diploma”. Sua banca escolar, como uma instituição educacional, que ofertava o ensino elementar,

[...] permitiu, para além da apropriação dos conteúdos das matérias escolares, inculcar comportamentos e condutas reconhecidas e aceitas por todos os que, direta ou indiretamente, privaram de seus ensinamentos. Quando seus alunos iam para o “grupo” apenas tirar o diploma, ela nos mostra que o município, em nome da prefeitura e dos grupos escolares que já existiam na época, legitimava a educação que ela ofertava, no momento em que concedia o diploma de conclusão do primário, permitindo, assim, o ingresso do seu aluno no curso ginásial (BARRETO; MESQUITA; SANTOS, 2015, p. 258).

As escolas da fazenda também podem ser consideradas de iniciativa particular se levarmos em consideração que cobrar uma quantia para, em sua própria residência, ofertar o ensino primário, seria uma estratégia que viabilizava o ensino. Na Escola da Fazenda Flor do Rio, por exemplo, onde a professora Maria Santos Santana cursou parte do ensino primário, era necessário pagar uma quantia de “cinco mil reis” para estudar. Na Escola da Fazenda Lagoa de Dentro, onde a professora Laudicéia Rodrigues Cerqueira começou a sua carreira como docente, seus alunos “eram os filhos dos fazendeiros”. Havia uma relação estreita entre ela, enquanto professora, e os pais dos alunos, pois, como lembra, “o dono da fazenda me arranhou umas cadeiras [...] e a esposa dele, a dona da fazenda, comprou livros para os filhos e comprou para os que não eram filhos”. Este incentivo material dado pelos fazendeiros pode evidenciar o que Vidal e Faria Filho (2000) consideram como escolas particulares e/ou domésticas. Para os autores, tais escolas,

[...] utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que o contratava, em geral um fazendeiro (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Sejam escolas da fazenda, escolas domésticas ou bancas escolares, o que chamou a atenção foram as diferentes configurações com que a iniciativa particular, presente em todas elas, se caracterizou. Seja partindo dos pais dos alunos, ou de um fazendeiro, o que se pode considerar é que há evidências de que no centro e sul do estado de Sergipe existiram escolas primárias de iniciativas particulares sediadas em prédios impróprios, com professores não formados e com ausência de fiscalização governamental, requisitos que por lei deveriam ser cumpridos. Assim, por estarem à revelia dos critérios estabelecidos por atos normativos, tais escolas de iniciativa particular funcionavam, mas não faziam parte das escolas particulares apresentadas nas listas de escolas primárias de todo o estado. A partir desta premissa, se elas não eram consideradas oficialmente como particulares e que também não eram escolas públicas, pois partiam da iniciativa privada, em qual modalidade elas podem ser enquadradas?

Seja qual for a modalidade, o fato é que, segundo as narrativas, havia possibilidades para que as escolas de iniciativa pessoal pudessem se tornar públicas. Sobre isso, a professora Lindinalva Oliveira de Santana, residente na cidade de Tomar do Geru, lembra que o município realizou esforços para incluir a sua escola doméstica, a princípio criada e mantida pela professora e pelos pais dos alunos em sua residência, no quadro de escolas públicas. A entrevistada lembra que, por volta do ano de 1957, os pais dos alunos foram na sua casa pedir para que ela abrisse uma escola. Assustada com o pedido, ela lembra que se indagou: “como vou abrir essa escola se não tem colégio [espaço] aqui?” Os pais então sugeriram que ela usasse o “salãozinho” que tinha na sua casa. Depois de “falar com seu esposo”, decidiu aceitar. Com a ajuda dos pais dos alunos ela começou a materializar sua escola. O primeiro passo foi procurar um “carpinteiro” para que com “os pedacinhos de pau [madeira] que ele tivesse, pudessem ser feitos os acentos e as tabuas para os alunos colocarem no colo e fazerem uma banquinha para escrever”. Após três anos “ensinando dessa forma”, a professora Lindinalva realizou um “teste” para ingressar no quadro de professoras primárias do município. Logo que foi aprovada, a professora Lindinalva lembra que:

Na segunda-feira minha filha, agora aí encheu a casa! As mães inventaram assim, vai entrar o mês de maio, nós vamos fazer novenas com leilões para arrumar alguma quantia pra nós comprar bancos, mesas, tudo que for necessário. Aí as mães se juntaram, se reuniram pra comprar cadeiras, bancos, mesa, mandou fazer quadros que a prefeitura não disponibilizava. Depois chegou a merenda, aí eu tinha que ser professora e merendeira. E vinha pegar aqui ainda [sede da cidade de Tomar do Geru], nem mandar pra lá não vinha não. Nesse tempo quem era a coordenadora, a supervisora, diretora eram as de Estância. Quando a gente pensava que não, olhava um



jipe! Era de jipe que elas vinham para assistir na hora da merenda se aquela merenda estava competente para as crianças. Eu digo, olha ali vem a fiscalização. Na hora que ela chegar aqui vocês levantem e saúdem elas. Mesmo ensinando pelo município eu dava aulas dentro de casa. Dentro da minha casa ainda trabalhei para o município 17 anos (Lindinalva Oliveira de Santana, 2011).

As lembranças da professora Lindinalva evidenciam que, ao se tornar professora do município, a sua escola de iniciativa particular, que atendia a um número considerável de alunos ao mesmo tempo em que funcionava em uma localidade onde não existiam outros tipos de escolas, passou a ser subsidiada e fiscalizada pelo município. Mesmo em condições físicas e materiais precárias, pois utilizava como espaço um cômodo da casa da professora e mobília fruto de “leilões e novenas” organizadas pelos pais dos alunos, a escola de iniciativa pessoal da professora Lindinalva passou a ser reconhecida, logo após a sua contratação, como Escola municipal Isolada.

Partindo desta constatação, e levando em consideração que escolas de iniciativa particulares como a Banca da professora Maria Eurides, a Escola da Fazenda Flor do Rio e a Escola da Fazenda Lagoa de Dentro não se tornaram públicas, quais foram os critérios de seleção para selecionar quais escolas iriam receber recursos públicos? Continuar com recursos financeiros da professora e/ou dos pais dos alunos foi uma escolha ou consequência? Em meio a tais problemáticas o que se pode considerar é que em uma época onde o discurso político dispunha que as escolas deveriam ter prédios próprios e apropriados para o ensino, professores com formação adequada, fiscalização por meio de inspetores e diretores, a aprendizagem das primeiras letras ainda se dava em prédios improvisados nas casas de famílias, com recursos materiais insuficientes e programas de ensino não observados.

Assim como as narrativas de história de vida revelaram tipos de escolas não ideais, elas também evidenciaram as mudanças e adaptações ocorridas no cenário escolar a partir de meados da década de 1940. A fim de “aumentar a rede escolar no meio rural”, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), ao constatar que em 1945 “60% da população do Brasil não era atingida pela rede escolar existente”, e que tais condições “precárias provinham da falta de escolas rurais”, pôs em prática um plano voltado para a expansão de escolas no meio rural. Em Sergipe, foi a partir do ano de 1947 que começaram a ser implantados grupos escolares rurais, escolas normais rurais e escolas rurais, o que fez com que tais escolas ganhassem destaque nos discursos políticos e nas memórias de professores nesse período.

### 2.3 ATRAVÉS DOS DISCURSOS OFICIAIS E DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES: EM DESTAQUE AS ESCOLAS RURAIS (1948-1960)

Na missão educacional conferida ao Estado de Sergipe, pelo meu governo, posso destacar os seguintes aspectos: aumento da rede escolar – ensino rural – aparelhamento das escolas – melhoria na formação de pessoal docente. (SERGIPE, 1948, p. VII).

Aumentar a rede escolar por meio das escolas rurais<sup>33</sup>, dotar tais escolas de recursos materiais e professores capacitados foram os pressupostos que alicerçaram o primeiro mandato do governador José Rollemberg Leite (1947-1951). As ações do então governador sergipano foram uma resposta ao plano de expansão das escolas primárias elaborado pelo Inep, que esteve entre os anos de 1947 e 1951 sob a direção de Murilo Braga de Carvalho<sup>34</sup>. Ao revelar em seu discurso que “já se deu demais à cidade; é preciso cuidar, agora, do interior”, o diretor do Inep mostrava que a expansão das escolas primárias seguiria em direção ao rural. Tal proposta seria implementada por meio de parcerias com os estados e se materializaria da seguinte forma:

O Estado assina um convênio com o I. N. E. P., pelo qual se compromete a construir um certo número de escolas, num certo número de localidades, antes de habilitar-se a receber os fundos suplementares a que se tem direito, segundo a fórmula adotada para a distribuição. Assinado o convênio, o I. N. E. P. transfere ao órgão educacional competente, de sua conta no Banco do Brasil, os necessários créditos. A transferência é feita em prestações, e depende do fiel cumprimento, por parte das autoridades locais, do espírito e da letra do Convênio. Se o crédito permanece inutilizado no Banco do Brasil, porque as autoridades não deram andamento à construção de escolas, as prestações cessam (INSTITUTO NACIONAL..., 1950, p. 116).

Segundo o Diretor Murilo Braga, do convênio que poderia ser estabelecido entre Estados e Inep, para construção de escolas rurais, poderia resultar, no ano de 1951, um

<sup>33</sup> O termo “escolas ruraes” aparece pela primeira vez, em Sergipe, no discurso apresentado na mensagem do governador Eronildes Ferreira de Carvalho no ano de 1936. A mensagem revela que dentre os 400 estabelecimentos de ensino distribuídos pelo estado, 160 são escolas rurais diurnas estaduais, 17 escolas rurais diurnas e quatro escolas rurais noturnas, ambas mantidas pelos municípios dos quais fazem parte (Dr. Eronildes Ferreira de Carvalho, 1936).

<sup>34</sup> Murilo Braga de Carvalho, formou-se Bacharel em Direito em 1937 pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, mas não se dedicou à carreira de advogado. Foi professor e diretor do Instituto de Educação, assistente da cadeira de Psicologia Educacional, assistente de seleção pessoal do Conselho Federal do Serviço Público Civil, diretor de seleção de aperfeiçoamento o DASP. Trabalhou no Ministério da Guerra dos Estados Unidos. Foi diretor do INEP e em 1946 organizou o Plano de Construção Escolar para todo o Brasil. Faleceu em 1952, aos 52 anos de idade. Disponível em: <<http://escolamurilobragavh.blogspot.com.br/p/historico-da-escola.html>>.

montante de “oito mil prédios escolares erguidos pelo ‘hinterland’, podendo aí se localizarem, por ano, 800 mil crianças para receber instrução, que vai desde o ensino das primeiras letras a rudimentos de agricultura” (INSTITUTO... 1950, p. 175). Neste processo de expansão das escolas rurais, o estado de Sergipe teve um papel de destaque, pois serviu como cenário para as observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil que alicerçariam o Seminário de Educação Rural, promovido pelo Inep em 1950. Tais observações foram emitidas pelo professor Robert King Hall<sup>35</sup>, da Universidade de Columbia, a partir de visitas a 24 escolas primárias rurais das 148 existentes, três dos quatro grupos escolares rurais, e a uma das duas escolas normais rurais do estado.

“Convencido de que se tratava de um dos maiores programas em curso neste continente”, King Hall considerou que o programa de ensino rural observado possuía quatro vantagens: ajuda a fixar o professor na zona rural e tende a diminuir os desajustamentos do professorado, com o conseqüente êxodo para as cidades; ajuda a educar a comunidade em que está sediada a escola, por meio do modelo da casa e do modo de vida do professor, que mesmo superior é real e acessível, como também pela presença do jardim, horta ou criação de animais; ajuda a educar as instituições políticas e governamentais numa nova forma descentralizada de administração, ou seja, trata-se de uma espécie de fundo federal de equalização destinado a propiciar um nível de educação considerado mínimo pelo governo nacional em áreas que sem esse fundo não teriam possibilidade de custear as escolas e contribuiu para a instalação de escolas rurais justamente nas áreas mais necessitadas (INSTITUTO NACIONAL..., 1950). Assim como destacou as vantagens, o professor King Hall também lançou algumas críticas e sugestões. Ele ressaltou que havia uma necessidade de se prosseguir na construção de escolas rurais, até que se eliminasse tal carência. Para ele era necessário acelerar a formação de professores rurais; reformar os programas de estudos das escolas rurais e idealizar outros tipos de escolas que viessem a atender os anseios da sociedade quando as escolas rurais não pudessem mais responder às transformações sociais.

Por certo, a visita do professor norte-americano para avaliar e lançar considerações sobre a rede de ensino rural no Brasil não foi por acaso, mas esteve atrelada a um programa internacional de escolarização, que envolvia a construção de prédios, elaboração de projetos educativos, formação de professores, e construção de uma cultura nacional voltada para o

---

<sup>35</sup> Dentre pesquisas feitas acerca da biografia do professor encontrei apenas traços da sua vida profissional. Ele foi um membro do corpo docente da Universidade do Chile e também ensinou e deu aulas na Universidade de Tucuman na Argentina. Hall realizou entrevistas com mais de 60 líderes educacionais importantes, incluindo dois ministros nacionais de educação e os interventores de 14 estados e províncias. Durante suas viagens para 34 cidades cuidadosamente selecionadas para apresentar uma secção transversal da cena educacional, ele fez um estudo de 141 escolas. Disponível em: <<http://digital.lib.uiowa.edu/cdm/ref/collection/tc/id/16261>>.

rural. Entretanto, por que foi atribuída a Sergipe a responsabilidade de representar o Brasil perante outros países na avaliação do projeto de construção de escolas rurais? Fica claro nos documentos elaborados pelo Inep que outros estados também possuíam escolas rurais, como, por exemplo, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, contudo o estado de Sergipe foi o escolhido.

Ao voltar minha atenção para o fato de que as escolas rurais em Sergipe começaram a ser construídas no governo de José Rollemberg Leite, que iniciou seu governo no ano de 1947, ao mesmo tempo em que se iniciou o mandato de Murilo Braga de Carvalho como diretor do Inep, se faz instigante a indagação: estariam as respostas atreladas a ligações políticas entre o governador do estado e o diretor do instituto? Outra hipótese que pode ser levantada envolve o tamanho do estado de Sergipe, afinal ao lidar com um estado pequeno se construiriam menos escolas, e assim seriam gastos menos recursos, menos tempo, agilizando assim o processo de expansão. Além disso, poucas escolas, se comparadas à quantidade de escolas que teriam que ser construídas para atender à demanda em estados maiores, contribuiriam para que o estado se preparasse melhor para uma possível avaliação das escolas rurais.

O discurso do governador José Rollemberg Leite, que buscava atrelar-se a um projeto de educação nacional, mostra uma aceleração rumo “ao desenvolvimento industrial do país” que seria possível por meio das “escolas rurais, como marcos da mentalidade ruralista de um povo”. Segundo ele, “o trabalho de construções vem se desenvolvendo com muita celeridade, o que tem colocado na vanguarda dos que, em todo o país, recebem, agradecidos, a importante colaboração do Governo Federal” (SERGIPE, 1949, p. XIII.). Esta suposta agilidade veio dotar a rede de ensino primário de três tipos de escolas rurais: os grupos escolares rurais, as escolas normais rurais e as escolas típicas rurais. Sobre as escolas rurais, de maneira geral, tal governador ressalta ainda,

Cada escola rural é um campo de trabalho onde a criança, além de lêr, escrever e contar se torne um agricultor, um industrial rurícola, ou um operário rural de qualificação, perfeito conhecedor do solo e de sua produtividade, das utilidades florestais, enfim do aproveitamento das riquezas naturais da região em que vive (SERGIPE, 1949, p. XIV- XV).

Os passos dados pelo governador José Rollemberg Leite foram os primeiros em busca da expansão das escolas rurais no estado. Em seu governo, que durou de 1947 a 1951, foram construídas “218 escolas rurais”. Dentre elas, constatei que 29 foram distribuídas pelo território do centro-sul sergipano e 37 na região sul do estado, totalizando 66 escolas rurais

construídas. Das 66 escolas rurais que fizeram parte da rede de ensino primário no espaço estudado, sete foram dadas a ver por meio das narrativas. Trata-se do Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim, na cidade de Arauá; Escola Estadual Rural do Povoado Água Fria, em Salgado; Escola Rural, na cidade de Umbaúba; Escola Rural no povoado Convento, em Santa Luzia do Itanhy; Escola Rural do Povoado Terra Caída, em Indiaroba; Escola Rural do Povoado Carnaíba, em Riachão do Dantas; e Escola Rural do Cruzeiro, na cidade de Poço Verde. Tal expansão, iniciada no governo de José Rollemberg Leite, ganhou força nos governos subsequentes, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 6 – Expansão das escolas rurais no estado dentre os anos de 1947-1960

<b>Ano da mensagem/governador</b>	<b>Quantidade de grupos escolares rurais em construção/município</b>	<b>Quantidade de escolas rurais no estado</b>	<b>Matrícula geral das escolas públicas primárias</b>
1947/ José Rollemberg Leite	A mensagem não foi encontrada	18 <sup>36</sup>	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de matrícula
1948/José Rollemberg Leite	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	26.791
1949/José Rollemberg Leite	4 (Itabaianinha, Nossa Senhora das Dores, Frei Paulo e Japoatã)	39	28.500
1950/José Rollemberg Leite	2 (Itaporanga D'Ajuda, Campo do Brito)	148	29.634
1951/ José Rollemberg Leite	4 (Ribeirópolis, Arauá, Propriá, Darcilena)	218 escolas rurais e duas Escolas Normais Rurais	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de matrícula
1952/Arnaldo Rollemberg Garcez	Deu continuidade à construção e reparação	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de matrícula
1953/Arnaldo Rollemberg Garcez	1 (Aracaju)	246	28.620
1954/Arnaldo Rollemberg Garcez	4 (Santa Luzia do Itanhy, Muribeca, Riachão do Dantas, Salgado)	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de matrícula
1955/ Leandro Maciel	A mensagem não foi encontrada	248	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de matrícula
1956/Leandro Maciel	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	231	34.799
1957/Leandro Maciel	2 (Carira e Cumbe)	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de matrícula
1958/Leandro Maciel	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de matrícula

<sup>36</sup> Informação encontrada na mensagem de 1948.

1959/ Luiz Garcia	2 (Divina Pastora e Santa Rosa de Lima)	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de escolas	Não foi encontrada, na mensagem, nenhuma referência ao número de matrícula
1960/ Luiz Garcia	1 (Barra dos Coqueiros)	609 (construídas entre escolas rurais e isoladas)	49.180

Fonte: Quadro elaborado a partir das mensagens de governadores apresentadas à Assembleia Legislativa nos anos de 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953, 1954, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960.

O quadro anterior, construído a partir dos discursos dos governadores, revela como se delineou o processo de expansão das escolas primárias rurais no estado de Sergipe. Iniciada no ano de 1947, tal política de ampliação teve no governo de José Rollemberg Leite (1947-1951) “[...] créditos especiais abertos para a construção de Escolas Rurais, tendo como receita o auxílio especial concedido pelo Inep” (SERGIPE, 1948, p. 27). Segundo o governador, no ano de 1947, 18 escolas estavam construídas e 27 em construção, tudo no valor de Cr\$1.864.000,00. Já para o ano de 1948 quase Cr\$2.000.000,00 dos Cr\$4.276.878,00 destinados a despesas por créditos especiais, foram para construção das escolas rurais e para o ensino supletivo (SERGIPE, 1948).

Os governos que sucederam o mandato de José Rollemberg Leite também receberam auxílio do Inep para a expansão das escolas primárias. Contudo, há que se considerar, como revelou o governador Arnaldo Rollemberg Garcez em 1952, que “a maior diminuição de despesas registrou-se no setor da Educação Pública, o que se explica pelo fato de haver diminuído em 1951, o volume de auxílios federais para construção de edifícios escolares” (SERGIPE, 1952, p. 95). Deste modo, a construção das 218 escolas rurais e 10 grupos escolares rurais no governo de José Rollemberg Leite, que representa a maior expansão, em termos quantitativos, dentre os governos de 1947 e 1960, pode ser justificada, principalmente, pelos créditos cedidos pelo Inep. Embora houvesse esses “auxílios generosos”, o governador deixou claro que:

[...] a nós [estado] caberia o excesso de despesa prevista para cada construção, bem assim, o provimento de pessoal docente e administrativo, além da manutenção e conservação dos prédios edificadas. Estava ainda o Estado com um orçamento deficitário e nenhuma fonte de renda se desenvolvia ou se acrescia aos meios de produção já existentes (SERGIPE, 1951, p. 190).

Deste modo, fica claro que mesmo com os investimentos federais, ao estado caberia a responsabilidade por arcar com despesas advindas de contratação de funcionários e aparelhamento das escolas, fato que pode ter sido responsável por muitas das escolas rurais, em especial os grupos escolares, terem sido iniciadas em um governo e inauguradas em outro.

A exemplo disso estão quatro dos dez grupos escolares construídos no governo de José Rollemberg Leite. Os grupos escolares das cidades de “Propriá, Ribeirópolis, Darcilena e Arauá”, que tiveram suas obras iniciadas no ano de 1951, só foram inaugurados no ano de 1953, no então governo de Arnaldo Rollemberg Garcez. No mesmo ano o governador deu início à construção de mais dois grupos escolares nas cidades de Santa Luzia do Itanhy e Muribeca e inaugurou o Grupo Escolar Ivo do Prado na capital Aracaju. Um ano depois, segundo o governador, o estado de Sergipe contava:

[...] com duzentos e quarenta e seis (246) Escolas e dezessete (17) grupos deste tipo. Estão os últimos localizados em Aracaju, Propriá, Nossa Senhora das Dores, Frei Paulo, Itabaianinha, Japoatã, Itaporanga d’Ajuda, Campo do Brito, Darcilena, Ribeirópolis, Arauá, Santa Luzia do Itanhy, Gararu, Salgado, Siriri e Nossa Senhora da Glória, todos devidamente mobiliados (SERGIPE, 1954, p. 24).

Como pode ser observado, entre os anos de 1953 e 1954, o governador Arnaldo Garcez revelou que pôs em funcionamento seis grupos escolares distribuídos nas cidades de Santa Luzia do Itanhy, Gararu, Salgado, Siriri, Nossa Senhora da Glória e Muribeca. Vale ressaltar que apesar deste último não estar presente entre os 16 grupos apresentados na citação anterior, ele é citado na mensagem de 1954, no conteúdo referente ao Departamento de obras públicas, como um grupo escolar construído com a quantia de Cr\$ 198.000,00. Talvez, sua ausência possa ser justificada por um erro de digitação, já que o governador, um pouco antes de elencar as cidades onde os grupos estavam localizados, apresentou numericamente 17 grupos, mas só revelou 16. Mesmo com tal erro, o que posso destacar é que as expectativas para construção dos grupos escolares no governo de Arnaldo Rollemberg Garcez foram superadas, uma vez que, além de se cumprir o que se tinha esperado para o ano de 1954, que era a inauguração de dois grupos rurais, foram construídos mais três. Esta agilidade, não encontrada nos governos anteriores e posteriores, nem mesmo nos outros anos do seu governo, levanta questionamentos, dentre eles: quais foram os fatores que contribuíram para que em um ano fossem construídos e/ou inaugurados cinco grupos escolares? O que chama atenção não é a quantidade, até porque no governo anterior foram construídos em quatro anos dez grupos escolares e 218 escolas rurais, mas a celeridade da construção entre os anos de 1953 e 1954. Talvez a resposta para esta inquietação possa estar em maiores investimentos econômicos nesse ano, atrelados a metas estabelecidas pelo governo federal para os estados. Assim, estando Arnaldo Rollemberg Garcez em seu último ano de mandato, acelerou a

construção de grupos escolares, em detrimento das escolas rurais que já tinham sido potencializadas no governo anterior, a fim de cumprir uma possível cota exigida.

Fosse pela diminuição dos investimentos federais, fosse pela falta de recursos para aparelhar e assim pôr em funcionamento as escolas já construídas, fato é que pouco se avançou quantitativamente, comparado aos anos anteriores, no número de escolas rurais entre os anos de 1952 e 1960. Sobre o seu governo, Leandro Maciel (1955-1958) considerou que “o ensino rural em nosso estado, durante o ano [1956], não obteve o resultado que se poderia esperar dessa forma de educação” (MACIEL, 1956, p. 64). Além disso, o governador considerou que “[...] o dever para com o ensino não estará cumprido apenas com a instalação de escolas destinadas à infância. Há o dever de proporcionar educação aos adultos, na obra de reconstrução social, tão recomendada pelos ideais cristãos” (MACIEL, 1956, p. 61). Tal discurso, que a princípio parece destoar das palavras promissoras e esperançosas apresentadas nas mensagens dos governos anteriores, é justificado por Leandro Maciel pelos insistentes problemas financeiros, poucos professores para ensinar nas escolas rurais e a precariedade dos prédios escolares, este último responsável pela maioria dos investimentos feitos pelo departamento de obras públicas no ano de 1957. Segundo o governador Leandro Maciel, estes reparos foram essenciais para as escolas rurais, pois havia uma “necessidade urgente de serem recuperados os prédios relegados ao abandono” (MACIEL, 1957, p. 64). Sobre as escolas rurais, que serviram de modelo, no ano de 1953, para observações feitas pelo professor King Hall a pedido do Inep, Leandro Maciel considerou ainda:

A rede patrimonial das escolas rurais é de 248 unidades distribuídas pelos municípios sergipanos, mas, por incrível que pareça foram encontradas apenas 231 escolas... É um capítulo à margem de nossa história educacional o drama tortuoso da cristalização desse ensino na vida sergipana. Nem merece comentário a construção dessas escolas, por ser um fato que traz constrangimento. Essas escolas, para não ruírem todas, exigem reparos e concertos, como se reportou a respeito o Departamento de Obras (MACIEL, 1956, p. 64).

Tal discurso revela duas problemáticas. A primeira, diz respeito às condições em que estas escolas rurais funcionavam. Em relatório apresentado ao Inep, o diretor Murilo Braga, em 1950, apontou que pela simplicidade das escolas rurais seria possível revesti-las, se preciso fosse para a maior e mais rápida construção e expansão, “de tijolos, de adobe, de madeira e, se necessário fosse, até de pau a pique. Usaremos para cobertura, por exemplo, o material mais adequado pelo preço e pela facilidade de obtenção: toalha, eternite, palha ou sapé” (INSTITUTO NACIONAL, 1950, p. 171). Este relatório põe em questionamento a



qualidade dos prédios escolares. Se eles deveriam ser construídos com celeridade, mesmo que para isso utilizassem os mais rudimentares materiais, é bem provável que eles não resistiriam ao tempo. Evidência disso são as constatações do governador Leandro Maciel, que para “não ruírem todas” voltou suas atenções para o reparo de muitas dessas escolas. Tais reformas, talvez possam justificar a construção de apenas duas escolas rurais durante todo seu governo. Trata-se dos grupos nas cidades de Carira e Cumbe, concluídos no ano de 1958. Entretanto, é imprescindível considerar, ainda, que o fato de terem sido construídas apenas duas escolas graduadas pode estar atrelado à relação de números de escolas rurais já existentes ou a metas estipuladas para o mandato. Segundo o governador, os problemas educacionais “[...] não são apenas fatores de falta de aparelhamento ou de ordem política, [...] mas ocorrências mais profundas, que se louvem na nossa estrutura econômica, de função nitidamente colonial” (MACIEL, 1957, p. 61).

Para além dos investimentos destinados às escolas rurais, houve neste cenário a presença das velhas escolas isoladas. Elas aparecem no discurso do ano de 1956 para contemplar a matrícula de 1.947 alunos e uma frequência de 1.646 matriculados nas escolas primárias de Aracaju. No que se refere aos grupos escolares, escolas rurais, escola de aplicação e jardim de infância, na capital, contabilizou-se uma matrícula de 4.797 alunos, apresentando uma frequência de 4.086 matriculados em 1956 (MACIEL, 1956). Como se pode perceber, além da presença de escolas tidas como não ideais, mas necessárias para contemplar o número de crianças na escola, a matrícula de alunos remonta a um quadro geral, ou seja, de toda rede de ensino primário. Esta característica não foi particularidade das mensagens do governador Leandro Maciel.

Todas as mensagens estudadas entre os anos de 1948 e 1960 registram uma matrícula geral do ensino primário, o que, por sua vez, impossibilita que, por meio delas, possamos mensurar o número de matrícula de cada tipo de escola. Talvez este detalhamento não fosse tão importante no discurso oficial, afinal, segundo o que foi apresentado em relatório pelo professor King Hall, apesar das omissões e ausências, “[...] um fato incontestável permanece de pé: o plano produziu escolas” (INSTITUTO NACIONAL, 1950, p. 118). A afirmação de Hall não anulou a preocupação da qualidade dos prédios escolares, entretanto parece colocá-la em segundo plano. As preocupações, que ora se polarizam entre quantidade em detrimento da qualidade, sugerem reflexões sobre a proposta do programa de ensino rural desenvolvido em Sergipe com a ajuda do Inep. Se fossem construídas milhares de escolas primárias rurais, mas que por uma série de fatores elas não conseguissem levar e/ou produzir uma educação para o campo, e deste modo não diminuíssem o número de analfabetos por todo Brasil, ainda

poderíamos considerar que houve resultados positivos com a expansão do ensino primário rural?

Na medida em que as mensagens de governadores revelam um quadro geral sobre a matrícula, sem distinguir quais eram os tipos de escolas responsáveis pelas estatísticas, as narrativas introduzem efeitos especiais à cena, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 7 – Escolas apresentadas nas entrevistas identificadas por meio das lembranças e dos documentos oficiais (1950- 1960)

<b>NOME DE ESCOLAS (NARRATIVAS)</b> <b>1950-1960</b>	<b>NOME DE ESCOLAS (DOCUMENTOS)</b> <b>1950-1960</b>
1. Escola Estadual Rural do Povoado Água Fria na cidade de Salgado	Escola Rural Água Fria (termo de inspeção 1949)
2. Escola Particular da professora Lurdes Souza na cidade de Arauá	Escola Particular Progresso (termo de inspeção 1944)
3. Grupo Escolar Manoel Bonfim na cidade de Arauá	Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim (Relação de escolas em 1955)
4. Grupo Escolar Tobias Barreto na cidade de Tobias Barreto	Grupo Escolar Tobias Barreto (Relatório da Instrução Pública – 1943)
5. Grupo Escolar Severiano Cardoso na cidade de Boquim	Grupo escolar Severiano Cardoso (Relação das escolas estaduais-1951)
6. Escola Rural na cidade de Umbaúba	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
7. Colégio Estadual Gumersindo Bessa na cidade de Estância	Grupo escolar Gumersindo Bessa (Relação das escolas estaduais – 1951)
8. Escola da Aviação Férrea Federal Leste Brasileira na cidade de Boquim	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
9. Escola Rural no povoado Convento, na cidade de Santa Luzia do Itanhhy	Escola rural Convento (Relação das escolas estaduais – 1951)
10. Escola Rural do Povoado Terra Caída, na cidade de Indiaroba	Escola rural Terra Caída (Relação das escolas estaduais – 1951)
11. Escola Rural do Povoado Carnaíba, na cidade de Riachão do Dantas	Escola Rural – Carnaíba (Relação das escolas estaduais – 1951)
12. Escola Municipal Padre Arnaldo da Conceição na cidade de Pedrinhas	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
13. Escola Isolada na cidade de Tomar do Geru	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
14. Escola da Fazenda Major na cidade de Umbaúba	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
15. Escola Isolada da cidade de Cristinápolis da professora Maura Fontes Hora	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
16. Escola particular na cidade de Poço Verde	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
17. Escola Rural do Cruzeiro na cidade de Poço Verde	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
18. Escola Municipal Pedro Garipal na cidade de Tobias Barreto	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
19. Ginásio Santa Terezinha na cidade de Pedrinhas	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
20. Banca Escolar da professora Eurides na cidade de Itabaianinha	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
21. Banca Escolar da professora Janice na cidade de Arauá	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados

22. Escola da Fazenda Lagoa de Dentro na cidade de Arauá	Não foi encontrada nenhuma referência nos documentos estudados
--	--

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das narrativas de história de vida dos entrevistados e pelas listas de escolas primárias emitidas pelo Departamento de Educação do estado.

Como pode ser observado, as narrativas não dão conta de reverberar o número de matrícula, contudo são capazes, dentre muitas outras informações, de revelar os tipos de escolas que dividiam o cenário com as escolas rurais, a exemplo das escolas isoladas, escolas particulares, escolas das fazendas e bancas escolares. A presença de tais modelos poderia ser justificada pela necessidade de alfabetizar alunos em lugares onde não existiram escolas consideradas como ideais. Outrossim, na cidade de Arauá, por exemplo, existia no ano de 1953 o Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim, e na mesma cidade, uma Banca Escolar e uma Escola da Fazenda Lagoa de Dentro, ambas evidenciadas pelas narrativas das professoras Janice Santos Silva e Laudicéia Rodrigues Cerqueira, respectivamente. Enquanto a banca escolar, que servia como um reforço no ensino do ler, escrever e contar para “dez, doze alunos no máximo”, se localizava na cidade, a Escola da fazenda localizava-se no povoado Lagoa de Dentro, na zona rural do município.

A presença do Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim, hoje Colégio Estadual Manoel Bonfim, na zona urbana da cidade de Arauá, suscitou a dúvida: em qual zona estava situado o grupo escolar da cidade de Arauá? Outros grupos escolares rurais, como o Grupo Escolar Dr. Antonio Garcia Filho, na cidade de Umbaúba, receberam verbas para serem construídos na zona rural, entretanto, eram parte da zona urbana. Sobre esta estratégia, Guimarães (2014) afirmou:

Esta escola, embora fosse chamada de Escola Rural, estava localizada no marco divisório entre o perímetro urbano, sede do município, e a zona rural. Sua proximidade ao centro da cidade se dava pela extensão geográfica da cidade ser muito pequena. No entanto, em poucos anos, a cidade cresceu e estendeu assim o seu perímetro urbano, compreendendo desta forma o espaço que a Escola estava localizada. Este acontecimento não foi suficiente para que os poderes Executivo e Legislativo Municipal alterassem a denominação da referida Escola, pois já era conhecida amplamente como Escola Rural Municipal e assim continuou até os primeiros anos da década de 1980, quando o Prefeito Florisval Macedo Silva, alterou seu nome para “Escola Soldadinho de Chumbo” (GUIMARÃES, 2014, p. 70).

O que se pode considerar é que em uma época de investimentos para o rural, mas com a necessidade também de atender ao urbano, os municípios construíram grupos escolares rurais em uma zona de interstício entre o geograficamente urbano e rural. Tal constatação permite perceber que a presença de escolas não ideais como banca escolar e a escola da

fazenda, no município de Arauá, não se justificava pela ausência do grupo escolar, mas talvez por uma predileção das escolas de iniciativas particulares, que funcionavam nas casas dos professores, em detrimento das escolas graduadas. Essas que na maioria das vezes eram mais próximas, em termos geográficos, dos alunos. Os pais optavam por matricular seus filhos em escolas próximas da sua residência, que muitas vezes estava localizada na zona rural. Vale ressaltar que, mesmo em uma época onde o plano de educação era expandir os grupos escolares para o rural, muitos deles, a exemplo dos grupos escolares nas cidades de Umbaúba e Arauá, não ficavam exatamente na zona rural. Entretanto, seja no rural ou no urbano, o que quero destacar é que a localização não foi o fator determinante para a escolha da escola primária que os alunos deveriam estudar, mas fatores culturais e de construção de identidade que estavam atrelados à proximidade com o professor e com a aceitação da “nova/velha” escola. Este último fator pode justificar a presença, no ano de 1960, de 609 escolas isoladas e rurais, em meio um jardim de infância; 25 grupos escolares; 15 grupos escolares rurais; e seis Escolas reunidas (SERGIPE, 1959).

O montante de 609 escolas, que é dividido entre escolas rurais e isoladas, revela que as escolas rurais não atuavam sozinhas como atores principais nas cenas gravadas entre os anos de 1947 e 1960. Por certo, a quantidade de tais escolas está escamoteada pelas escolas rurais, e vice-versa. Contudo, sua presença revela que, no ano de 1960, elas ainda contracenavam, e por este motivo o processo de expansão das escolas primárias no estado de Sergipe também se deu por meio delas. Do mesmo modo, as narrativas revelam que não só elas, mas as bancas escolares e as escolas das fazendas também fizeram parte das escolas primárias, ao menos das regiões do centro e do sul sergipano.

### 3 A PROPÓSITO DA CULTURA E DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Nesta seção será analisado, a partir do cruzamento dos discursos oficiais e das narrativas de história de vida, como as escolas identificadas, em especial os grupos escolares, estavam organizadas frente às Reformas educacionais no período estudado. Para tanto, a formação dos professores, os métodos de ensino e a cultura material serão contemplados. Os delineamentos desta seção terão como ponto de partida a categoria de análise cultura escolar, entendida por Julia (2004) como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Ao levar em consideração que a cultura escolar abrange o que foi predisposto legalmente para ser ensinado e inculcado pela escola, e os mecanismos que viabilizaram a transmissão das normas, algumas inquietações guiaram esta seção, tais como: a partir de qual formação os professores respaldaram seus modos de educar? Que métodos de ensino viabilizaram ou não as propostas pedagógicas estabelecidas? De que maneira a constituição física e material das escolas primárias interferiu na execução das normas estabelecidas?

#### 3.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS: ENTRE O INSTITUÍDO E O APROPRIADO

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10).

Como os professores se apropriaram dos conteúdos que circularam nos cursos de formação, na legislação vigente e na sua própria prática pedagógica em escolas primárias, para compor seu modo de educar? De que maneira as normas prescritas foram incorporadas/modificadas/adaptadas às condições materiais, econômicas e culturais que necessariamente viabilizaram a produção de práticas educativas específicas? Estas foram as

indagações suscitadas pelo que considerou Julia (2004), ao chamar atenção para o papel dos professores na incorporação e transmissão de normas e práticas no ambiente escolar. Levado a obedecer a ordens e a utilizar dispositivos pedagógicos pré-estabelecidos, o professor primário necessariamente deveria passar por uma formação específica. Para tanto, na tentativa de entender as finalidades desses cursos, a estrutura curricular e ligação com outras modalidades de educação, foi necessário entender os dispositivos legais que regulamentaram essa formação. As análises referentes aos cursos que formaram os professores entrevistados serão empreendidas levando em consideração a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.539, de 20 de janeiro de 1946). Isso porque os professores entrevistados, que tiveram formação específica para atuar em escolas primárias, como podem ser identificadas no Quadro 4 da seção 2, foram legitimados a partir da implementação da referida lei no estado.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.539/1946, em seu artigo 1º, este tipo de ensino teria como finalidades: “1 – Prover a 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” (BRASIL, 1946). Para tanto seria dividido em dois ciclos: o primeiro seria o curso de formação de regentes de ensino primário, que deveria ser ministrado em quatro anos em estabelecimentos de Curso Normal regional. O segundo ciclo, que formaria professores primários em três anos, deveria ser ministrado em Escola Normal. Tal ensino, ainda compreenderia os cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do segundo grau, devendo ser ofertados pelos Institutos de educação (BRASIL, 1946). Entretanto, as narrativas de história de vida dos professores entrevistados revelam que nem sempre essa formação foi atendida. Ao ensinar com formação primária incompleta e fazendo uso de dispositivos que iam de encontro ao estabelecido oficialmente, muitos dos entrevistados ensinaram ora da forma como foram alfabetizados, ora da maneira que achavam correta, ora do jeito que elegiam como mais simples. Como pode ser observado no quadro a seguir, seis dos trinta professores entrevistados não tiveram formação específica para lecionar o ensino primário, enquanto os demais participaram de cursos referentes ao 2º ciclo do curso normal.

Quadro 8 – Formação docente dos professores entrevistados

	<b>NOME DOS PROFESSORES</b>	<b>LOCAL</b>
2º Ciclo do Curso Normal	Cordélia do Nascimento Costa	Colégio Sagrado Coração de Jesus/ Estância (1941-1946)
	Eleonora Leite Pereira	Colégio Sagrado Coração de Jesus/ Estância (1942-1947)
	Olda do Prado Dantas	Colégio Americano da Ponte Nova – Bahia
2º Ciclo do Curso normal: Cursos de especialização	Lindinalva de Oliveira Santana	Grupo Escolar Gumersindo Bessa/ Estância
	Josefina Batista Hora	Cidade de Estância
	Acinete Almeida Bispo	Cidade de Estância
	Josefa Maria da Conceição	Cidade de Estância
	Janete Aguiar de Souza Cruz	Curso adicional no Colégio Dom José Tomaz/Aracaju
	Maura Fontes Hora	Curso de Capacitação/Estância
	Laudicéia Rodrigues Cerqueira	Curso de aperfeiçoamento
	Raimunda Maria de Jesus	Cidade de Tobias Barreto
	Maria do Carmo Fontes Silva	Curso de Madureza/ Estância
2º Ciclo do Curso normal: Cursos de especialização do magistério e de habilitação para administradores do grau primário	Risoneuma Soares Feitosa	Curso Adicional de Formação de Professores para o Magistério do primeiro grau/Estância (1979)
	Rivanda Alves de Oliveira Cabral	Curso de Aperfeiçoamento e Difusão do ensino Secundário (CADES), Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão (1975)
	Maria Lita Silveira	Curso de especialização do magistério no Colégio Gumersindo Bessa/Estância, (1976 e 1978)
	Ana Rodrigues de Menezes	Curso de Aperfeiçoamento do Magistério Primário/Lagarto (1963)
	Josefa Santana da Silva	Curso de Aperfeiçoamento do Magistério Primário/Lagarto (1966)
	Antônio Barros Vasconcelos	Colégio Dom José Tomaz/Aracaju
	Maria Costa Goiz	Curso de especialização do magistério no Colégio Gumersindo Bessa/Estância
	Maria Auxiliadora de Oliveira	Curso de Aperfeiçoamento do Magistério Primário/Lagarto
Não fizeram ou não se lembram de terem feito cursos de formação	Elienalda Souza Reis Janice Santos Silva Maria Eurides da Silva Luzia Honória dos Santos Raimunda Alves dos Santos Maria Isabel dos Santos	

Fonte: Quadro elaborado pela autora Laísa Dias Santos a partir das narrativas de professores tomadas como fonte de estudo nesta pesquisa.

O quadro anterior mostra que a formação dos professores ora restringia-se ao curso primário, às vezes incompleto, ora ao curso normal e ora a cursos de especialização como, por exemplo, “a educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto” (BRASIL, 1946). As professoras Eleonora Leite Pereira e

Cordélia do Nascimento Costa foram as únicas entrevistadas normalistas. Elas fizeram todo o curso normal no Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado na cidade de Estância. Tal colégio, lembrado pelas professoras entrevistadas como “Colégio das Freiras”, é uma escola particular fundada no ano de 1936 pela ordem religiosa Franciscana Hospitaleira<sup>37</sup>. Criado com o nome de Instituto Sagrado Coração de Jesus, essa instituição foi a única escola normal que existiu no território do sul sergipano no período estudado. Equiparada à Escola Normal Ruy Barbosa, que por sua vez localizava-se na capital do estado, o Colégio Sagrado Coração de Jesus formava suas normalistas na década de 1940, por meio das seguintes disciplinas:

Português, Francês, Matemática, História do Brasil e Sergipe, História Geral, História Natural, Higiene, Puericultura, Física, Química, Corografia Geral, Corografia e Cosmografia, Agricultura, Desenho, Música (Canto Orfeônico), Trabalhos Manuais, Educação Física, Educação Moral, Literatura e Pedagogia (Eleonora Leite Pereira, 2012).

Tais disciplinas constavam no diploma da professora Eleonora Leite Pereira, que concluiu o curso normal no ano de 1947. O currículo que foi composto de conteúdos como Português e Matemática, também envolvia conteúdos mais específicos para a formação de professores, como, por exemplo, os da disciplina de Pedagogia. Ao comparar as disciplinas presentes no diploma da referida professora com o Decreto-Lei nacional nº 8.530/1946, que fazia referência aos elementos que deveriam fazer parte do ensino normal, algumas distinções foram identificadas. Como disposto no Art. 8º do referido decreto o curso de formação de professores se faria em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e Química. 4) Anatomia e Fisiologia Humanas. 5) Música e Canto. 6) Desenho e Artes Aplicadas. 7) Educação Física, Recreação e Jogos. Segunda série: 1) **Biologia Educacional**. 2) **Psicologia Educacional**. 3) Higiene e Educação Sanitária. 4) **Metodologia do Ensino Primário**. 5) Desenho e Artes Aplicadas. 6) Música e Canto. 7) Educação Física, Recreação e Jogos. Terceira série: 1) **Psicologia Educacional**. 2) **Sociologia Educacional**. 3) **História e Filosofia da Educação**. 4) Higiene e Puericultura. 5) Metodologia do Ensino Primário. 6) Desenho e Artes Aplicadas. 7) Música e Canto, 8) **Prática do Ensino**. 9) Educação Física, Recreação e Jogos (BRASIL, 1946, grifo nosso).

---

<sup>37</sup> Sobre o colégio ver GRAÇA, Rogério Freire. *Civilidade e formação de professoras: um mosaico do ensino normal regional do Instituto Sagrado Coração de Jesus, Estância/SE (1949-1955)*.



Foi a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, que dotava o currículo com disciplinas pedagógicas direcionadas para a formação do docente, a exemplo da Psicologia e Sociologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, História e Filosofia da Educação, que o currículo do então Instituto Sagrado Coração de Jesus deveria ser composto. Segundo Graça (2012, p. 68), “as disciplinas que compunham o currículo real no ISCJ estão evidenciadas e oficializadas pelo currículo prescrito da Escola Normal Rui Barbosa”. Esse, que a partir do ano de 1946, passou a ser composto pelas seguintes disciplinas:

Português, Matemática, Física, Química, Anatomia e fisiologia humanas, Música e Canto Orfeônico, Recreação e Jogos, **Biologia Educacional**, **Psicologia Educacional**, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Higiene, Educação Sanitária, Puericultura **Metodologia do Ensino Primário**, **Sociologia da Educação**, **História e Filosofia da Educação**, **Prática de Ensino** (FREITAS, 2003. Grifo nosso).

Sobre a equiparação do currículo do Instituto Sagrado Coração de Jesus à Escola Normal Rui Barbosa, Graça (2012) acrescenta ainda que houve algumas restrições na transplantação das disciplinas para o ISCJ, uma vez que as disciplinas de formação de professoras só estiveram presentes apenas no último ano do curso. Entretanto, ao fazer um cruzamento entre o que deveria ter sido apropriado do currículo da Escola Normal Rui Barbosa com o que foi apresentado pelo diploma da professora Eleonora, o que se percebe é que nenhuma das disciplinas voltadas para a prática pedagógica fez parte do currículo. Por certo, o fato de ter sido alterado no ano de 1946, ou seja, um ano antes da conclusão do curso normal da professora Eleonora, talvez não tivesse permitido a alteração das disciplinas no currículo. Todavia, se compararmos as disciplinas presentes no currículo da entrevistada em 1947 com o currículo anterior a Lei do Ensino Normal de 1946, ou seja, ao Decreto de 04/05/1925, ainda há divergências entre as disciplinas que os compuseram. Isso porque, dentre as disciplinas que estiveram presentes na grade curricular da entrevistada Eleonora Leite Pereira, e no currículo<sup>38</sup> que entrava em vigor a partir de 1925, só constava a de Pedagogia, enquanto tal decreto dispunha que além dessa deveriam existir as disciplinas de “prática pedagógica” e “elementos de psicologia”. A ausência destas duas disciplinas

---

<sup>38</sup> Segundo Freire, as disciplinas que faziam parte do currículo do curso normal ministrado pelo Instituto de Educação Rui Barbosa em Aracaju entre os anos de 1925 e 1945 foram: Português, Aritmética Geografia, Corografia do Brasil e de Sergipe e Noções de Cosmografia, História do Brasil e de Sergipe, Noções de Ciências Física e Naturais e Higiene, Educação Moral e Cívica, Desenho, Música, Prática Pedagógica, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Francês, Inglês, Álgebra e Geometria, Física e Química, História Natural, Agricultura, História Geral, Literatura, Pedagogia, Elementos de Psicologia.

suscitam questionamentos acerca dos fatores que interferiram no processo de inculcação daquilo que foi prescrito para o currículo da escola normal localizada no interior do estado.

Para além de ausências e incongruências, a narrativa da professora Eleonora provocou inquietações sobre a apropriação daquilo que conseguiu ser implantado no currículo do colégio, como a disciplina de Pedagogia. Ao ser indagada sobre o que se aprendia por meio dessa disciplina, a entrevistada lembrou que “Nada! Acho que eles misturavam em outra matéria e como todas faziam parte do currículo, como está aí no diploma, a nota era uma só” (Eleonora Leite Pereira, 2012). Embora a professora não lembre com precisão do que se aprendia na disciplina de Pedagogia, seu diploma evidencia que ela havia tirado uma nota específica para esta disciplina, que foi 91. Assim, tal pontuação sugere que a professora em formação conseguiu um bom desempenho na disciplina de Pedagogia na medida em que a nota máxima da época era 100.

Além da professora Eleonora, a professora Cordélia do Nascimento Costa também cursou o ensino normal no Colégio Sagrado Coração de Jesus entre os anos de 1941 e 1946. Sobre as disciplinas ela lembra que estudou “Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil, depois a outra, Historia Geral” (Cordélia do Nascimento Costa, 2012). Ambas, ao rememorem as disciplinas da Escola Normal onde estudaram, não fizeram referência às disciplinas específicas ligadas à formação de professores que deveriam envolver a metodologia de ensino, aspectos da psicologia e da sociologia, como foi a proposta do referido Decreto de 04 de abril de 1925 e do Decreto 8.530/1946. Deste modo, fosse por não terem sido ofertadas, fosse por talvez seus conteúdos não terem sido apropriados, o que se pode perceber é que as narrativas das professoras “[...] têm um sentido latente, ou profundo, a que se chega pela interpretação” (ALBERTI, 2004, p. 18), e acrescentaria, daquilo que é lembrado ou mesmo esquecido. Esta é a proposta da metodologia da História Oral, que segundo Alberti (2004):

[...] tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. [...] é claro que a análise desses fatos não é simples, devendo-se levar em conta a relação de entrevista, as intenções do entrevistado e as opiniões de outras fontes (inclusive entrevistas). Antes de tudo, é preciso saber “ouvir contar”: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos. (ALBERTI, 2004, p. 10).

A metodologia da História Oral foi indispensável para esta pesquisa, pois me auxiliou no processo que tornou “os fenômenos subjetivos em inteligíveis”. Sem esse processo, se

tornaria muito difícil identificar que nos territórios do centro e sul sergipano houve professores, como Eleonora e Cordélia, cujas práticas educativas nem sempre estiveram ligadas aos conteúdos do curso normal de formação para docentes primários. Além disso, talvez não fosse possível identificar, por meio dos documentos oficiais, que professores como Maria Eurides da Silva e Janice dos Santos Silva, que atuaram em bancas escolares nas cidades de Itabaianinha e Arauá entre as décadas de 1940 e 1960, respectivamente, ofertaram o ensino elementar por mais de vinte anos tendo o ensino primário incompleto. Estas duas últimas entrevistadas revelaram em narrativa que, apesar de não terem a oportunidade de terminar o curso primário, duas motivações levaram-nas a serem professoras. A primeira, como lembra Maria Eurides, estava ligada à necessidade econômica. Ao fazer parte de uma família composta por sete irmãos percebeu que sua mãe, por ser viúva, não podia sustentar sozinha “toda a casa” e por isso não tinha condições de “lhe dar as coisas”. Deste modo, Eurides, “dos 13 para os 14 anos”, com apenas o terceiro ano primário, “montou” uma banca escolar em sua própria residência a fim de garantir seu sustento. Sua banca, que foi criada no ano de 1945 tendo como demanda apenas um aluno, seu sobrinho “Aldevan”, encontrou na credibilidade dada pelos pais e pela sociedade a segunda motivação para seguir em frente como uma escola de iniciativa particular que chegou a atender mais de “80 crianças da cidade” em uma só turma.

A segunda motivação, como já mensurado, foi o incentivo dos pais dos alunos. Em meados da década de 1940, na cidade de Arauá, a entrevistada Janice dos Santos Silva, que “nem chegou à terceira série”, começou a ensinar. Ela lembra que, por conta do seu bom desempenho na escola, seu pai decidiu que ela já havia aprendido o suficiente e que por este motivo poderia ensinar a seus onze irmãos que “não estavam aprendendo nada nas outras escolas. Foi assim que comecei a fazer banca” (Janice dos Santos Silva, 2011). Mesmo sem “muita vontade de ser professora”, mas por ter desempenhado bem o papel de alfabetizar para seus irmãos, ela “em sua casinha” recebeu o seguinte convite:

Nice minha “fia” vou mandar Paulo pra aí, pra você ajeitar ele minha “fia”, pra ver se ele aprende alguma coisa porque não sabe ler não minha “fia”, não sabe ler. E não sabia mesmo não. Na terceira série, não sabia. Aí toda tarde ele vinha, toda tarde, toda tarde, toda tarde! Quando passado uns dois mês, “ói” ele já estava começando a ler. Ela ficou alegre. Foi pra São Paulo, me trouxe até uma camisa de lá. Quando deu fê “ói” Paulo lendo as coisa que tinha lá. [...] Eu digo ainda bem, graças a Deus! E aí quando dei fé, outra me pediu. Pronto lá vem uma, lá vem outra, lá vem uma, lá vem outra e lá vai (Janice dos Santos Silva, 2011).

Embora fossem de iniciativa particular, as bancas escolares das professoras Maria Eurides da Silva e Janice Santos Silva não possuíam características físicas e materiais para serem registradas como particulares. Deste modo, invisíveis para o Departamento de Educação, elas não eram fiscalizadas, e, portanto, não seria exigida formação específica do professor. Em contrapartida, outras escolas particulares, uma vez registradas, deveriam seguir todos os requisitos exigidos pelo departamento, a exemplo do mobiliário adequado, do prédio condizente com os parâmetros higienistas, o programa de ensino, a presença do diretor e a formação específica dos professores. A partir do Decreto nº 224 de 13 de agosto de 1945, que dispunha sobre o Regulamento do Ensino Primário Particular, a atuação do professor primário em escolas particulares ficou condicionada a um registro no Departamento de Educação que exigia para tanto, dentre outros documentos, um ou mais certificados de cursos como o superior, religioso, normal, secundário, ginásial, comercial, industrial e de professor no Ministério da Educação (SERGIPE, 1945). De forma especial, dos professores que iriam atuar em escolas particulares do interior do estado de Sergipe seria exigido o certificado de prova de habilitação realizada pelo Departamento educacional.

Por não ser uma necessidade estabelecida por lei e/ou não terem acesso a cursos de formação, os professores entrevistados, com exceção das normalistas Cordélia do Nascimento Costa, Eleonora Leite Pereira e Olda do Prado Dantas, começaram a ensinar sem formação para o ensino primário e, ao longo da carreira profissional, que se estendeu na década de 1940, foram realizando cursos de “capacitação e aperfeiçoamento”, além de provas de habilitação como, por exemplo, o Exame de Madureza, que foi lembrado pela professora Maria do Carmo Fontes Silva como um “ginásio que era feito em Estância [cidade]”. Pela Lei nº 3.293/1957, tal exame destinou-se “[...] a permitir a obtenção do certificado de licença ginásial ou colegial – clássica ou científica – àqueles que tenham realizado estudos sem observância dos regimes escolares previstos na legislação do ensino”. Assim como o exame de Madureza, outros exames de habilitação foram criados a fim de capacitar professores, que já estavam atuando, a ensinarem em escolas públicas. A professora Lindinalva de Oliveira Santana foi uma delas. Ela lembra que começou a ensinar, em sua própria casa, a cerca de “60 alunos em uma só turma”. Depois de ter ensinado por três anos a tantos alunos em uma jornada que começava às “oito da manhã e terminava quase de tarde”, ela recebeu um convite para ir à prefeitura da cidade de Tomar do Geru, que ficava distante da sua casa cerca de 4 km. Ao chegar lá foi surpreendida por um vereador que, de acordo com a entrevistada, relatou:

[...] é pra você fazer um teste de avaliação pra ver a sua formação sobre o professor. Eu disse êta! Eu faço! Vão ser seis pessoas com você. Aí quando deu 3 horas da tarde, eu cheguei. Aí se sentamos assim do lado que tinha. Não tinha câmara. Era num salãozão. Aí entregaram o teste. Era quinze questões, mas todas de currículo. Do prézinho até o primário. De todas as disciplinas. Umas tinham cinco, outras disciplina tinha menos. Eu sei minha filha que eu olhei pro teste e no final tava pesado. Ô senhor tomai conta de mim! Pelo amor de vós! Aí fizemos. Quando deu 4:30 ele disse: tá terminado. Eu já terminei também. Aí o vereador vai e diz: a dela eu quero que corrija hoje. Ah! Não dá hoje não. Dá sim! Dá sim! E ela vai começar a ensinar pelo município e segunda-feira, se ela passar ou se ela não passar. Não vai ter professora como você quer. Aí ele “vestigou”<sup>39</sup>, “vestigou”. Ficou ao lado do prefeito. Aí quando viu: passei! (Lindinalva de Oliveira Santana, 2011).

A partir da narrativa da professora Lindinalva Oliveira de Santana, foi possível perceber que na cidade de Tomar do Geru, no ano de 1957, havia, dentre outras coisas, uma provável urgência em contratar professores para atuar nas escolas primárias municipais. Esta necessidade imediata, que talvez fosse justificada pela demanda a ser atendida, pelos recursos financeiros já disponíveis, por interesses políticos, pelas metas educacionais que precisavam ser alcançadas e pela falta de professores com formação específica, sugere que os requisitos para aprovação no referido “exame” possam ter sido reduzidos ou burlados. Sendo assim, professores que cumprissem as condições mínimas para lecionar, como por exemplo, saber ler, escrever e contar, congregado ao fato de possuírem ao menos uma experiência docente mínima, poderiam ser aprovados. Esta estratégia contribuiria para o processo de expansão das escolas primárias, principalmente no interior do estado onde a materialização dos investimentos, talvez pela distância ou por interesses políticos, demorava a acontecer.

Como uma característica da memória, o esquecimento da professora Lindinalva não permitiu que ela lembrasse o nome do exame prestado para que fosse habilitada como professora municipal. Assim como ela, as professoras Josefina Batista Hora, Acinete Almeida Bispo, Josefa Maria da Conceição, Janete Aguiar de Souza Cruz, Maura Fontes Hora, Laudicéia Rodrigues Cerqueira e Raimunda Maria de Jesus também não se lembraram com precisão do período e do nome dos cursos de formação que realizaram. Tais imprecisões me levaram a criar estratégias de pesquisa para analisar os fragmentos das respectivas memórias. Foi me valendo de elementos como local do curso de formação, o nome dos professores que fizeram parte do corpo docente e dos conteúdos das disciplinas, que tentei identificar esses cursos de formação.

---

<sup>39</sup> Vigiou.

Sobre o curso de capacitação realizado na década de 1950, com duração de quatorze meses no Grupo Escolar Gumersindo Bessa, na cidade de Estância, a professora Maria Costa Goiz lembrou-se dos professores que a ensinaram e das disciplinas que foram aprendidas:

José Carlos ensinava biologia. Ele ensinava, como é que se diz? Oralmente né? E nós tínhamos os livros e fazíamos os testes. Por exemplo, ele queria falar sobre um certo assunto, ele discorria a aula conversando. Professora Silvia eu não lembro agora o que ela ensinava. Tinha uma que ensinava sociologia, ah psicologia Silvia. Se aprendia sobre o comportamento do ser humano né? Gilnete... filosofia parece. Ela fazia o conceito... Todos eles faziam trabalho individual, trabalho... quatro, cinco não é? (Maria Costa Goiz, 2012).

A professora Laudicéia Rodrigues Cerqueira, da cidade de Arauá, também se recordou dos cursos que realizou para se tornar professora municipal. Dentre eles ela rememorou os cursos feitos na Diretoria Regional de Educação (DR-1), de professoras em Estância, a semana Pedagógica na cidade de Boquim, como também cursos na cidade de Aracaju, “[...] em um prédio em frente à Escola Normal, ali eu passei quarenta e cinco dias”. Foi por meio de “todo esse sacrifício para ensinar”, pois “vinha em casa de oito em oito” e por isso tinha que deixar “os filhos com o marido e as empregadas”, que ela se tornou professora e, depois de alguns anos, passou a ser diretora do Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim na cidade de Arauá. Inaugurado no ano de 1953, o referido grupo foi um dos dez construídos nas regiões do centro e sul sergipano a partir dos investimentos do Inep. Para este tipo de escola, deveria ser direcionado um material escolar e um currículo diferenciado da escola urbana.

Para atingir tal objetivo os professores que atuavam em escolas rurais deveriam ter formação específica, o que se faria por meio de aulas práticas ministradas no campo, ou seja, “[...] em função das realidades das terras cultiváveis do nosso Estado” (LEITE, 1951). Para tanto, cursos deste tipo foram criados, a exemplo do iniciado em 4 de janeiro de 1950 no Instituto de Educação Rui Barbosa, onde foram ministradas as aulas teóricas, e na Escola Rural do povoado Sobrado (Cotinguiba), que sediou as aulas práticas. As disciplinas que compuseram o programa de ensino do referido curso foram “[...] Administração escolar; Instituições complementares da escola; Prática da Pomacultura e Horticultura; Noções de Agricultura; Criação de Animais Domésticos; Apicultura; Indústrias Rurais Caseiras; Noções de Veterinária” (CRUZ, 1950, s/p). Além desses, o quadro a seguir apresenta outros cursos de formação voltados tanto para o ensino em escolas rurais quanto para as urbanas na década de 1950, na qual foram destinados os maiores investimentos para o primeiro tipo de escola.

Quadro 9 – Cursos de formação para professores primários na década de 1950

<b>Referência a cursos de formação</b>	<b>Ano de referência da mensagem onde foram identificados</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Órgão/ Instituição responsável</b>	<b>Local</b>
“Curso de formação de professores”	1950	“Formar mestras a quem cabe a educação primária dos sergipanos”	Instituto Ruy Barbosa	Aracaju
“Cursos de férias”	1951	“Nesses cursos observam programas organizados em função das realidades nas terras cultiváveis do estado”	Inep	A mensagem não faz menção a este item
“Curso King Hall”	1951	“Contribuir para a formação pedagógica do professor rural e para a preparação de orientadores do ensino do mesmo tipo”	Inep	A mensagem não faz menção a este item
“Curso Pedagógico”	1952	A mensagem não faz menção a este item	A mensagem não faz menção a este item	A mensagem não faz menção a este item
“Curso de Regentes de Cadeira”	1953	A mensagem não faz menção a este item	Ginásio Sagrado Coração de Jesus	Estância
“Curso Normal”	1954	“Formar e promover o aperfeiçoamento e especialização de professores”	“Instituto de Educação Ruy Barbosa; Ginásio Patrocínio São José; Nossa senhora de Lurdes; Imaculada Conceição”	O Ginásio Imaculada Conceição na cidade de Capela e os demais em Aracaju.
“Curso de aperfeiçoamento”	1954	“Ampliar os conhecimentos dos professores, ensejando-lhes os meios às promoções e, ainda, ministrar-lhes o necessário expediente à melhoria das condições especializadas”	A mensagem não faz menção a este item	A mensagem não faz menção a este item
Mensagem não encontrada	1955	Mensagem não encontrada	Mensagem não encontrada	Mensagem não encontrada
“Curso de formação de professores primários”	1956	A mensagem não faz menção a este item	“Instituto de Educação Ruy Barbosa; Ginásio Patrocínio São José; Nossa Senhora de Lurdes e Imaculada Conceição; Colégio São José e Nossa Senhora da Piedade”	O Ginásio Imaculada Conceição na cidade de Capela; Colégio Nossa Senhora da Piedade em Propriá e os demais em Aracaju.
“Curso de formação de professores primários”	1957	A mensagem não faz menção a este item	“Instituto de Educação Ruy Barbosa; Ginásio Patrocínio São José; Nossa Senhora de Lurdes e Imaculada Conceição; Colégio Nossa Senhora da Piedade”	O Ginásio Imaculada Conceição na cidade de Capela; Colégio Nossa Senhora da Piedade em Propriá e os demais em Aracaju.
“Curso de formação de professores primários”	1958	A mensagem não faz menção a este item	Instituto Ruy Barbosa	A mensagem não faz menção a este item
A mensagem não faz menção a este item	1959	A mensagem não faz menção a este item	A mensagem não faz menção a este item	A mensagem não faz menção a este item
“Curso de aperfeiçoamento”	1960	A mensagem não faz menção a este item	A mensagem não faz menção a este item	A mensagem não faz menção a este

				item
--	--	--	--	------

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de mensagens de governadores emitidas entre os anos de 1950 e 1960.

Os cursos de formação para professoras rurais e seus objetivos permitiram considerar que as docentes deveriam ser capacitadas para integrar a escola à comunidade rural e aos processos de desenvolvimento econômico do campo. Entretanto, narrativas como as da professora Laudicéia Rodrigues Cerqueira, que partir da década de 1950 foi professora do Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim na cidade de Arauá, bem como as das professoras Josefa Maria da Conceição, Elienalda Souza Reis, Acinete Souza Bispo, Josefina Batista Hora, Maria do Carmo Fontes Silva e Raimunda Alves dos Santos, que lecionaram a partir da década de 1950 em escolas rurais, não revelaram elementos que pudessem fazer referência à participação de cursos de formação para atuar em escolas rurais.

Por não lembrarem ou por não terem feito cursos de formação voltados para as escolas rurais, o que se pode conjecturar é que a maioria das professoras entrevistadas fez outros cursos, a exemplo do “pedagógico” realizado no Grupo Escolar Gumersindo Bessa na cidade de Estância, e cursos “adicionais”, como os realizados no Colégio Dom José Tomaz, em Aracaju. Sobre este último, a professora Janete Aguiar de Souza Cruz lembra ter feito “[...] uma especialização em Geografia e História”. Com duração de dois anos, no curso “adicional” se “aprendia a fazer as aulas e os planos de ensino. Era quase um treinamento, era mais, eu chamava mais, uma fiscalização do que a gente aprendeu no pedagógico” (Janete Aguiar de Souza Cruz, 2012). Essa professora ainda revelou em narrativa que o curso adicional recaía naquilo que deveria ser aprendido e transmitido pelos professores em sala de aula. Entretanto, aprender os conteúdos e respeitar normas e práticas dentro do curso adicional não necessariamente seriam capazes de proporcionar a apropriação e transmissão por parte dos professores. Isso porque há que se considerar que “[...] professores e alunos traduzem as regras em fazeres, expurgando diretrizes que consideram inadequadas e selecionando dispositivos em detrimento de outros numa verdadeira triagem e reconversão do que lhe é proposto” (VIDAL, 2009, p. 29). Neste sentido, as condições materiais, físicas, econômicas e até culturais muitas vezes não condizentes ao que fora proposto oficialmente, contribuíram para que os professores desconsiderassem aquilo que aprenderam nos cursos de formação e adequassem seu modo de educar às condições locais da escola. É neste sentido que o método de ensino proposto à época será analisado a fim de compreender como, a partir das propostas pedagógicas e das maneiras peculiares de pôr em prática o que estava disposto, se caracterizou a cultura escolar das instituições educativas estudadas.



### 3.2 O MÉTODO DE ENSINO: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Uma vez identificada a formação dos professores, como integrantes do “corpo de profissionais chamado a atender as ordens” (JULIA, 2001), se fez necessário analisar quais normas deveriam ser, uma vez incorporadas, transmitidas na interior da escola, bem como os mecanismos utilizados para esta viabilização. Desta maneira, por meio de uma história vista de baixo, sem desconsiderar a “história vista de cima”, o quadro abaixo foi elaborado a fim de apresentar aspectos dos métodos de ensino propostos/utilizados entre as décadas de 1930 e 1960. Para tanto, foram trabalhadas as narrativas dos professores entrevistados, além do Decreto nº 25 de 3 de fevereiro de 1931, que regulamentou a instrução pública do estado de Sergipe até a promulgação do Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Este último vigorou até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no ano de 1961.

Quadro 10 – Aspectos sobre os métodos de ensino

DÉCADA	O QUE REVELARAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	O QUE REVELARAM AS NARRATIVAS
1930	Art. 3º. “A escola primária compete, pela sua organização, professor e ambiente, obra intensa de educação: a) Pela instrucción exigida nos programmas aquisição de habitus uteis e distinctos e desenvolvimento da razão pela observação dos factos da vida commum, individual e collectiva [...]” (DECRETO nº 25, 1931).	“Historia eu arrumava assim, gravuras do descobrimento do Brasil, livros que eu tinha pegado com as colegas que disse que não queriam e iam jogar fora aí eu fui juntando. Pegava, mostrava pra eles contava aquela história, e eles mentalizavam, pois é faziam fácil o teste” (Lindinalva Oliveira de Santana, 2011)
1940 <sup>40</sup>	Art. 10. “O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios: a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo; f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana” (DECRETO nº 8.529/1946)	“Cada turma em uma sala só, cada ano em uma única sala [...]. Os professores ensinavam em uma sala de aula todas as disciplinas. Isso era no curso primário: todos os professores ensinavam todas as disciplinas, as mat érias. Cada um em sua sala de aula” (Cordélia do Nascimento Costa, 2012).
1950		“A professora Francisca Rebouças dava aula sentada. Aí quem tinha a caligrafia melhor ela mandava escrever no quadro. Ela ditava tudo, aí dividia o quadro em três partes: uma parte era do primeiro ano e segundo, a outra parte era o terceiro e a outra o quarto” (Antonio Barros Vasconcelos 2012).

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos Decretos nº 25/1931 e nº 8.529/1946 e de narrativas de professores.

Por meio dos Decretos nº 25/1931 e nº 8.529/1946 foi possível entrever elementos que caracterizam alguns métodos de ensino. A observação, como elemento do método intuitivo<sup>41</sup>, esteve em consonância com elementos de outros métodos, a exemplo do aprendizado do todo para a parte, característico do método Analítico; atenção do professor às necessidades específicas sentidas pelos alunos a fim de guiar a aprendizagem desse, o que foi próprio do método Ativo e o aprendizado por meio dos centros de interesse, proposto pelo método

<sup>40</sup> O referido Decreto direcionou ações para o ensino primário durante as décadas de 1940 e 1950, deste modo está disposto nas duas colunas (1940 e 1950).

<sup>41</sup> Há que se considerar que não se trata propriamente do método de ensino intuitivo, mas de um dos seus elementos: a observação. Esta que continuou a ser utilizada no ensino/aprendizado nas décadas estudadas por meio da Escola Nova e atrelada a experimentação.

Decroly. Foi sobre uma junção de características que Helvécio de Andrade já esclarecia em 1931:

De qualquer objeto faz o mestre um centro de interesse, como ponto de partida para observação, para a análise, para a generalização. A cadeira é um objeto feito de madeira, palha, estofado... consta do assento, encosto, pés...; serve para nós sentarmos, escrever, jantar, conversar... Como objeto de arte lembra a marcenaria, de que fará uma ideia o menino, oficina onde trabalham muito homens, e dela tiram os meios de subsistência, de independência, de alegria e prazer de viver. (SERGIPE, 1931, p. 12).

O “centro de interesse”, a “observação” e necessidade de “subsistência, independência e de alegria” do aluno, referem-se necessariamente a elementos do movimento da Escola Nova que, por sua vez, tinha a intenção de tornar como questão primordial das finalidades da educação a concepção de vida, de um ideal dos educandos (MANIFESTO..., 1932). Para tanto, seria necessário levar em consideração, a partir do olhar do passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social (MANIFESTO..., 1932). A organização do ensino, vinculado aos seus preceitos, deveria ter se constituído uma das marcas mais distintas da cultura escolar e práticas escolares entre as décadas de 1930 e 1950. Assim sintetizou Vidal:

O trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer, situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”. Neste sentido, uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino (VIDAL, 2010, p. 498).

Narrativas de professores, como a de Elionalda Souza Reis (2011), revelaram que na década de 1930, na Escola Municipal da professora Zena Alves localizada na cidade de Indiaroba, no ensino de geografia, por exemplo, “ela [professora] não mostrava a nós o mapa não. Nós só lia somente nos livros e dava a leitura a ela de cor”. Sobre a Geografia, a entrevistada Eleonora Leite Pereira (2011), que iniciou o ensino primário no ano de 1937 no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Estância, lembra que aprender tal disciplina

“era uma tortura porque não se usava Atlas, não se usava mapas, era tanto que Norte, Sul, Leste, Oeste a gente não sabia o que era”. O que se pode interpretar a partir das narrativas das professoras é que o aprendizado, baseado na repetição e não na experimentação/observação, evidenciou uma eminente “decoração”<sup>42</sup> que ia de encontro a propostas de ensino da Escola Nova que deveria ter:

[...] exercícios destinados a formar o hábito de pensar e dizer com “desembaraço e correção”, descrevendo as sensações experimentadas no contato com objetos existentes, isto é, traduzindo por meio da linguagem as sensações provenientes da visão, da audição, do olfato e do tato, com o objetivo de garantir que as ideias adquiram um símbolo falado, a palavra que as designa (VALDEMARIN, 1998, p. 79).

O modo como se ensinava/aprendia os conteúdos das disciplinas, como revelado pelas narrativas, embora fosse de encontro ao que estava prescrito, compunha o que Faria Filho e Vidal (2004) consideram como práticas educativas, entendidas como “[...] produtoras de sujeitos e seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico” (FARIA FILHO; VIDAL, 2004). Assim, as práticas que a princípio pareciam incoerentes, mas que acabaram sendo necessárias, revelam que o sujeito da escola agiu em um lugar produzido a partir das condições materiais, físicas e culturais com as quais teve acesso. Neste sentido, tais práticas não se restringem à sua operacionalização, mas avançam no sentido de que produzem “[...] lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações” (FARIA FILHO; VIDAL, 2004, p. 151).

O ensino de Ciências Físicas e Naturais possuía o objetivo de “[...] fazer com que o menino tenha o conhecimento progressivo de si mesmo e da evolução dos outros seres da natureza” (PROGRAMA..., 1938, p. 26). Desta maneira, o uso do esqueleto, mesmo que pequeno e guardado como o da “sala de Estudos sociais” do Grupo Escolar Sylvio Romero no ano de 1944, como revelou Josefa Santana da Silva (2012), atendia ao mínimo necessário exigido pela disciplina, bem como pelo método Decroly. Contudo, vale registrar que para além das apropriações de normas e práticas estabelecidas, como o uso de materiais que pudessem despertar o interesse do aluno pelo mundo que o cercava e os seres vivos com os quais convivam, princípio da disciplina de Ciências Físicas e Naturais, foram latentes nas narrativas de história de vida dos entrevistados distanciamentos para com o prescrito. Sobre a relação entre a disciplina de Ciências Físicas e Naturais e as excursões, este último como um

---

<sup>42</sup> Termo utilizado tanto pelas professoras entrevistadas, quanto pelo Diretor da Instrução Pública do estado em 1931, Helvécio de Andrade.

dos elementos de viabilização da disciplina, a entrevistada Josefa Maria da Conceição rememorou:

Ele [professor] gostava de passear em torno da cidade. Às vezes ele ia para... como é o nome meu Deus? Para aquele povoadinho perto de Estância, ele ia. Ele ia pro Alecrim, às vezes ele ia dá um passeio no Posto de Estância, às vezes ele ia pra Cidade Nova com os alunos, tudo fardadinho, era um coisa linda. [Entrevistador: E ele ia fazer o que lá?] Passear, passear. Não tinha o que fazer então íamos olhar os campos por lá (Josefa Maria da Conceição, 2012).

Ao rememorar os passeios que fazia quando aluna no Instituto Estanciano de Ensino, a professora Josefa revelou aspectos do método intuitivo para com o ensino de Ciências Naturais. Esta disciplina deveria ser ministrada, dentre outros aspectos, por meio dos passeios. Assim, “[...] pelo menos uma vez no mês, a professora fará excursão aos parques, às fábricas, ao campo, a fim de instruir as crianças pela observação das coisas e factos da vida” (PROGRAMA..., 1931, p. 11). A narrativa da aluna se aproxima do discurso oficial na medida em que os professores primários, a exemplo de Azarias José dos Santos, realizavam as excursões, entretanto se distancia quando os passeios significavam para os alunos, como afirmou a entrevistada Josefa, algo meramente lúdico e sem fins instrutivos. Assim, ao revelar a presença dos passeios, sua narrativa demonstra que havia um elemento que poderia auxiliar na transmissão dos conhecimentos específicos da disciplina de ciências.

Em contrapartida, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, também sediado na cidade de Estância, as entrevistadas Cordélia do Nascimento Costa (2011) e Eleonora Leite Pereira (2011) rememoraram que “não se fazia passeio”. Tal ausência também foi revelada pela professora Risoneuma Soares Feitosa que, ao ser indagada sobre a presença dos passeios na escola primária na cidade de Arauá, lembrou que os alunos “não saíam do Grupo Escolar Manoel Bonfim pra nada não!”. As narrativas sugerem que, em detrimento de uma uniformidade no modo de educar, asseguradas pelos normativos oficiais, o que acontecia era uma pluralidade de ações que permitiam a transmissão de conhecimentos por meio das condições materiais, sociais, econômicas e culturais da escola e dos sujeitos que dela faziam parte, mesmo que essas não fossem as ideais. Deste modo, o professor, que tinha a função de “facilitar a aplicação das normas e práticas”, fazia de acordo com as condições que lhes eram impostas, respeitando-lhes quando eram viáveis e indo de encontro quando não encontravam, voluntária ou involuntariamente, mecanismos que permitissem seu alcance. Tais tipos de *habitus* e comportamentos se desenvolviam no interior da escola como práticas escolares,

entendidas “[...] como maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar” (FARIA FILHO; VIDAL, 2004, p. 151).

Além de cultivar os sentidos dos alunos, as propostas escolanovistas possibilitavam que a criança aprendesse por meio das experiências. O objetivo foi fazer com que a criança pensasse a partir dos fatos materiais da sua vida cotidiana, criando assim um cenário onde ela, em detrimento da memorização e da aprendizagem em uma realidade abstrata, pudesse, a partir da observação, imaginar, comparar, pensar e construir suas próprias conclusões. O uso da observação e dos exemplos cotidianos esteve presente no modo de educar da professora Lindinalva de Oliveira Santana. A entrevistada lembrou que para ensinar a escrever, ela utilizava a seguinte “musiquinha”:

Eu sou redondinho como uma bola de assoprar. Mas eu uso uma cobrinha que me serve pra mim andar. Quem sou eu? O amiguinho do “a”. E aí continuava com as outras letras. Primeiro fui mostrando a letra “a”, “e”, “i” “o” e “u” né e fui continuando. Eu sou uma cobrinha que eu dou uma voltazinha e puxo a pontinha dela que me serve para seguir. Quem sou eu? O amiguinho “e”. E aí teve continuidade. Eu sou um pontinho que parece uma torre da igreja. Mas ele é tão bonitinho, que está me ajudando a descobrir quem é ele. Quem sou eu? O amiguinho “i”. Eu sou redondinho como uma bolinha de assoprar parecendo o ovinho da galinha de mamãe. Quem sou eu? O amiguinho “o”. E aí... minha fia aprenderam que tem alguns ainda, velhinhos que quando eu vou pra feira eles... às vezes eu vejo aquele tapinha; mais minha professora, eu sou redondinho né? (Lindinalva de Oliveira Santana, 2011).

Como pode ser observado, para ensinar seu alunos da Escola isolada nº 3 na cidade de Tomar do Geru, no início do ano de 1952, a professora Lindinalva utilizava exemplos do cotidiano, o que, de forma (in)voluntária atendia ao Art. 10 da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, que direcionava, à época, o ensino no país. Tal artigo, dentre outras prescrições, dispunha que o ensino primário fundamental deveria “[...] apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização [...]” (BRASIL, 1946). Para Valdemarin (2004), as analogias utilizadas para o ensino das primeiras letras tinham como objetivo despertar nos alunos, por meio das experiências da própria vida cotidiana, o interesse pelo aprendizado.

Ao ver uma “bola de assoprar”, uma “cobrinha”, a “torre da igreja”, e o “ovo da galinha da mamãe”, os alunos da professora Lindinalva imediatamente poderiam associar os elementos da vida cotidiana à escrita das vogais. A obediência às propostas escolanovistas e

por vezes também da Escola ativa<sup>43</sup> na Escola Isolada nº 3, da cidade de Tomar do Geru, não foi suficiente para considerar que todas as escolas primárias estudadas aderiram ao requisitado. Muito pelo contrário. Elementos da “escola tradicional”<sup>44</sup>, como os processos de memorização, repetição e uso de castigos físicos, estiveram presentes de forma expl nas narrativas dos professores entrevistados, principalmente quando esses se referiam aos primeiros anos do ensino elementar. Sobre tais elementos do “ensino tradicional” a professora Maria do Carmo Fontes Silva lembrou:

Ela [professora] passava aquelas lições e a gente levava para casa para estudar. No outro dia, quando chegava no colégio, tinha que dar [a lição] por turma, dar a lição de cór a ela. Pegávamos o livro, colocava em cima da banca, não era birô era banca e a gente tinha que dá a lição tô, tô, t, tô! Se o aluno desse decorado bem, já tinha dado, se não soubesse, aí pronto, aquela pessoa ficava de castigo até aprender (Maria do Carmo Fontes Silva, 2012).

Assim como os Decretos nº 25/1931 e nº 8.529/1946 fizeram referência ao aprendizado por meio da observação e da interpretação, eles também dispuseram sobre a inibição dos castigos físicos no ambiente escolar. Entretanto, narrativas como a da professora Maria do Carmo Fontes Silva revelam que, embora fossem normas, tais decretos não foram suficientes para que “práticas violentas e humilhantes” fossem substituídas pelas “advertências, conselhos e até a censura”, como pressupunha a Lei nº 8.529/1946. Assim como no Colégio Grêmio Escolar Serrano, na cidade de Itabaianinha, onde a professora Maria do Carmo estudou, a entrevistada Maria dos Santos Santana (2011), que cursou o primário na Escola da Fazenda Flor do Rio, na cidade de Pedrinhas, lembra que lá “tinha a palmatória e quem errasse levava bolo [palmatoadas nas mãos]”. Como a palmatória, outros mecanismos de punição, a exemplo dos “[...] castigos de joelho em sal, em caroço de milho, de joelho, de braços abertos em pé como o Cristo Redentor” (Maria do Carmo Fontes Silva, 2012), constituíram-se como parte integrante do modo de aprender/ensinar, o que necessariamente direcionava o método de ensino. Como pode ser observado no quadro a seguir, todos os entrevistados, de forma direta ou indireta, tiveram contato com o castigo físico.

---

<sup>43</sup> Na escola ativa, a aprendizagem vem da experiência e da atividade do aluno.

<sup>44</sup> Em relatório emitido à Diretoria da Instrução pública no ano de 1931, Helvécio de Andrade caracterizou a escola tradicional “pela passividade do mestre e do aluno. Aquele marcava a lição que o discípulo devia recitar no dia seguinte, braços ao peito e olho na fécula. Uma palavra de menos ou de mais fazia jus a uma ou mais palmatoadas, conforme o grau de humanidade ou de ferocidade do fessô”.

Quadro 11 – Tipos de castigos físicos utilizados

NOME DO ENTREVISTADO(A)	TIPOS DE CASTIGOS	TIPO DE ESCOLA
Acinete Almeida Bispo	“Ficar de pé, ou de joelho, ou botar lá por trás de uma grade que tinha escura... Que era escura e a gente tinha medo que, existia muita história de um maluco que, vivia por lá, e ela dizia: – Se você não acertar a lição, vai ficar lá” (Acinete Almeida Bispo, 2012).	Escola Isolada
Amariles Gomes Moura	“Bom, o castigo era ela chamar e colocar a gente no canto” (Amariles Gomes Moura, 2013).	Grupo Escolar
Ana Rodrigues De Menezes	“Não, não tenho lembrança não palmatória. Tinha o castigo que o diretor botava” (Ana Rodrigues de Menezes, 2012).	Grupo Escolar
Antônio Barros Vasconcelos	“Só tinha um detalhe... tinha uma palmatoriazinha na hora da tabuada e o pau quebrava. E todo mundo estudava tabuada. Eu mesmo levei palmatoradas homéricas, porque eu era péssimo em tabuada” (Antônio Barros Vasconcelos, 2011).	Escola Particular
Cordélia do Nascimento Costa	“Eu me lembro que todos os dias os meninos apanhavam, ou apanhava de bolo de tabuada ou como é que diz? De palmatória ou ficar sentado lá sem sair, sentado” (Cordélia do Nascimento Costa, 2012).	Escola Particular
Eleonora Leite Pereira	“Suspensão, por exemplo, eu não me lembro de castigos muito severos do colégio não, o mais comum era botar para fora de aula e suspender” (Eleonora Leite Pereira, 2012).	Escola Particular
Elienalda Souza Reis	“[...] se não se comportasse olhe a tabua que ele tinha de três dedos assim para bater em nossos mãos, em nossas costas, nos braços nas pernas (risos) ela só não batia na cabeça, mas no corpo...!” (Elienalda Souza Reis, 2012).	Escola Isolada
Janice Santos Silva	<b>Não teve contato com o castigo físico escolar<sup>45</sup></b>	Escola Isolada
José Walter Leonidio da Silva	“Se não desse a lição ficava preso, ia pro castigo. O castigo era de joelho, com caroços de milho. Botava caroços de milho pouco, entendeu? Ficar ajoelhado conforme um tempo ela pedia logo, tinha que dizer” (José Walter Leonidio da Silva, 2012).	Escola Particular
Josefa Maria da Conceição	“Não, óia a palmatória! Eu tinha palmatória ói, quando o moleque facilitava, bolo!” (Josefa Maria da Conceição, 2011).	Escola Isolada
Josefa Santana da Silva	“Botava de castigo em pé, saía fora do horário. Comparação a gente ia para casa meio dia, eles não iam, ficava, era para a mãe ir buscar para levar os carão [repreensão]” (Josefa Santana da Silva, 2012).	Grupo Escolar
Josefina Batista Hora	“Ela tirava da sala de aula, a casa dela tinha um corredor [Mostra com as mãos], botava de joelho lá nos corredores” (Josefina Batista Hora, 2012).	Escola Isolada
Laudicéia Rodrigues Cerqueira	“Mas quem era desobediente, ela dava as ‘palmatoradas’ boas. Botava de castigo em um canto lá em pé sozinho” (Laudicéia Rodrigues Cerqueira, 2011).	Escola Isolada
Lindinalva Oliveira de Santana	“Existia palmatória e tinha um cachãozinho assim que botava caroços de milhos. Quem não obedecesse ia de joelho” (Lindinalva Oliveira de Santana, 2011).	Escola Isolada
Luzia Honória dos Santos	“Os castigo, bom..., quando era um negócio leve, sentava. Quando era outro se ajoelhava, se ajoelhava no chão por causa daquela coisa que aconteceu. Cansei de apanhar. Tinha palmatória e régua. Me batia, se a pessoa errasse ali..., me batia assim ói... Beliscão. Ela era uma mulher ‘artona’, franzina de corpo. Segurava uma mão e na outra, pá, pá, pá, pá!” (Luzia Honória dos Santos, 2011).	Escola da Fábrica
Maria Costa Góiz	“O castigo era bolo e a minha escola era uma escola militarizada. Se um aluno fizesse alguma coisa, por exemplo, se ele não, ele estudou de fevereiro a abril, de maio em diante ele não atingia o nível dos demais, ele ia ser rebaixado, se fosse cabo ele passava pra soldado raso e assim por diante” (Maria Costa Góiz, 2011).	Escola Particular
Maria do Carmo Fontes Silva	“Mas quando não aprendia a lição ela dava dois bolos em cada um, quando a gente não aprendia a lição, aí aprendia um pouco porque	Escola da Fazenda

<sup>45</sup> Talvez pelo esquecimento, próprio da memória, ou por (re)apropriações feitas a partir de valores do presente, fato é que na Escola Isolada onde a entrevistada estudou foram utilizados os castigos físicos, como foi revelado pela narrativa da sua colega de classe e também entrevistada Laudicéia Rodrigues Cerqueira.



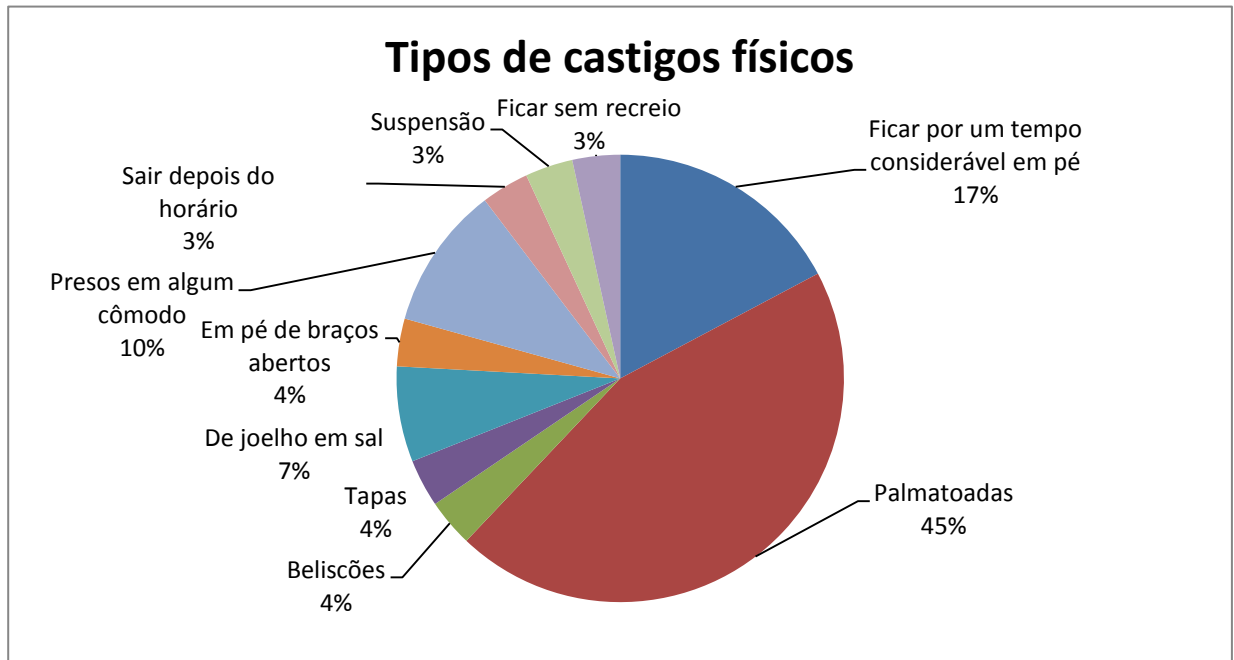
	a gente tinha medo” (Maria do Carmo Fontes Silva, 2012).	
Maria dos Santos Santana	“Tinha a palmatória, quem errasse levava bolo” (Maria Santos Santana, 2012).	Escola Particular
Maria Eurides da Silva	“E enquanto eu estava ensinando a uns, os outros ficavam estudando, e era estudando mesmo, quietinhos. Porque se não dessem lição, apanhavam. Os que não iam estudar e que também não ficavam quietos tomava logo porrada, apanhavam e aí se aquietavam” (Maria Eurides da Silva, 2012).	Banca Escolar
Maria Isabel Dos Santos	“[...] ou aprendia ou ficava de castigo, e se ficasse de castigo apanhava” (Maria Isabel dos Santos, M, 2011).	Escola da Fazenda
Maria Lita Silveira	“Tinha aquele negócio da pessoa de ajoelhar no milho. (Outras tantas já colocaram também. O milho, o de trancar.) Ela trancava mesmo, botava milho, Juraci, descarado, aquele ali quase todos os dias se ajoelhava em cima de milho. Era preguiçoso para estudar, não queria estudar, mas eu nunca fui não” (Maria Lita Silveira, 2012).	Escola Doméstica
Maura Fontes Hora	“Não deixava ir para recreio, eu achei melhor, o que eu fazia era esse, não ir para recreio” (Maura Fontes Hora, 2012).	Escola Isolada
Olda do Prado Dantas	“O castigo que às vezes era ficar de pé algumas horas ali não é, porque as vezes estava desobedecendo, fique aqui um instante, depois eu mando você se sentar ficava ali de pé, eles não gostavam não choravam não queriam ir mais ficavam, o castigo era só aquele, também não podia dar castigo severo, eles não tinham capacidade para isso” (Olda do Prado Dantas, 2012).	Escola Reunida
Raimunda Alves dos Santos	“Tinha uma casa, depois tinha um salãozinho quando a pessoa errava ela botava ali dentro daquele salão. Uma sala mesmo” (Raimunda Alves dos Santos, 2012).	Escola Particular
Raimunda Maria de Jesus	“Ela botava às vezes de joelho, ou ficava em pé, castigo assim. Usava e batia com a palmatória” (Raimunda Maria de Jesus, 2012).	Escola Isolada
Risoneuma Soares Feitosa	“Uma vez ela me perguntou assim, na casa de vezes né? E eu respondi. Aí ela mandava eu bater nos colegas, e eu não gostava sabe? Aí ela dizia: – Venha cá que, eu vou lhe ensinar como é que eu faço, aí meu irmão, pegava aqui, era pá, pá [Mostra com as mãos.], pá, que é pra você aprender saber bater, aí eu fiquei com medo” (Risoneuma Soares Feitosa, 2012).	Grupo Escolar
Rivanda Alves de Oliveira Cabral	“Naquele tempo levava castigo. Era palmatória, pronto era só né, outras escolas usavam outros métodos mais aqui era só palmatória” (Rivanda Alves de Oliveira Cabral, 2011).	Escola Particular

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das narrativas de história de vida dos professores entrevistados.

Por meio das narrativas dos professores entrevistados foi possível perceber que os castigos físicos mediaram as atividades realizadas na/pela escola, o que inclui as lições, a tabuada, o recreio, os passeios, os desfiles cívicos, o tempo escolar, a saída para casa, a higiene, o modo de sentar e de falar, e tantos outros comportamentos que uma vez indo de encontro às regras estabelecidas pelo professor, deveriam ser punidos. Neste sentido, os castigos físicos eram aplicados com a função de auxiliar a inculcação de conhecimentos; inibir e punir comportamentos inadequados; instruir valores que deveriam ser perpassados para as novas gerações; garantir trajetórias de sucesso profissional; reprimir o erro e despertar, por meio da força, o interesse do aluno pelo estudo. As punições, como já revelado, iam desde ficar em pé no canto da parede com os braços abertos, até colocar o aluno sentado por horas ou ajoelhado no milho, bem como fazer uso de beliscões e palmatoadas no corpo. O gráfico a

seguir, feito a partir das narrativas dos professores entrevistados, revela a proporção e os tipos de punições que foram mais usadas ou sofridas pelos entrevistados.

Gráfico 1 – Tipos de castigos físicos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Como pode ser observado, as palmatoadas foram as mais citadas dentre todos os mecanismos de punição utilizados. Esta predileção talvez possa ser justificada pelo fato da palmatória estar presente de forma mais direta nos processos do ler, escrever e contar, ou seja, auxiliando nas “tomadas de lições” e na arguição da tabuada, enquanto os demais castigos físicos foram específicos para corrigir comportamentos inadequados. Fosse por meio das palmatoadas, fosse por meio dos tapas, beliscões, ou qualquer outro tipo de punição, o castigo físico, como um dos elementos da “escola tradicional”, não esteve presente nas salas de aula dos alunos/professores entrevistados como um simples vestígio de um modo de educar considerado impróprio para as finalidades educativas da época. Muito pelo contrário. As narrativas, em detrimento dos documentos oficiais, revelaram uma sobrevivência voluntária por parte dos professores.

Por certo, é preciso considerar que professores como Raimunda Maria de Jesus, apesar de receber permissão dos pais dos alunos para “quando eles (os alunos) errarem em sala de aula poder bater e quando merecer”, ela “tinha dó dos bichinhos. Jurava, mas não batia. Preferia aconselhar”. Isso evidencia que professores, como Raimunda Maria de Jesus, apesar de estarem respaldados pelas “ordens dos pais dos alunos”, por algum motivo preferiam não

utilizar-se do castigo. Assim, seria possível conjecturar que a referida professora, ao ter contato com outras maneiras de se educar, a exemplo das dispostas pelas Legislações Vigentes, que recaía nos preceitos do movimento da Escola Nova, aderiria aos aconselhamentos para suprir as possíveis funções do castigo físico. Todavia, narrativas como a da professora Maria Eurides da Silva e Josefa Maria da Conceição são exemplos de que embora o professor reconhecesse o método não considerava a sua eficácia, preferindo continuar a utilizar-se das punições para moldar comportamentos e auxiliar na inculcação de conhecimentos.

Fosse por “terem aprendido assim”, fosse por imposição social e da família, fosse por acreditar ou não na eficácia do método, o que se pode identificar é que nenhuma dessas justificativas pode, sozinha, servir de regra para legitimar a presença dos castigos físicos, os motivos da sua permanência, a transformação dos seus sentidos e em alguns espaços o seu desuso. Na busca por entender a sobrevivência dos castigos físicos nas escolas primárias, valeram-me as considerações de Santos e Andrade (2014), que ao tentar compreender, por meio das representações de aluno/professor, a presença e permanência dos castigos físicos como práticas escolares no estado de Sergipe num período de 1930 a 1961, consideraram:

[...] a presença dos castigos físicos enquanto práticas educativas sergipanas no período estudado está envolta em uma complexa rede de relações sociais. Sua presença não se delimita apenas ao poder do professor, alicerçado em seu saber e assegurado também pelos pais dos alunos. Tampouco se reduz à inculcação de valores morais ou como sistemática de apreensão de saberes, nem se resume enquanto mecanismo de punição para comportamentos indesejados. Os castigos físicos se fizeram presentes em Sergipe por estarem circunscritos a um conjunto de valores sociais e culturais cujas relações tinham como fim último educar. Uma educação que deveria interferir na formação pessoal, moral e até profissional. [...] Assim, consideramos que os castigos físicos tiveram seus sentidos construídos historicamente e por isso, sua presença e permanência como práticas educativas, é justificada pela forma como as pessoas, em seu tempo e espaço, se apropriam do mundo, o veem e assim constroem o real (SANTOS; ANDRADE, 2014, s/p).

Deste modo, por mais que as exigências fossem minuciosas e claras, as escolhas (in)voluntárias dos professores poderiam estar atreladas às vivências e experiências adquiridas e incorporadas ao longo da vida, e por mais que os novos signos culturais fossem constantemente lançados ao imaginário social, tais sentidos, gradualmente sedimentados, não poderiam ser anulados. Por certo, muitos professores não ensinaram do mesmo modo que aprenderam, ou seja, foram de encontro às suas experiências iniciais na sala de aula, enquanto alunos. Contudo, muitos outros se apropriaram dessas experiências de tal forma que não

deram brechas para que mudanças fossem incorporadas. Neste caso, a “credibilidade” dos castigos físicos foi passando de geração para geração, sendo incorporada por uns e rejeitada por outros, num movimento que ainda sobrevive nos dias atuais.

Para além dos castigos físicos, a segregação de meninos e meninas dentro da sala de aula ia de encontro às propostas de coeducação da Escola Nova. Na sala de aula da Escola Isolada da professora Zena Alves, na década de 1940, por exemplo, a entrevistada Elienalda Souza Reis lembra que “meninos ficavam de um lado e meninas de outro”. A “educação em comum”, como também era chamada a coeducação, deveria, na medida em que colocava no mesmo pé de igualdade os alunos e envolvia todo o processo educacional, tornar mais econômica a organização da obra (MANIFESTO..., 1932). Por certo, vale atentar para o fato de que meninos e meninas estudavam na mesma sala de aula, entretanto, como lembra a professora Maria Eurides da Silva, “não se podia misturar”. Deste modo, na Banca Escolar da professora Eurides, que começou a funcionar em 1945 na cidade de Itabaianinha, o ensino misto não anulava a separação de meninos e meninas dentro da sala. Não só na sala de aula havia segregação, mas esta se estendia aos recreios e à saída dos alunos da escola. Como ainda lembra a professora Maria Eurides da Silva:

Os alunos davam aquela lição, todos alunos tinha que dá aquela lição, têtêtêtê. Quando acabava soltava as meninas: – vá embora. Depois vamos ter os meninos, têtêtêtê. Vá embora. Mais não ia menino atrás das alunas não! Era tudo separado. Na sala eram separadas as cadeiras, tinha umas cadeiras aqui [aponta para um espaço], a turma de aluno masculino e outra de feminino (Maria Eurides da Silva, 2011).

Coroando a prática de segregação, a turma nas décadas de 1940 e 1950, que já estava dividida por sexo, também sofria outra separação, essa por sua vez que esteve atrelada à necessidade de dividir os alunos pelo grau de adiantamento, visto que se tratava de uma sala multisseriada. Embora o Art. 10 do Decreto nº 8.529/1946 apregoasse, dentre outras prescrições, que o ensino deveria “Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância”, a reunião de várias séries em uma única sala sob regência de um só professor revelou-se proeminente nas narrativas de história de vida. É provável que, ao se manter com poucos recursos financeiros, prédios impróprios e com uma carência de materialidade adequada, tais modelos de escolas sobreviveram, dadas as condições que lhes

eram propícias, por meio das táticas<sup>46</sup> dos professores. Ao contrário do Grupo Escolar Sylvio Romero, na cidade de Lagarto, em que se tinha “[...] sala do primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e quarto ano, pronto!” (Josefa Santana da Silva, 2012), bem como no Colégio Sagrado Coração de Jesus em Estância, em que “cada sala tinha um professor” (Cordélia do Nascimento Costa, 2012), na Escola da “Aviação Férrea Leste Brasileira”, na cidade de Boquim, onde o entrevistado Antônio Barros Vasconcelos estudou o primário na década de 1950, sua professora primária, a fim de lecionar, em uma única sala, conteúdos para quatro turmas de séries distintas, “[...] dividia o quadro em três partes: uma parte era do primeiro ano e segundo, a outra parte era o terceiro e a outra o quarto” (Antônio Barros Vasconcelos, 2011). Na Escola Rural, localizada na cidade de Riachão do Dantas, onde a entrevistada Maria do Carmo Fontes Silva estudou por volta do ano de 1946, não foi diferente. O ensino foi oferecido em quatro turmas em uma mesma sala de aula por meio da seguinte “arte de fazer”:

Olhe é como eu tô lhe dizendo: ela [professora] passava uma coisa pra um. Como já tinha quadro-negro na escola dela ela dividia o quadro porque sempre era os menores que tinham que fazer uma cópia de lição que ela fazia lá no quadro. Depois ela passava uma coisa decorativa pra gente, pra poder sobrar tempo pra os outros. Aí enquanto a gente estava estudando aquelas palavras que ela mandou a gente decorar ela estava com a outra turma, dividia assim (Maria do Carmo Fontes Silva, 2012).

Tais táticas permitiram considerar que embora houvesse normas que regessem a instituição educativa, esta também é, como considerou Magalhães (2004), “um espaço de liberdade e adequações”, na medida em que práticas criativas, apesar de não serem ideais, ajudaram a suprir a falta de estrutura física necessária para o ensino sistemático e graduado, como proposto pelo Decreto nº 8.520/1946, por exemplo. Se levarmos em consideração que as práticas escolares são modos de fazer peculiares e condizentes à realidade da escola, dos sujeitos, da sociedade e das culturas que interpenetram a instituição educativa, é possível considerar que a cultura escolar é uma cultura heterogênea resultante de razões ideais e/ou reais que propiciam sua institucionalização.

Assim como a divisão da turma em salas multisseriadas, o uso de castigos físicos e a segregação de alunos por sexo, outros elementos considerados não ideais pelos normativos oficiais, foram revelados pelas fontes orais. Ao contrário do que prescrevia o Programa de

---

<sup>46</sup> Estas que podem ser entendidas a partir de Certeau (1994) como “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, ao mesmo tempo em que se desencadeia uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

Ensino de 1938 sobre o método analítico, que tinha como características a repetição da palavra, seguida da análise das sílabas, da distinção das letras e da escrita nos cadernos (PROGRAMA..., 1938), foi evidente nas narrativas de história de alguns professores que os conteúdos das lições iniciavam-se pela apresentação das letras, depois seguia com a separação das palavras e conseqüentemente a leitura das lições. Como exemplo disso, no ano de 1947, na Escola Municipal Maria Cotia Sales localizada na cidade de Tomar do Geru, o ensino foi realizado a partir da abordagem dedutiva que ia do simples ao complexo. Como lembra o entrevistado José Walter Leonidio dos Santos (2011):

O método pra aprender a ler e a escrever era o seguinte: ela começava, a gente lia o ABC depois ela vinha e perguntava letra salteada: que letra é essa? A outra: que letra é essa? A outra: que letra é essa? Pra saber entendeu? Depois ela fazia o ABC. Mandava a gente cobrir de onde começava a letra, cobria com o tinteiro, com a caneta cobrindo. Depois estudava a Cartilha Analítica, a Cartilha do Povo, isso no primário. Agora a gente dava soletrando: m<sup>ê</sup>+a=ma, r<sup>ê</sup>+i=ri, a, né não?, A+n<sup>ê</sup>=an, t<sup>ê</sup>+o=to, nio. Aí ela perguntava aonde tava o acento posto? (José Walter Leonidio dos Santos, 2011).

Segundo Frade (2007, p. 26), o método de ensino analítico “[...] toma como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que se baseando no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades [...]”. Já o método sintético, presente na Escola Municipal Maria Cotias Sales, na cidade de Tomar do Geru, ia de encontro ao método analítico na medida em que seguia “a marcha que vai das partes para o todo” (FRADE, 2007, p. 26). Assim como o entrevistado José Walter Leonidio dos Santos dá a ver por meio das lembranças a presença de elementos do método sintético de silabação na escola primária onde estudou, a professora Janice Santos Silva revelou que não só foi alfabetizada por meio desse método, como também se apropriou dele para ensinar seus alunos a ler e a escrever. Sobre o ensino elementar a entrevistada narrou:

Para ensinar fazer a letra, ela [professora] fazia as letras no quadro pra gente ir fazendo aquela letrinha no caderno e aí ia seguindo. Daí a pouco tava sabendo. Depois ia pra os livros, soletrava uma letra com a outra, juntava daí a pouco tava sabendo ler, exatamente como eu faço. Oxente: b<sup>ê</sup> com a BA, b<sup>ê</sup>-o BO e assim mesmo eu ensino, assim mesmo. Eles aprendem assim, quando dá fé [se percebe] tá lendo. É como esse aqui, o p<sup>ê</sup>+a=pá t<sup>ê</sup>+o=tó, pato; n<sup>ê</sup>+a=na d<sup>ê</sup>+a=da, nada, o pato nada. Tranquilo eles dizem. Nê-a-na, tinha que dizer o Na, dê-a-da, nada. Ah! Isso aí eu me lembro, me lembro direitinho (Janice Santos Silva, 2011).

Ao “lembrar direitinho” da forma como aprendeu a ler na Escola Isolada do sexo feminino nº 1, na cidade de Arauá, a professora Janice vai de encontro ao que apresentava o Termo de Inspeção Escolar emitido no ano de 1944 pelo inspetor José de Carvalho Déda. Em visita à escola primária onde a entrevistada estudou entre os anos de 1942 e 1945, o inspetor escolar do 2º distrito registrou em termo de inspeção que a docente havia lhe apresentado um exemplar do programa demonstrando conhecê-lo. Para a época, o Programa de Ensino em vigor era o emitido no ano de 1938, que dentre vários princípios, dispunha que o “ensino da linguagem e das técnicas correspondentes” deveria basear-se no interesse do aluno. Para tanto o professor deveria adotar as seguintes “indicações didáticas”:

A criança analisará oralmente uma série de palavras para aprender a distinguir as sílabas. Depois no quadro escrevem-se palavras com sílabas separadas, assim: bo ne ca (sem traço de união). Assim decompostas, surgem materiais para a formação de outras palavras, exercícios de síntese que habilitam a criança a ler novos termos. As letras, depois destes exercícios de silabação, podem ser ensinadas por meio de listas de palavras que comecem pela mesma letra. [...] Assim, ensinadas todas as letras, antes de terminarem a cartilha, os alunos já conhecem o alfabeto (PROGRAMA..., 1938, p. 5-6).

Como pode ser observado, o programa de linguagem, apresentado pela professora Aurora Santos Guimarães ao inspetor José de Carvalho Dedá, exigia que o ensino das primeiras letras começasse do todo para as partes. Entretanto, como narrou a entrevistada Janice Santos Silva, a alfabetização, enquanto aluna da professora Aurora, se fez pelo ensino que ia das partes para o todo. Vale ressaltar que outros elementos do programa de ensino poderiam ser cumpridos, a exemplo do uso das lições de coisas, como ressaltado pelo inspetor. Contudo, ao se tratar do método de ensino analítico o cruzamento das fontes revelou que a presença do programa de ensino em sala de aula não necessariamente significava que este fosse colocado em prática. Talvez, ao ter que observar muitos elementos referentes à sala de aula e ao modo de educar, a exemplo da materialidade, dos horários, da matrícula e da frequência, da higiene, da escrituração, das disciplinas, do caixa escolar, dentre outros, alguns elementos, inclusive do método para o ensino da leitura, possam ter passado despercebidos.

### 3.3 A CULTURA ESCOLAR MATERIAL: EM MEIO AO PRESCRITO E AO VIVIDO

De acordo com Felgueiras (2010),

Considerar o conteúdo objectivo da cultura escolar é ter em conta quer o seu **carácter simbólico e normativo quer as suas actividades concretas**, os meios e os processos de as desenvolver, decorrentes das **metas traçadas e do interesse do estudante**. É neste campo assim delimitado que emerge o que temos designado por ‘cultura material escolar’. Com este termo, oriundo da arqueologia, do materialismo histórico, recuperado pela Nova História Francesa e agora deslocado para o campo educativo, pretendemos reintroduzir a atenção **aos factos repetitivos do quotidiano**, no que representam estruturas relativamente estáveis, que enquadram as acções dos actores e de que estes, muitas vezes não tomam **consciência** (FELGUEIRAS, 2010, p. 27, grifo nosso).

Atenta às considerações da autora sobre “o conteúdo objetivo da cultura escolar”, que dentre outros aspectos envolve a cultura material da escola, busquei identificar quais objetos escolares (materiais didático e mobiliário) estiveram presentes em propostas pedagógicas da época e quais normas e práticas, na ausência ou presença desses materiais, puderam ser viabilizadas e/ou criadas. Para tanto, se fez necessário entender que a cultura material não é apenas um dispositivo didático vinculado à mediatização de propostas pedagógicas estabelecidas, mas que também é fruto de condições econômicas, culturais e ideológicas, que embora muitas vezes não auxiliassem na viabilização das normas, contribuíssem para que, de forma (in)voluntária, os interesses e necessidades dos sujeitos que fizeram a escola fossem atendidos.

O estudo da cultura material escolar que, deste modo, se delineia a partir do “carácter simbólico e normativo”, bem como das “atividades concretas”, pode ser compreendido a partir da proposta da História Vista de Baixo, pois na medida em que se leva em consideração as reminiscências de sujeitos simples sem perder de vista concepções mais amplas da história, evita-se que haja uma fragmentação ou polarização da historiografia entre o que deveria ser implementado e o que foi o vivido. Neste sentido, o quadro abaixo foi construído para que, a partir das aproximações e distanciamentos entre o que revelaram as narrativas de história de vida e os documentos oficiais, seja melhor compreendida a cultura material das escolas primárias dos territórios centro e sul sergipano.

Identificar objetos escolares a partir de documentos oficiais e narrativas de história de vida é perceber que a materialidade não fala por si só, mas que dialoga com o cenário que fez parte e as motivações que justificaram o seu (de) uso. Deste modo, a presença de carteiras e cadeiras, por exemplo, remete a uma proposta educativa de ordem médico-higienista anterior à década de 1930, mas que prevaleceu em todo período estudado. Inserido dentro do que o movimento da Pedagogia moderna apregoava, este carácter “fisiológico” da medicina no início do século XX, como considerou Stephanou (2000), foi incorporado ao mobiliário escolar de



modo a possibilitar que doenças pudessem ser prevenidas. Neste sentido, a presença de carteiras e cadeiras com encosto ajudava na higiene do corpo do docente na medida em que permitia que esse sentasse com a postura correta, evitando-lhe assim doenças relativas à má posição, como a escoliose.

“As carteiras e cadeiras individuais, que tinham o lugarzinho da pessoa sentar e botar o livro e o caderno” possibilitou que os alunos “sentassem com a postura ereta”, como lembrou a entrevistada Ana Rodrigues de Menezes (2012) sobre a mobília do Grupo Escolar Sylvio Romero em meados da década de 1930. Ainda sobre essa mobília, a entrevistada Josefa Santana da Silva, que também cursou parte do ensino primário no referido grupo escolar na década de 1940, deu a ver algumas mudanças e adaptações. Ao rememorar a existência deste mobiliário, ela deixou claro em narrativa que em detrimento das carteiras individuais, existiram “carteiras duplas”, nas quais, muitas vezes, sentavam-se “três alunos”. Deste modo, os preceitos de ordem médico-higienistas, atrelados a esta cultura material, acabavam por não serem respeitados. Isso porque, na medida em que se comportava a excessiva quantidade de alunos ao reduzido número de cadeiras, a liberdade corporal dos alunos poderia não ser atendida. Identificar o mobiliário e analisá-lo por meio da realidade que ele fez parte, é adentrar por um desafio, que segundo Silva, Jesus e Ferber (20012), busca:

[...] não atribuir finalidade ao objeto, como se ele pudesse falar por si próprio, mas realçar a necessidade de recompor partes dos cenários e identificar formas e forças, formas de uso, forças que impõem, disponibilizam ou não um objeto ou um grupo deles para um determinado grupo ou lugar [...] (SILVA; JESUS; FERBER, 2012, p. 150).

Neste movimento proposto pelas autoras, as narrativas de história de vida permitem que “partes dos cenários” sejam recompostos a fim de que “forças e formas” sejam identificadas. Ao rememorar que “[...] quase não se existia cadeira naquela época”, a professora Ana Rodrigues de Menezes (2012) revelou que, mesmo havendo “forças que impunham”, não foi comum a presença deste mobiliário em todas as escolas primárias na cidade de Lagarto na década de 1930, uma vez que elas só existiam no Grupo Escolar Sylvio Romero. Para as demais escolas, como, por exemplo, a Escola Municipal Doutor Josias Machado, onde a entrevistada estudou antes de ingressar no ano de 1936 no referido grupo escolar, foi comum a presença de bancos que chegavam a comportar “mais de cinco alunos”. Esta acomodação, além de trazer danos para a saúde da criança, alterava as atividades exercidas em sala de aula na medida em que, ao colocar os cadernos em cima das pernas para escrever os alunos levavam muito tempo para terminar as atividades. Deste modo, a fim de

otimizar o tempo escolar, o professor era “obrigado a passar a cópia para casa”, como lembra a professora Maria Eurides da Silva (2011) sobre a rotina da sua Banca escolar na cidade de Itabaianinha nos idos de 1945. Este tipo de escola, que utilizava a mobília da casa do professor como materialidade escolar, não oferecia condições físicas e materiais para que fossem inseridos/utilizados apoios adequados para a escrita.

Sobre a mobília da sua Escola Isolada, localizada na cidade de Tomar do Geru, a entrevistada Lindinalva Oliveira de Santana (2011), que começou a lecionar no ano de 1957, lembrou-se de algumas táticas. Segundo ela, a fim de arranjar um mobiliário para compor a escola, ela foi “no carpinteiro, pediu muitos pedacinhos de pau e de tábuas. Com os pedacinho de pau fazia os acentos e as tábuas botava no colo. As crianças faziam do jeito de uma banquinha para escrever”. Ao identificar as iniciativas das professoras Eurides e Lindinalva, foi possível identificar que o quadril dos alunos servia como apoio para escrita. Ao mesmo tempo, as “toras de pau” [pedaços de madeira] funcionavam como cadeiras e mesas, o que, por sua vez, traduz-se como práticas educativas individuais que representam um coletivo na medida em que simbolizam maneiras que os professores tinham que criar para, a partir dos materiais disponíveis, atender da forma que fosse possível ao prescrito. Há que se registrar que não foram só os materiais disponíveis que moldaram práticas de ensino. Outras condições, como a estrutura física da escola, também contribuíram para que adaptações, em detrimento de incorporações, fossem realizadas.

Na Escola Isolada da professora Zena Alves da Costa, localizada na cidade de Indiaroba em meados da década de 1935, talvez por ter um espaço maior que a banca escolar da professora Eurides, a professora primária da entrevistada Elienalda Souza Reis aliava o processo de escrita ao uso de uma mesa que, apesar de muito grande, comportava todos os alunos que, sentados nos bancos, tinham um apoio para seus livros e cadernos (Elienalda Souza Reis, 2011). Por certo, a utilização de uma única mesa não condizia à substituição da “mesa-banco de cinco lugares” para “as carteiras individuais”, como refletiam as propostas higienistas do início do século XX (CASTRO, 2009). Contudo, dadas as condições físicas e materiais das escolas da qual fez parte, a “mesa grande” ao mesmo tempo em que evidencia uma precariedade material e um erro pedagógico, representa um mobiliário essencial, principalmente no que tange ao processo de alfabetização.

Tal como os bancos escolares foram peça predominante nas escolas isoladas das fazendas e bancas escolares dadas a ver pelas narrativas, a “pedra do com licença” foi um objeto que teve uso repetitivo no cotidiano dessas escolas. A “pedrinha”, como também foi lembrada, era uma pedra que tinha a função de controlar a saída dos alunos ao banheiro.

Como lembra a professora Josefa Maria da Conceição, na Escola Rural do povoado Terra Caída, localizada na cidade de Indiaroba, o aluno, na década de 1930, ao pegar o instrumento dizia-lhe: “[...] dá licença professora pra eu ir no banheiro? E ela respondia: Vá, mas não demore não, viu? Se você demorar muito vai apanhar de régua lá dentro do sanitário!” (Josefa Maria da Conceição, 2011). Também foi assim na Escola Particular Maria Cotias Sales, onde o entrevistado José Walter Leonidio dos Santos estudou entre os anos de 1937 e 1941. Como rememorou, “pra ir no banheiro tinha uma pedra no birô dela [professora]. Aí pegávamos a pedra e dizíamos: Dona Maria vou no sanitário. Enquanto ela não via que a pedra já tinha sido devolvida, ninguém saía. (José Walter Leonidio dos Santos, 2011).

Não foi só nas escolas municipais e particulares que o referido objeto compôs a cultura material. No Grupo Escolar Tobias Barreto, localizado na cidade que recebe o mesmo nome, este instrumento também se fez presente e foi lembrado pela professora Maria Auxiliadora de Oliveira (2015) como “[...] uma pedrinha pequena e redondinha que cabia em nossas mãos”. A partir da sua presença é possível considerar que comportamentos poderiam ser moldados, bem como *habitus* de higiene poderiam ser inculcados, o que tornaria esse objeto um dos “instrumentos valiosos para se decifrar a cultura escolar, à medida que práticas são mediatizadas, em muitos sentidos, pelas condições materiais” (SOUZA, 2007, p. 179-180).

O uso da pedra, como material que compunha os objetos pedagógicos, não se restringia à “pedra do com licença”. Na ausência de cadernos, lápis e borracha, que à época já eram feitos, respectivamente, de papel, madeira e látex, os alunos do Colégio Sagrado Coração de Jesus, por volta de 1938, estudavam “[...] em uma pedra, pois não tinha caderno. Só que o lápis era o mesmo da pedra. A gente escrevia e apagava com um matinho, chamado ‘rabo de cavalo’... para apagar a letra” (Eleonora Leite Pereira, 2012). Sobre o mesmo material, Antônio Barros Vasconcelos, que fez o ensino primário na Escola da “Aviação Férrea Leste Brasileira” localizada na cidade de Boquim, na década de 1950, lembrou que:

A gente fazia tabuada na pedra é como se fosse um quadro-negro agora em pedra sabe, com uma moldura. Aí passava duas vezes duas, aí copiava e respondia e limpava com uma vegetaçãozinha chamada vidro. A gente tirava as folhas e passava assim... [mostra com as mãos]. (Antônio Barros Vasconcelos, 2012).

O uso de pedras como cadernos e lápis e de uma vegetação como borracha revela as condições materiais existentes em muitas das escolas sergipanas. No Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado na cidade de Estância, como já mencionado pela professora Eleonora Leite Pereira, os alunos usavam uma pedra para escrever suas lições. Há que se

registrar que na década de 1930, na cidade de Estância, já se fazia uso não só de cadernos de papel, como também de “lápiz de pau”, pois como lembra a entrevistada Cordélia do Nascimento Costa, que também estudou na mesma escola e no mesmo período que a entrevistada Eleonora, seu pai “[...] possuía uma papelaria na cidade”. Segundo ela, era lá que ela conseguia os materiais escolares a exemplo do lápis, do caderno, dos livros e outros objetos ligados ao ensino da Geografia.

Apesar da entrevistada não fazer referência à composição desses materiais voltados para a escrita presentes na papelaria, pressupõe-se que, por haver atlas, mapas e globos terrestres, possivelmente também havia cadernos, lápis e borrachas menos rústicos na cidade de Estância à época. Outrossim, fosse talvez pela acessibilidade econômica a esses materiais ou uma resistência por parte dos pais, que poderiam levar em consideração a capacidade de reutilização deste material, o que se pode conjecturar é que as pedras constituíram-se elementos da cultura escolar material. Por certo, há que se considerar que tal objeto, embora necessário, dadas as condições que lhes cercavam, contribuiu para o apagamento da memória educacional sergipana, na medida em que todos os exercícios, lições, cópias, ditados, dentre outros, eram apagados pela necessidade diária de reutilização do material.

A partir de meados da década de 1940, objetos que lembrassem “[...] ações elevadas, exaltando o trabalho a diversos ramos da atividade humana”, como ordenava a Lei nº 8529/1946, deveriam fazer parte da cultura material das escolas primárias. Assim, desenhos sugestivos e letreiros educativos como coleções de gravuras, retrato de vultos ilustres e da fauna e flora brasileira, faziam parte de uma proposta educacional advinda de uma mudança política e social no cenário nacional que ia se delineando após a ditadura do Estado Novo<sup>47</sup> (1930-1945). Ao partir da proposta política que pressupunha um “impulso nacionalista ao desenvolvimento”, o Colégio Grêmio Escolar Serrano, no período entre 1944 e 1951, em que estudou a entrevistada Rivanda Alves de Oliveira Cabral, fez uso de quadros que traziam figuras da fauna e flora brasileira como “ornamentação escolar”. Quando indagada sobre estes materiais a referida entrevistada rememorou:

---

<sup>47</sup> O regime do Estado Novo, instaurado pela Constituição de 1937 em pleno clima de contratação da liberal-democracia na Europa, trouxe para a vida política e administrativa brasileira as marcas da centralização e da supressão dos direitos políticos. Foram fechados o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras municipais. Os governadores que concordaram com golpe do Estado Novo permaneceram, mas os que se opuseram foram substituídos por interventores diretamente nomeados pelo então presidente Vargas. Os militares tiveram grande importância no novo regime, definindo prioridade e formulando políticas de governo, em particular nos setores estratégicos, como siderurgia e petróleo. Em linhas gerais, o regime propunha a criação das condições consideradas necessárias para a modernização da nação: um Estado forte, centralizador, interventor, agente fundamental da produção e de desenvolvimento econômico. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/1/anos37-45/PoliticaAdministracao>>.

Ave Maria! Nesse salão, em uma ocasião, além dos mapas, das cartas geográficas que mostrava o relevo e tudo, ele [professor] comprou uma coleção de trinta mapas, tudo sobre a fauna brasileira. Tinha todo tipo de... animais. Aí, outro ano ele comprou tudo que era de..., da flora brasileira, quer dizer que a gente visualizando aprendia mais. A gente sabia as espécies de animais, de pássaros é tanta coisa: peixe agulha, peixe não sei o que, vibrava com isso. Ele enfeitava a sala toda, era um salão só, aí dava pra botar até lá [aponta o lugar] (Rivanda Alves de Oliveira Cabral, 2011, grifo nosso).

Como lembra a entrevistada Rivanda Alves de Oliveira Cabral, tais quadros foram comprados pelo seu professor. Por certo, esta seria a única alternativa para que uma escola particular na época pudesse adquirir a materialidade que iria compô-la. Entretanto, em outras escolas, mesmo que sob responsabilidade da esfera pública, “[...] não tinha nada dado por ninguém não”. A entrevistada Raimunda Maria de Jesus, ao rememorar sobre a materialidade da Escola Municipal Pedro Garipal, na cidade de Tobias Barreto em meados de 1940, lembra-se das dificuldades enfrentadas. Ao ter que ensinar a muitos alunos com apenas o salário de professora que recebia do município, ela pedia ajuda aos pais das crianças para comprar elementos essenciais como quadro-negro e as cadeiras. Sobre essas últimas, ela lembra que “as cadeiras quem botava era eu mesma. Nem era banco mais, era uma cadeira mesmo. Cadeira comprada”. Com poucas condições financeiras, a escola onde ensinou a entrevistada Raimunda Maria de Jesus não tinha quadros ilustrativos, entretanto figuras e desenhos eram utilizados em sua sala de aula. Segundo ela, as gravuras, que faziam referência à fauna e flora brasileira foram dispostas assim: “Aquele lição era formada com aquelas figuras ali, com aqueles desenhos não é? Eu acho que não me lembro mais não. Tinha uma lição de uns cavalos, de uma ‘Maria Lucia’, tinha uma lição de uns galos, de uns animais. Tinha tudo, aquelas gravuras” (Raimunda Maria de Jesus, 2012).

As reminiscências da entrevistada revelaram que na ausência de quadros ilustrativos, as lições foram ensinadas por meio das figuras presentes nos livros. Além dos quadros, outros objetos como desenhos sugestivos, letreiros educativos e retrato de vultos ilustres deveriam compor o cenário escolar. Entretanto, nenhuma das narrativas analisadas fez menção à presença destes materiais. Além destes instrumentos educativos, que foram elencados pela Lei nº 8529/1946 como elementos que deveriam fazer parte da ornamentação escolar, a presença da bandeira nacional nos grupos escolares chama atenção. Este material, somado ao hino do Brasil, ambos ligados à nacionalidade e amor à pátria, estiveram presentes de forma contundente no Decreto nº 262/1945 que regulamentou as atividades docentes e

administrativas nos grupos escolares em Sergipe. Dentre outras prescrições, cabe destacar o artigo 32 que versou sobre o uso e o respeito do referido objeto.

I – Quando hasteada em janela, porta, sacada, ou balcão, ficará ao centro se figurarem diversas bandeiras, perfazendo número ímpar; em posição que mais se aproxime e à direita deste, se, figurando diversas bandeiras, a soma delas formar número par. As presentes disposições são também aplicáveis quando figurarem, ao lado da Bandeira Nacional, bandeiras representativas de instituições, corporações ou associações [...] (SERGIPE, 1945).

Sobre o respeito devido à Bandeira e ao Hino Nacional o referido decreto ainda dispõe em seu Art. 38:

Durante a cerimônia do içamento ou arreamento da Bandeira nacional, nas ocasiões em que ela apresentar em marcha ou cortejo, assim como durante a execução do hino nacional, é obrigatória a atitude de respeito, conservando-se todos de pé e em silêncio (SERGIPE, 1945).

Esta foi a rotina do Grupo Escolar Sylvio Romero na cidade de Lagarto. Como lembrou a professora Josefa Santana da Silva, sobre os anos entre 1944 e 1948, nos quais estudou no referido grupo, “[...] era claro que se tinha de hastear a bandeira, cantar o Hino Nacional. E não só na hora de hastear, mas na hora de arriar a bandeira cantava também” (Josefa Santana da Silva, 2012). A professora Ana Rodrigues de Menezes, que estudou na Escola Isolada Municipal Doutor Josias Machado, na cidade de Lagarto no ano de 1934, lembrou que “lá na roça hasteava a bandeira dizia o que era, cantava o hino e explicava o que era o 7 de Setembro, a Independência do Brasil [...]” (Ana Rodrigues de Menezes, 2012). O hasteamento da bandeira necessariamente estava atrelado a datas cívicas, a exemplo da Independência do Brasil e do Dia da Bandeira. Os alunos, ensaiados pelo professor, aprendiam a cantar o hino nacional na sala de aula por meio de repetição e mostravam o que haviam estudado, nos desfiles pelas ruas da cidade realizados nestas datas comemorativas. As narrativas revelaram que para além das escolas isoladas, as escolas particulares, como o Colégio Grêmio Escolar Serrano, atraía para esses desfiles a atenção de toda a cidade. Como lembra saudosa a professora Rivanda Alves de Oliveira Cabral sobre os desfiles realizados neste colégio:

Ah, todo mundo desfilava com muito ardor, com muito garbo, com muita patriotidade. Ensaiaava-se os hinos e o desfile era o seguinte: tinha a banda marcial e a gente ensaiava os hinos, a gente cantava na rua, por exemplo, Já podeis..., a gente ia marchando e cantando. Era difícil mais todo mundo

cantava. Antes a gente ensaiava muito e quando estava todo mundo bem afiado aí íamos desfilar. Todos os dias se cantava o hino nacional, a bandeira era exposta diariamente na escola e se cantava o hino nacional. Os uniformes eram de soldado, militar né? As meninas era uma saínda de prega com a blusa um chapéu de feltro, depois passou chapéu de crochê a coisa mais linda do mundo! Depois como estava difícil a confecção desse chapéu de crochê aí botou-se feltro, depois se tornou difícil terminou em boinas, boinas azul marinho, certo? E os meninos fardinha de militar. Vinha um militar, tinha um sargento pra exercitá-los. Eles faziam revolução na rua com as armas, era uma coisa linda (Rivanda Alves de Oliveira Cabral, 2011).

Por ser uma escola que tinha seus desfiles cívicos e jogos educativos mediados por um “[...] soldado, um rapaz que vinha do exército de Aracaju” (Rivanda Alves de Oliveira Cabral, 2011), o Colégio Grêmio Escolar Serrano foi considerado pela entrevistada como uma escola militar. A “linda” forma como essa escola particular organizava os desfiles cívicos e dispunha dos símbolos nacionais talvez tenha sido responsável pela participação de outras escolas, que, mesmo com precárias condições materiais, acabavam por ser envolvidas nas comemorações alusivas à pátria. Apesar de ocuparem uma posição de menor destaque, os alunos da Banca Escolar da cidade de Itabaianinha, em meados da década de 1940, sob a direção da professora Maria Eurides, saíam “[...] atrás da escola de Antônio Aires [Grêmio Escolar Serrano], porque só ele tinha o tambor, o tambor e uma caixa. Ele saía na frente e as outras escolas atrás, tudo marchando” (Maria Eurides da Silva, 2011). Enquanto marchavam pela cidade, os alunos das escolas primárias de Itabaianinha nessa época iam cantando o “hino nacional e o hino da bandeira”. A narrativa da professora Maria Eurides da Silva sugere que mesmo com a ausência da bandeira em sala de aula e de formação específica para utilizar corretamente de símbolos nacionais, os alunos da sua banca escolar, assim como das demais escolas primárias da cidade de Itabaianinha, encontravam nos dispositivos oferecidos pelo Colégio Grêmio Escolar Serrano formas de participarem dos desfiles cívicos.

Como demonstrado em seção anterior, um ano após a promulgação da Constituição de 1946, por meio da qual foram dispostos novos materiais para as escolas primárias, iniciou-se em Sergipe uma mudança na configuração das escolas primárias. Como parte do Plano de Expansão das Escolas Primárias elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), começaram a serem criadas escolas rurais, que para além de um espaço onde se ensinaria a ler, escrever e contar, deveriam fazer com que a criança aprendesse “[...] a confiar nos ensinamentos e esforços empregados para fazer-se amante da terra, tornar a existência digna pela ajuda a si própria, transformando-se num eficiente colaborador da riqueza comum [...]” (LEITE, 1948, p. VIII). Para tanto, segundo o governador José Rollemberg Leite, três aspectos deveriam ser atendidos. Os dois primeiros tratavam do aumento da rede escolar rural

e a formação de professores, como já analisados em seções anteriores. Por último, aparecia a necessidade de aparelhar as escolas rurais.

A proposta material para este tipo de escola envolvia, para além de “carteiras, bancas, cadeira, quadro-negro, cavaletes, mapas, mesa de jantar, guarda-comidas, camas, colchões, travesseiros, guarda-roupas, penteadeiras, estantes, bureaux, grupo com 4 peças” (LEITE, 1951, p. 72-73), objetos voltados para as atividades do campo, a exemplo de sementes e mudas como as de “[...] tomate, pimentão, beterraba, couve, repolho, nabo roxo, cenoura, pepino, quiabo, alface, coentro, rabanete, chicória, abóbora, ervilha, girassol, milho, amendoim, feijão de porco (LEITE, 1949, p. 63). Para mediar o plantio de tais mudas e sementes houve distribuição de:

[...] material indispensável para os serviços de agricultura nas escolas, como: inseticidas, formicidas, fungicidas, ferramentas, instrumental agrícola, adubos químicos, sementes, além de livros técnicos e publicações diversas. Na parte de instrumental agrícola foram distribuídos: regadores, unhas de revolver, canteiros, plantadores, táboas de repicagem, gadanhos, ancinhos, transplantadores, serrotes de pôda, podões, tesouras de poda, sachos, enxadões, enxadas (LEITE, 1949, p. 26).

Por meio de uma assistência técnica, José Rollemberg Leite, em mensagem à Assembleia Constituinte no ano de 1949, deixou claro que “houve boa distribuição” de materiais e instrumentos agrícolas nas escolas isoladas. Em favor do que assegurava o governador, o relatório apresentado no ano de 1956 pela Diretora do Departamento de Educação, Silvia Prata Góiz, poderia ser um testemunho cabal dos materiais que continuaram a ser recebidos mesmo após sete anos da emissão da mensagem do referido governador. Por meio de um documento, a diretora assegurava ter recebido:

2 caixas de enxadas: 1 de 2 libras e outra de 3 libras, 2 debulhadores, 14 enxadas nº 1 e 2, 14 gadanhos, 7 transplantadores, 7 unhas para canteiros, 3 tesouras de podar, 3 cavadeiras, 1 moinho, 2 carrinhos de ferro, 1 grade manual, 2 pás, 4 pulverizadores, 2 grafos, 1 tesoura de podar (Recibo assinado pela Diretora Geral do Departamento de Educação Sílvia Prata Góiz no ano de 1956).

O material essencialmente agrícola, segundo a Diretora do Departamento de Educação, deveria ser distribuído entre “Cinco escolas rurais existentes no município de Simão Dias, inclusive o Grupo Rural”. Esta afirmação levantou inquietações sobre a possível existência deste tipo de instituição educativa na cidade de Simão Dias. Isso porque como identificado na seção 2, por meio de um levantamento dos grupos escolares existentes no



território do centro e sul sergipano no período de 1930 e 1960, na cidade de Simão Dias só existiu o Grupo Escolar Fausto Cardoso, que foi criado no ano de 1924. A altura, a pintura, a iluminação, a ventilação, os porões, as escadarias, as janelas, o mobiliário adequado fazem com que a referida instituição seja considerada um dos 11 grupos escolares monumentais que compuseram o cenário sergipano. Deste modo, o prédio não tinha estrutura física condizente aos grupos escolares rurais, uma vez que esses, dentre outras características, possuíam uma arquitetura modesta, uma casa para o professor anexa ao prédio que deveria fazer parte da zona rural e um jardim, horta ou criação de animais (galinhas ou mesmo gado). (INSTITUTO..., 1951).

Por certo, poderia se considerar a possibilidade do Grupo Escolar Fausto Cardoso ter ofertado o ensino primário para o rural. Entretanto, a narrativa da professora Olda do Prado Dantas, que ensinou no referido grupo escolar entre os anos de 1938 e 1960, não faz referência a nenhum elemento que caracterizasse a educação rural no Grupo Escolar Fausto Cardoso. As lembranças da referida professora, aliadas aos discursos presentes nas Mensagens de governadores e no recibo emitido pelo Departamento de Educação, talvez sinalizem que os objetos voltados para a prática realizada no campo foram recebidos pela escola, mas não foram utilizados devido às inadequadas condições físicas do prédio. Outra hipótese é que os materiais não conseguiram chegar ao grupo devido à sua localização no interior do estado. Os desencontros entre o prescrito e o vivido se multiplicam quando entram em cena outras escolas rurais criadas para atender especificamente aos requisitos estabelecidos pelo Inep. Isso porque, como pode ser observado no quadro a seguir, os Relatórios de professores e diretores apresentando o material que existia em escolas rurais não fazem menção a nenhum tipo de utensílio voltado para atividades no campo.

Quadro 12 – Materiais didáticos que poderiam estar presentes nas escolas rurais identificadas

Relação do mobiliário e utensílios do <b>Grupo Escolar Severiano Cardoso</b> , na cidade de Boquim, no ano de 1952	Relação de material didático, de consumo e mobiliários existentes no <b>Grupo Escolar Rural Alencar Cardoso</b> , na cidade de Salgado, no ano de 1955	Material didático da <b>Escola Rural nº 19</b> do povoado Vermelho, na cidade de Itabaianinha, no ano de 1955
1 relógio de parede	4 livros de frequência diária	15 carteiras de pérola envernizadas estragadas
1 bureau	1 livro de matrícula	1 contador mecânico
1 arquivo	3 quadros-negros	1 mapa-múndi estragado
1 sofá	2 cavaletes	1 mapa do Brasil,
5 cadeiras de braço	1 tambor	1 mapa de Sergipe
7 cadeiras simples	2 apagadores	1 carta de parker com cavaletes envernizados
3 secretárias	5 mapas do Brasil	1 carta de linguagem
1 secretária pequena com estrada	1 carta de parker	1 mesa de pérola envernizada
5 quadros-negros	105 carteiras	Cadeira (não tem)
7 cavaletes	2 bandeiras nacionais	1 quadro-negro estragado
2 bacias de rosto	2 livros de registro escolar	
2 toalhas de rosto	8 tambores de leite lacrados	
2 lavatórios	<b>MOBILIÁRIO PARA RESIDÊNCIA</b>	
87 carteiras de pé de ferro	1 mesa quadrada	
25 carteiras toda de madeira	3 cadeiras	
1 retrato do doutor Graccho Cardoso, fundador do grupo escolar	1 guarda-comida	
1 retrato do presidente Vargas	1 guarda-roupa	
4 panos para móveis	1 cama patente com colchão e travesseiro	
3 mapas-múndi	1 cômoda	
3 mapas do Brasil		
5 mapas de Sergipe		
1 mapa para o ensino de Geometria		
3 mapas para o ensino de Matemática		
7 mapas para o ensino de História natural		
2 mapas – A terra		
1 mapa – A planta		
1 carta de linguagem		
3 cartas de parker		

Fonte: Relação de materiais didáticos distribuídos em escolas primárias no interior do estado de Sergipe. Disponível no Arquivo público do estado.

Em meio a discursos que se polarizavam entre o normatizado e o instituído, elaborei o quadro anterior a fim de, uma vez identificados, analisar que materiais foram dados a ver pelos sujeitos da escola e que relações poderiam ser estabelecidas com as propostas educacionais prescritas para cada tipo de instituição à época. Inserir os materiais escolares de

um grupo escolar urbano, como o Grupo Escolar Severiano Cardoso, no quadro anterior foi de essencial importância, pois evidencia uma diferença na materialidade desse e da Escola Rural nº 19 no povoado Vermelho, bem como do Grupo Escolar Rural José Alencar: a presença da mobília para a residência do professor. Assim, é possível identificar que neste caso os materiais escolares das referidas escolas primárias, que foram construídas com objetivos e públicos distintos, não se diferiram, o que põe em questionamento o cumprimento das finalidades pedagógicas com as quais foram projetados.

Embora não haja menção ao material agrícola existente no Grupo Escolar Rural José Alencar, isso não implica afirmar que em outros grupos escolares rurais também faltassem instrumentos e utensílios para o desenvolvimento da agricultura. No Grupo Escolar Manoel Bonfim, localizado na cidade de Arauá na década de 1950, foram desenvolvidas atividades ligadas ao campo. Como lembrou a entrevistada Laudicéia Rodrigues Cerqueira, sobre o Grupo Escolar Manoel Bonfim:

Lá no grupo a gente plantava o caroço de feijão, do milho para ver germinar. Tinha canteiro, tinha jardim na frente, para plantar as coisas, as verduras. Tinha um campo atrás para os meninos jogar. Na frente cada um tinha um canteiro de flores, outras tinham canteiro de verdura. Plantavam o feijão para ver germinar, como era, e depois botava em um vaso, levava para sala de aula para fazer experiência. Aí a gente aproveitava ver nascendo e contava a história (Laudicéia Rodrigues Cerqueira, 2011).

Os documentos estudados e a narrativa da professora Laudicéia Rodrigues Cerqueira sugerem que ao invés de uma uniformidade na distribuição dos materiais agrícolas entre as escolas rurais da região do centro e sul sergipano, houve um maior direcionamento dos recursos para alguns grupos escolares e um possível abandono para com as escolas rurais das regiões estudadas. Sobre este último aspecto, as narrativas das professoras Acinete Almeida Bispo e Elienalda Souza Reis, que ensinaram cada uma nas escolas Rurais dos povoados Água Fria e Convento, respectivamente, revelaram que nessas escolas rurais não havia material escolar ou atividades voltadas para a agricultura. Sobre elementos materiais das escolas rurais, as entrevistadas mencionadas narraram apenas:

Era, era uma Escola Rural estadual. Já tinha o prédio, era num prédio daqueles de Escola Rural, que era tudo um só modelo. Eu lembro que quando eu cheguei lá não tinha nada, nem banco, nem mesa e nem nada, a professora saiu, ficou quase um ano sem ter ninguém, e acabaram com tudo (Acinete Almeida Bispo, 2011).

Fizeram a casa da professora. Tinha o salão de ensinar, na frente mais para lá [aponta com a mão] tinha a casa. Fizeram a casa para a professora ficar. Eu morei lá, só saí porque o governo de... ele já morreu também, era José Leite. Eu sei que procuraram a fazer, no tempo do finado Joaozito, aí vieram e deram consentimento de desmanchar a casa da professora para fazer outro salão, para a professora do município (Elienalda Souza Reis, 2011).

A ausência de uma mobília adequada e as adaptações inadequadas nos prédios, se levadas em consideração a proposta pedagógica das escolas rurais, podem ter sido um empecilho para que tais escolas se tornassem “marcos da mentalidade ruralista”, espaços onde a “[...] criança vai se habituando com o trato da terra amando-a na generosidade dos seus frutos e procurando corrigi-las quando menos ubertosas” (LEITE, 1949, p. XII). Desse modo, se os objetos, como afirmou Silva e Petry (2012, p. 20), contribuem “[...] para que a instituição escolar cumprisse (e cumpra) sua tarefa de instruir/educar/moralizar/civilizar”, o que se pode considerar a partir da ausência deles? E a partir disso quais foram os resultados do ruralismo pedagógico para o estado de Sergipe? Deste modo, uma pergunta teima em encerrar esta seção: quais foram as implicações resultantes das normas a serem seguidas e das práticas construídas a partir de condições reais no que tange à configuração da escola primária do cronótopo estudado?

#### 4 AS ESCOLAS PRIMÁRIAS: EM MEIO A DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

Nas seções anteriores foi possível identificar sete tipos de escolas primárias existentes no cronótopo delimitado, pois foram dados as ver: grupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas, escolas das fazendas, escolas rurais, escolas particulares e bancas escolares. Uma vez mapeadas e identificadas, foi realizada uma análise sobre a cultura e práticas escolares nelas existentes, percebendo que houve uma distinção radical entre o vivido e o prescrito. A partir disso e em busca de alcançar o objetivo maior de compreender a configuração da escola primária do centro-sul sergipano, enveredei nesta seção pelas representações que lhes foram atribuídas, levando em consideração os sentidos que lhes conferiram identidade e objetividade.

Para tanto, foi necessário interpretar as representações que os alunos/professores entrevistados atribuíram aos grupos escolares e sua relação com outros tipos de escolas. Deste modo, as escolas graduadas não foram contempladas apenas como símbolo de modernidade, mas a partir dos sentidos culturais, ideológicos, sociais e educacionais que foram atribuídos pelos sujeitos que delas fizeram parte. Para tanto, foram utilizados o conceito de representação social e a noção de apropriação de Chartier (1990), com o sentido de decodificar a forma como os sujeitos, por meio das narrativas, exibem e/ou apresentam as escolas primárias, o que, por sua vez, me direciona ao lugar em que o indivíduo está inserido e, mais que isso, de como ele apreende essa realidade. Deste modo, para entender os sentidos atribuídos aos grupos escolares e a relação com outros tipos de escolas, optei pelo entrecruzamento das narrativas com as fontes oficiais de maneira que a interpretação se deu a partir da tensão por ela produzida.

##### 4.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE A ARQUITETURA DO PRÉDIO

Grupo escolar? “Templos de luz” e “Escola Comum!”, “Vitrines da República” e “Escola de boa fama!”, “Palácio” e “Escola de difícil acesso!”, “Consagrados à deusa da instrução” e “Escola Tradicional!”. Escola isolada, banca escolar, escola da fazenda e doméstica? “Escolas precárias” e “Escolas muito boas!”, “Escolas com prédios impróprios” e “Escola da professora!”, “Pardieiros” e “Escolas necessárias!”, “Escolas não ideais” e “Escolas simples!”. Ao questionar documentos oficiais e a memória de 30 professores sergipanos, a fim de identificar os sentidos produzidos em torno de tais escolas primárias, atentando para os interesses forjados e a posição dos sujeitos que os utilizaram, diferentes

representações foram evidenciadas. Estas que, parafraseando Chartier (1990), descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse ao serem postas frente a frente, revelaram contradições e afastamentos.

Pela abordagem da história vista de baixo, respaldada neste trabalho pelo movimento em torno da História Cultural, os diversos sentidos, que de outro modo poderiam propor uma sobreposição ou mesmo uma anulação de ideários em detrimento de outros, podem ser somados, o que amplia as representações sobre um objeto, na medida em que revelam mais elementos que necessariamente os aproximam do real. Interpretar os modos e/ou os motivos que traduzem uma realidade, identificando como ela é construída, pensada e dada a ver, é enveredar pelo caminho já mencionado: o das representações. A partir do dicionário Furetière, Chartier (1990) as entendeu, por um lado, como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; e por outro, como a exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém, o que pressupõe duas famílias de sentidos.

O conceito apresentado por Chartier (1990) “[...] manifesta tensão entre duas famílias de sentidos”. A primeira, como “uma imagem presente de um objeto ausente”, envolve necessariamente processos de rememoração. Algumas dessas “imagens são bem materiais e semelhantes”, a exemplo de bonecos de cera ou de madeira, como sugeriu o autor. Contudo, nessa família de sentidos ainda se inserem as lembranças, como imagens imateriais. Essas, assim como aquelas, supõem uma distinção radical entre a representação e o representado, pois envolvem processos gradativos de apropriação, rememoração e tradução. Ao se ativar a memória, as lembranças que dela surgem são (re)elaboradas conforme os valores adquiridos ao longo do tempo e moldadas as condições do momento em que são evocadas, sendo assim traduzidas e/ou dadas a ver por meio de materiais ou de narrativas.

Foi por meio da narrativa, como exibição da memória, que os 30 professores entrevistados deram a ver as escolas primárias estudadas. Apesar de também exibirem uma presença, se torna mais pertinente incluir tais narrativas na primeira família de sentidos, pois exibem a presença de um objeto que necessariamente está ausente no momento da representação. Deste modo, as representações educacionais de professores idosos são ainda mais caras se comparadas às suas percepções enquanto alunos, pois se levarmos em consideração a distância do objeto por ele significado, percebemos que o sujeito, com mais experiência, adquiriu outras utensilagens mentais que elaboram e enriquecem o objeto não visível com interpretações mais maduras se comparadas às produzidas na sua juventude.

As representações, como sugeriu Chartier, também são pensadas por um segundo viés: “o da relação simbólica”. De acordo com o autor, essa “[...] consiste na representação de um pouco de moral através das imagens ou das propriedades das coisas naturais [...]. O leão é o símbolo do valor; a esfera, o da inconstância; o pelicano, o do amor paternal” (CHARTIER, 1990, p. 20). O valor simbólico, que é criado a partir do objeto visível, revela uma relação que se estabelece no presente, mas que deve perdurar ao longo do tempo: a visualização ou lembrança do objeto remeterá ao símbolo a ele atribuído pelas demais gerações. Assim, esse viés sugere que os valores delimitados são frutos de um grupo que impõe autoridade a custa de outros na tentativa de “[...] legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p. 17). Esta legitimação, que remete à terceira geração dos *Annales*, “[...] resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1990, p. 548). Neste sentido, o documento, em especial o oficial (expedido por instituição), exhibe publicamente uma presença, que não necessariamente está ausente e em prol desta presença transmite ideários, que, uma vez legitimados, criam um signo visível que se projeta em longo prazo através do objeto por ele significado.

Ao partir deste pressuposto, os símbolos e objetos significados pelos documentos (não) oficiais passaram a ser estudados nesta pesquisa levando em consideração os elementos que o conceito de representação me colocou: as intenções (in)voluntárias, os interesses forjados, o lugar de quem fala e a pessoa para quem se projetou o discurso/narrativa. De tal modo, fica evidente que as famílias requisitadas por Chartier, apesar das suas particularidades, não se anulam. Elas anunciam representações que se aproximam porque ambas detêm a pedra angular que as caracteriza como tal: as imagens que dão a ver algo ou alguém e os interesses forjados que revelam “parte” do real.

Foram como “Símbolos da República” que os grupos escolares foram dados a ver pelos documentos oficiais estudados. Ao representar uma nova configuração escolar, que se construía e se impunha como uma nova escola, o Grupo Escolar acabou por materializar interesses políticos, sociais, econômicos e culturais que se pretendiam viabilizar com a nova forma de governo. Segundo Souza (1990), um amplo projeto civilizador foi gestado com a Proclamação da República e nele a educação popular foi considerada uma necessidade política e social. Para a autora:

A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do

regime republicano. Além disso, a educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometeico de civilização da nação brasileira. Nesse sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução (SOUZA, 1990, p. 27).

Os grupos escolares foram construídos para atender ao projeto republicano de educação, o que passava por etapas sucessivas que iam além do ensinado, pois era necessário convencer, legitimar, instruir, dar-se a ver. Por isso os edifícios das escolas graduadas, em especial os primeiros a serem construídos, deveriam ser majestosos, uma vez que este destaque legitimaria um espaço próprio para uma educação que passava a ser pública, gratuita e obrigatória. Como modelo de escola primária que, no campo das ideias, colocava a escola isolada como um vestígio imperial que desapareceria com o tempo e superava qualitativamente as escolas particulares, os grupos educavam a partir do visual e pelas novas práticas pedagógicas a eles relacionadas. O prédio deveria ser projetado como um espaço que inculcava noções de civilidade, ordem, moral e higiene. Para tanto precisava ser visto e admirado, pois era por meio deste espelho da república que o ideário e o imaginário sociopolítico republicano iam ser transmitidos e assim apropriados. Neste sentido, os primeiros grupos escolares, que tiveram características monumentais, destacando-se pela arquitetura e pomposidade, ocupavam um lugar de destaque no espaço urbano.

Em Sergipe, o estudo de Magno Francisco de Jesus Santos, sobre a arquitetura dos grupos escolares como ecos da modernidade, revela que as escolas graduadas sediadas em prédios suntuosos foram construídas até o ano de 1926. Assim, apenas 14 grupos escolares<sup>48</sup>, dos 41 construídos entre 1911 e 1960, foram considerados verdadeiros palacetes, pois reuniam os seguintes elementos: uma escadaria; um amplo espaço, bem arejado e ventilado; altura, pintura e janelas elevadas, estas últimas ao mesmo tempo em que evitavam o desvio da atenção dos alunos garantiam boa iluminação; traços retilíneos, sóbrios e simétricos das paredes; os corredores laterais; e os porões que colocavam os grupos acima da sujeira das ruas (SANTOS, 2013). Da mesma forma, vale registrar que se comparados, por exemplo, ao Grupo Escolar do Brás em São Paulo, “[...] que mantinha uma posição simétrica, o acesso

---

<sup>48</sup> Grupo Escolar Modelo (1911), Grupo Central (1914), Grupo Escolar Barão de Maroim (1917), Grupo Escolar General Valladão (1918), Grupo Escolar Coelho e Campos (1918), Grupo Escolar Gumersindo Bessa (1923), Grupo Escolar Vigário Barroso (1913), Grupo Escolar General Valladão (1923), Grupo Escolar Sylvio Romero (1924), Grupo Escolar Dr. Manuel Luiz (1924), Grupo Escolar José Augusto Ferraz (1925), Grupo Escolar Fausto Cardoso (1925), Grupo Escolar Coronel João Fernandes (1925), Grupo Escolar Olympio Campos (1925), Grupo Escolar Severiano Cardoso (1926) (SANTOS, 2013, p. 91-92).



centralizado exibindo suntuosidade nas escadarias de entrada, ornamentadas com frontão triangular, marcadamente neoclássico” (SOUZA, 1990), eles, pela sua arquitetura e localidade, poderiam ser considerados palácios, como sinalizam as fotografias a seguir.

Figura 3 – Grupo Escolar do Brás



Fonte: Disponível em: <[www.saopauloantiga.com.br](http://www.saopauloantiga.com.br)>.

Figura 4 – Grupo Escolar Barão de Maruim



Fonte: Arquivo Público do estado de Sergipe.

O Grupo Escolar do Brás, que se localizou na cidade de São Paulo, foi fundado no ano de 1898. Como primeiro grupo escolar deste distrito paulista, ele “[...] é representativo de uma política educacional de valorização do ensino primário e de uma arquitetura que se tornou símbolo de progresso e de realizações públicas” (SOUZA, 2009, p. 130). De modo semelhante, para a cidade de Aracaju, o Grupo Escolar Barão de Maruim, inaugurado no ano de 1917, foi concebido como um prédio escolar dotado de “tudo o que o mais exigente pedagogo possa reclamar para os grupos escolares” (Diário da Manhã, 1917). Isso porque ele reunia:

As bellas linhas architectonicas, puro estylo grego, a escadaria central e as lateraes dando acesso a um elegante terraço, que circunda todo o edificio, dão lhe um nobre aspecto, tornando-o inexcedivel em conforto [...].Seis salões amplos, bem illuminados, com uma cubagem de ar acima da exigida e sempre renovada, soalhados com madeiras caras do nosso paiz, são separados por um vasto corredor. Latrinas e lavatorios estão decentemente installados e convenientemente divididos para os dois sexos. O vestiario, as salas da directoria, secretaria e bibliotheca; o porão immenso, claro, bem ladrilhado, podendo prestar-se a varios fins; o espaçoso recreio onde sera montado um pequeno pavilhão para gymnastica; tudo está optimo e até ao menos entendido agrada. (Diário da Manhã, 10/5/1917, n. 1771, p. 1).

Concebidos como verdadeiros palácios do saber, o Grupo Escolar do Brás e o Grupo Escolar Barão de Maruim, em termos de arquitetura, possuíram algumas características que os diferenciaram, mas que não diminuía, em termos de simbólicos, a pompa dos prédios. Pelas figuras 1 e 2 foi possível identificar que o primeiro grupo possuía 16 salas de aula e dois pavilhões, o que demandava um número maior de janelas e maior espaço geográfico, enquanto o segundo possuía seis salas de aula com seis janelas cada uma, ocupando, assim, visivelmente uma menor área. Se comparados esses prédios com os demais construídos nos estados, a partir de outras pesquisas já realizadas como as empreendidas por Rosa Fátima de Souza (São Paulo) e Magno Francisco de Jesus Santos (Sergipe), pode-se perceber que as divergências identificadas envolvem fatores de desenvolvimento econômico, demanda de matrícula a ser atingida e localização. Por isso as particularidades que envolvem estilo e tamanho não comprometem a suntuosidade dos edifícios.

De acordo com Souza (1990), em São Paulo, por exemplo, os maiores grupos construídos no interior contaram com 12 salas e nem todos possuíram dois pavilhões como o Grupo Escolar do Brás. Todos apresentavam monumentalidade austera, impactante, com suas amplas e inumeráveis janelas, entretanto, a escola graduada do Brás, por ter sido construída na

“artéria central do bairro operário” para atender a um número “avultado de crianças”, possuiu suas particularidades. Do mesmo modo, em Sergipe os grupos escolares considerados suntuosos construídos na capital e também no interior, apesar de terem sido edificadas para atender a um projeto pedagógico específico, tiveram suas especificidades, envolvendo tamanho, origem do prédio, recurso financeiro disponível e quantidade de salas.

Em termos simbólicos, as diferenças arquitetônicas entre os grupos escolares de Sergipe e São Paulo, por exemplo, não são suficientes para quantificar de forma comparada a suntuosidade dos prédios. Isso porque, a partir das fontes estudadas, o imaginário construído em torno e/ou a partir deles está ligado ao desenvolvimento econômico e cultural do local onde foi fundado. Se levarmos em consideração o estado de Sergipe no início do século XX e, principalmente, o cenário onde foram implantados, geralmente entre “casarios rústicos e ruas sem pavimentação” (SANTOS, 2013, p. 129), é possível perceber que este tipo de escola pode ser considerado suntuoso porque reuniu elementos que o destacava e o diferenciava dos demais edifícios urbanos presentes no mesmo cenário. Assim, em termos de representação, sem adentrar por um estudo denso de arquitetura, o que permite usar os termos templos, palácios, majestoso e suntuoso são as representações de alunos/professores que por vezes legitimam os grupos escolares sergipanos por meio de tais características.

A entrevistada Risoneuma Soares Feitosa, quando indagada sobre o Grupo Escolar Severiano Cardoso, na cidade de Boquim no ano de 1955, logo reportou suas lembranças a um elemento da arquitetura do prédio: a escadaria. Ao rememorar o grupo como uma escola que tinha “muitos degraus”, a professora lembrou assustada que “quando descia aquele degrau... meu Deus! Ninguém segurava essas pernas não, viu?” (Risoneuma Soares Feitosa, 2011). Este elemento, remetendo ao “portal entre o cotidiano das ruas e o lugar sagrado da escola” (SANTOS, 2013), foi para a entrevistada Risoneuma – que não estava habituada com o cenário urbano, pois vivia na zona rural – um componente se não suntuoso, incomum e como algo além da realidade vivenciada até então pela entrevistada. Este elemento talvez passasse despercebido pelos alunos e demais cidadãos que viviam na cidade de Boquim à época. Entretanto, para ela, que estava acostumada às escolas funcionando em casas de professores, muitas vezes em péssimas condições físicas, a escadaria era motivo de espanto mesmo passados mais de 30 anos da sua implementação, haja vista que o referido grupo foi fundado em 1926. Assim, indiscutivelmente o Grupo Escolar Severiano Cardoso representava o moderno para cada uma das gerações que por lá passou, sobretudo para aquelas compostas por crianças advindas dos municípios circunvizinhos, onde a estrutura rural prevalecia.

Com sentido de corroborar com o ideário de suntuoso atribuído aos grupos escolares, também estão os discursos de governadores. Ainda no início do processo de expansão das escolas graduadas em Sergipe, o presidente do estado, Coronel Pedro Freire de Carvalho, em mensagem emitida em 1914, já as considerava como “[...] reaes palacios que decoram a nossa capital com a sua architectura elegante de linhas bem conformadas” (SERGIPE, 1914, p. 15). Construídos para serem vistos e admirados, “os palácios do saber” demandavam um capital econômico considerado muito “elevado” e, a certa altura, “desnecessário”. A este respeito, no ano de 1920, o presidente do estado, José Joaquim Pereira Lobo (1918-1922), criticou os três grupos escolares que existiam, afirmando que suas “[...] belezas architectonicas, o rendilhado artistico, de feitio caro e moroso, excedem, se não prejudicam, as commodidades e outras exigencias de caracter pedagogico e hygienico”. Para ele, prédios mais modestos, de aspecto mais simples e confortável, “satisfazem aquelle objetivo” (SERGIPE, 1920, p. 20). Por outro lado, apesar das críticas e possíveis caminhos para se continuar construindo grupos escolares sem dispor de exorbitantes quantias de dinheiro, no governo de Graccho Cardoso (1922-1926), que sucedeu o de Pereira Lobo, foram construídos 11 dos 14 grupos monumentais que existiram até o final do seu governo, que por sinal também simbolizou o fim das construções de escolas graduadas com tal aspecto.

Apesar de já serem considerados por Pereira Lobo “esforços econômicos e políticos desnecessários”, ao assumir a presidência do estado, Graccho Cardoso encabeçou o projeto da construção de prédios suntuosos, o que, por sua vez, caracterizou seu mandato, dentre outros aspectos, pela celeridade e maior quantidade de grupos escolares construídos em uma só administração. Além disso, ainda no campo da educação, o presidente incorporou ao seu discurso o ideário do movimento da escola nova, reconhecendo os avanços do estado, mas fazendo duras críticas que propunham a escola para além da instrução. Ao defender que em seu governo estaria em primeiro lugar a “saúde da criança, depois a educação e por último a instrução”, o presidente do estado foi mais adiante na reorganização escolar, prometendo, segundo Barreto (2003)

[...] regionalizar o ensino, tomada a criança do ponto de vista de sua procedência: da cidade ou do subúrbio, da zona industrial, agrícola ou pecuária, conforme o ramo de vida e influência de cada uma delas. Dentre essas crianças, umas seriam destinadas às profissões liberais, outras ao comércio, as artes e indústrias, encontrando cada uma delas o ensino correlato, adequado às respectivas aspirações vocacionais (BARRETO, 2003, p. 36).

Os projetos de Graccho Cardoso, inclusive os voltados para educação, foram considerados um “amplo programa de modernização”, que além de lido pode ser visualizado pelo objeto que o representa: a águia. Adotado como o símbolo que marcaria suas obras, aos pés “[...] do pássaro que enxerga longe e voa alto” (SANTOS, 2013) foram construídos os grupos escolares do seu governo. Sua marca indelével sugere algumas considerações acerca dos motivos que o levaram a seguir com a construção de prédios escolares majestosos. Se por um lado este objeto remeteria à figura do presidente do estado, por outro ele também chamaria atenção para a obra representada. Deste modo, mesmo havendo alternativas que demandariam menos recursos e que, pela visão de Pereira Lobo, atenderiam às exigências pedagógicas da época, é possível considerar que ele utilizou dos recursos disponíveis para edificar grupos escolares da melhor forma possível. Assim, fosse como estratégia política, fosse como meta nacional a ser cumprida, o que se pode perceber é que seu programa de modernização foi feito para ser visto e seu nome ecoado na história, consagrando-o como “[...] administrador, pelo tempo afora” (BARRETO, 2003, p. 35).

A partir do ano de 1926, quando Graccho Cardoso não estava mais à frente da presidência do estado, estruturas mais simples, porém atendendo especificamente às ideias da escola nova, foram adotadas. O primeiro e único grupo escolar construído a partir de tal proposta foi o Grupo Escolar Tobias Barreto, edificado no ano de 1943 na cidade que leva o nome do mesmo patrono. Sem enveredar especificamente pelos estudos arquitetônicos, levei em consideração imagens emergentes da memória dos 30 professores entrevistados para entender como se caracterizaram estes prédios e os significados a eles atribuídos. Assim, ao usar das lembranças para dar a ver uma coisa ausente, a narrativa da entrevistada Maria Auxiliadora de Oliveira, que estudou no referido grupo entre os anos de 1949 e 1953, sugere que sua estrutura física reunia os seguintes elementos:

Ah! Quando alguém fala do grupo me vem à mente quatro salas enormes com janelas, bem arejado. Os corredores... pra gente na hora do intervalo ficar no corredor, ou ir brincar. Tinha assim ao lado um campo que os meninos podiam ir jogar bola e quem não quisesse ficava no pátio coberto (Maria Auxiliadora de Oliveira, 2015).

A partir das imagens que descendem de sentimentos a entrevistada, ao lembrar-se do Grupo Escolar Tobias Barreto, imediatamente deu a ver, para além de alguns elementos da estrutura física do prédio, os preceitos higienistas, os rituais e condutas neles desenvolvidos. Foi neste sentido que as representações de alunos/professores se tornam ainda mais caras, pois além de apresentar uma imagem de algo ou alguém, permitem que as interpretações avancem

para além da arquitetura, envolvendo, deste modo, a cultura escolar, os modos como ela foi ou não apropriada e quais os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir disso. Nesta direção, foi possível avançar no estudo das práticas educativas, na medida em que as representações traduzem as maneiras como os atores sociais dão sentido a suas ações e, portanto, o que foi possível fazer frente às ampliações e/ou restrições físicas e materiais estabelecidas pelos grupos escolares com estruturas mais simples, como foi o caso do Grupo Escolar Tobias Barreto. Este, lembrado como “maravilhoso” e local onde se “aprendia muita coisa”. Sobre ele, a entrevistada Maria Auxiliadora de Oliveira rememorou os elementos que foram capazes de representá-lo, considerando o ano de 1949.

[...] pátio, quatro salas, banheiros – masculinos e femininos um do lado do outro – secretaria, tinha a portaria e a secretaria, quatro salas de aula e um pátio coberto. Tinha biblioteca dentro da própria diretoria, uma pequena biblioteca. Tinha diretor. Me lembro de dona Belina Siqueira, hoje já falecida, era uma ótima diretora. [...] estudavam as turmas referentes àquele ano, quer dizer, várias turmas em quatro sala, primeiro ano, segundo, terceiro e quarto ano. Cada um em sua sala, com um único professor. Nas salas tinham carteiras, quadros, na época chamava quadro negro, mas não era o quadro na parede. Antigamente era o quadro em pé, pretinho de giz. Tinha mesa, tinha o birô do professor. As carteiras eram de dois. Essas carteiras antigas em que sentavam meninos e meninas. Tinha atlas, globo não lembro bem, mas atlas tinha. Tinha a bandeira do Brasil, a bandeira de Sergipe, mapa de Sergipe, na época a gente estudava até geografia de Sergipe, história de Sergipe, também. Acho que na diretoria tinha fotos de presidente e dos governadores, mas não posso afirmar porque não me recordo (Maria Auxiliadora de Oliveira, 2015).

A narrativa da entrevistada revela que a representação de “maravilhoso” e “local onde se aprendia muita coisa” esteve atrelada a elementos da cultura escolar. Como um ideário que deveria ser capaz de contribuir para a propagação, efetivação e legitimação das propostas de instrução republicana, a cultura e práticas escolares das escolas graduadas, mesmo aquelas com prédios mais modestos, não só deveriam atender aos princípios pedagógicos da época, como também simbolizar este tipo de instituição. Assim, se por um lado os grupos escolares atraíam a atenção por meio do método de ensino, da formação dos professores, da cultura material, composta por impressos educativos, mobília, utensílios didáticos, currículo e disciplinas, por outro eles eram considerados escolas públicas devido à arquitetura e ao local de destaque onde foram edificadas.

Sobre isso, a entrevistada Maria Auxiliadora de Oliveira (2015) lembra que a primeira escola pública da cidade de Tobias Barreto foi o Grupo Escolar que fica na “Avenida Sete de julho”, a principal rua da cidade. De acordo com a entrevistada, o trajeto para a aprendizagem

das primeiras letras começava pelas escolas particulares das professoras “Maroca, Iraildes Padilha ou Ana Menezes”. Tais escolas, que ofertavam o ensino equivalente ao pré-primário, eram de cunho particular, afinal “[...] na cidade não existia jardim de infância do município”. Deste modo, “os pais pagavam uma quantia mínima” para uma dessas professoras. Por conta da formação destas docentes, suas escolas não ofereciam ensino primário, o que gerou a necessidade e a criação do Grupo Escolar Tobias Barreto, “[...] a primeira escola pública na cidade. Depois foram surgindo outras escolas, mas com o tempo”. Por certo, a entrevistada resumiu a escolarização da cidade de Tobias Barreto às suas vivências e experiências enquanto aluna em um determinado tempo. O que não poderia ser diferente, afinal o sujeito não cria representações a partir de uma realidade inerente a ele. Entretanto, cabe ao pesquisador levar em consideração a distinção radical entre aquilo que o sujeito representa e o que é representado.

Neste sentido, ao cruzar suas lembranças com as listas de escolas primárias apresentadas pelo Departamento de Educação no ano de 1949, foi possível perceber que nessa data existiam, na cidade de Tobias Barreto, “dois prédios escolares em funcionamento”. Ainda nas listas de escolas, foi possível entrever que nos anos anteriores também existiram outros tipos de escolas públicas, as escolas isoladas. Tais tipos de documentos oficiais, assim como a narrativa, despertaram as seguintes inquietações: a cidade de Tobias Barreto, diferente das demais da região, só teria a primeira escola primária pública no ano de 1943? Por que as escolas isoladas identificadas não foram lembradas pela entrevistada? De que maneira a narrativa pode representar a (in)existência de algo?

O que se pode considerar quanto à existência das escolas isoladas, é que talvez elas não fossem elencadas e/ou percebidas pela entrevistada como escolas públicas, porque se situavam em casas de professoras, muitas vezes em precárias condições de funcionamento e manutenção. De outra forma, os grupos escolares passavam a ser representados como algo público porque foram feitos para serem vistos pela sua localização e estrutura física própria e admirados pela cultura e práticas escolares que os envolviam. O discurso do governador Eronildes Ferreira de Carvalho, emitido em 1937, já revelava que estas características foram provenientes de um tipo uniforme de instituição educativa, em que deveriam ser atendidos todos os requisitos exigidos pela pedagogia moderna e que deveria se apresentar como o melhor edifício das localidades onde foram construídas. Além disso, “[...] são espaçosos, providos de água, luz e aparelhos sanitários; ocupam grandes áreas e estão situados em praças (SERGIPE, 1937, p. 160). Narrativas como a da professora Josefa Santana da Silva, que estudou no grupo Escolar Sylvio Romero entre os anos de 1944 e 1948, são exemplos do

que já se tinha como proposta para esse tipo de instituição. Ela lembra-se do referido grupo como algo muito “bonito”. Segundo ela, o prédio que ainda se localiza na Praça do Rosário, centro da cidade de Lagarto, chamava atenção porque

[...] tinha uma passarela, como daqui aí nessa área [mostra com as mãos], mas cortaram. Tinha banheiro dos meninos, banheiro das meninas, banheiro dos professores, banheiro dos serventes. Aí derrubaram... Derrubaram a metade do grupo, não tem mais banheiro ali. Olhe tem cada prefeito! Meu pai do céu! Tinha que conservar (Josefa Santana da Silva, 2012).

Ainda que o edifício do Grupo Escolar Sylvio Romero não fosse o “melhor” prédio da Praça do Rosário, ele, por meio de elementos como a arquitetura, que não eram comuns em outros tipos de escolas, a exemplo dos banheiros, conseguia ser visto e admirado ao menos pelos sujeitos que dele fizeram parte. Este grupo, que é representado pela sua ex-aluna e entrevistada Ana Rodrigues de Menezes (2012), como uma escola que “[...] era importante e muito boa”, talvez não fosse assim representado por indivíduos que não tivessem usufruído dos seus serviços. Ademais, para aqueles que tiveram contato mais próximo, o grupo não foi apenas mais uma instituição educativa ou mais um belo prédio, ele é exaltado também pela sua cultura e práticas escolares, que deveriam ser responsáveis, de acordo com as narrativas das entrevistadas, pela sua preservação e conservação. O prédio que “tinha que ser conservado” encontra-se em péssimas condições físicas, e assim, de algo que foi projetado para ser visto e admirado, hoje reúne, sobretudo, lamentações, como as da professora Josefa Santana da Silva.

Para além do prédio, o Grupo Escolar Sylvio Romero também foi lembrado por ter sido uma escola de difícil acesso, pois era de “graça”. A entrevistada Josefa Santana da Silva lembra que pleiteou a uma vaga neste grupo durante dois anos. Para não atrasar os estudos, ela cursou durante esse tempo os dois primeiros anos do primário, respectivamente, nas escolas particulares das professoras “Josefa e Elvira”. Sobre a primeira ela conta que era uma professora humilde, de família muito pobre. Já a segunda, era mais sofisticada, pois “era de um nível social mais alto e bem mais rígido”. A dificuldade em ingressar nos anos de 1942 e 1943 no grupo, revelada pela entrevistada, permite (re)interpretar os sentidos de público e obrigatório.

Como já ressaltavam os pioneiros da educação nova em 1932, não se pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo público, o que também se torna inviável se não houver escolas suficientes para tal (MANIFESTO..., 2015). De fato, a falta de grupos escolares que pudessem, de maneira satisfatória, comportar o público da cidade de Lagarto, pode ter



contribuído para a existência e permanência de escolas particulares, que mesmo precárias, se tornavam necessárias, pois atendiam a uma demanda não suportada pelo Grupo Escolar Sylvio Romero. Tal constatação deve ser relativizada, pois diferente da representação da professora Josefa Santana da Silva, da cidade de Lagarto, a entrevistada Olda do Prado Dantas, que ensinou no Grupo Escolar Fausto Cardoso na cidade de Simão Dias a partir do ano de 1934, afirmou que não houve dificuldade em ingressar no referido grupo, bastava apresentar os documentos pessoais que o aluno estava matriculado.

Esta facilidade talvez seja justificada pela razoável procura por esse grupo, uma vez que foi rememorada pela entrevistada Olda do Prado Dantas a existência de escolas isoladas e escolas do município que, assim como o grupo, eram “boas” e gratuitas. Além disso, a entrevistada lembra que esses tipos de escolas “[...] tinham professoras muito boas no primário, no município e no estado. Eram pessoas competentes” (Olda do Prado Dantas, 2012). A qualidade do ensino, os conteúdos, disciplinas, práticas escolares e nível de instrução dos professores que atuaram nas escolas não ideais na referida cidade fizeram com que a entrevistada as equiparasse ao Grupo Escolar. Há aí os motivos que levam o pesquisador, que se dedica aos estudos dos grupos escolares, a não desconsiderar sua relação com outros tipos de escolas. Isso porque as instituições educativas, como ressaltou Magalhães,

[...] são organismos criativos, na sua vivência interna, e construtivos no que se refere à relação com a comunidade e com os públicos a que se destinam. A construção da identidade institucional ganha sentido e materialidade mediante uma hermenêutica e uma heurística que entretença nexos entre tais memórias e os arquivos (locais, regionais, nacionais) e pelo cruzamento de planos sincrônicos e diacrônicos, internos, externos e relacionais (MAGALHÃES, 2004, p. 129).

É também nas relações que se estabelecem entre a instituição, os sujeitos escolares e outros tipos de escolas, que se pode entender como os grupos escolares se comportam dentro de uma lógica mais ampla no sistema educacional. Assim, levar em consideração os sentidos atribuídos a outros tipos de escolas pelos sujeitos que dela fizeram parte é alargar possibilidades de se compreender porque os sentidos sobre os grupos escolares oscilam entre prédios prediletos e instituições desprivilegiadas. Neste sentido, as narrativas das professoras Maria Eurides da Silva e Amariles Gomes de Moura abrem caminhos para tais interpretações.

Como professora primária de uma banca escolar na cidade de Itabaianinha entre os anos de 1945 e 2002, a entrevistada Maria Eurides da Silva revela, em narrativa, que os pais

dos alunos tinham uma predileção por sua escola de iniciativa particular em detrimento do Grupo Escolar Olímpio Campos. Os motivos que justificavam esta propensão estiveram atrelados ora à proximidade entre a professora e os pais dos alunos, ora pela confiança nela depositada e no método de ensino utilizado, ora pela localização de sua banca, mas, sobretudo pelo uso dos castigos físicos. Sua banca escolar funcionava, a princípio, como uma escola, pois realizava as mesmas funções de uma, sobretudo no que diz respeito à organização, às condições materiais e de funcionamento, ao horário, à capacidade de gerar as mais diversas manifestações de saberes, valores e comportamentos.

Segundo a professora, uma vez concluído o ensino primário, os alunos eram certificados pelo Grupo Escolar Olímpio Campos, que por meio de “um diploma” conferia aos alunos o cumprimento das quatro séries do primário. É provável que a escola graduada tivesse esta função porque, como já mencionado na seção anterior, a banca da professora Maria Eurides não foi uma escola particular, haja vista que não atendia aos requisitos físicos e burocráticos para tal. Entretanto, ao reunir por ano cerca de 80 alunos em sua escola de iniciativa particular e por ser reconhecida na cidade pela eficácia do seu método de ensino, é provável que a formação dos alunos por ela mediatizada tenha sido legitimada por órgãos administrativos e educativos, como uma estratégia que utilizaria da sua “escola” para atender oficialmente à necessidade de aumentar o número de crianças instruídas na cidade. Em outras palavras, a banca substituiu a escola no seu ofício, e essa legitimava o aprendizado daquele, emitindo os respectivos certificados.

No ano de 1965, foi construído a alguns metros da sua banca escolar o Grupo Escolar Passos Porto. Levando em consideração que a escola graduada atenderia aos alunos do local em que foi sediada e que, por outro lado, a banca escolar reunia muitas destas crianças, os alunos que frequentavam a escola da professora Maria Eurides não seriam mais certificados pelo Departamento de Educação. Entretanto, como os pais dos alunos não “achavam ruim”, pois se assim fosse tinham “tirado seus filhos da sua escola”, ela nunca “deixou o particular” e nele o uso de suas práticas disciplinares. Por continuar reunindo muitos alunos, a professora da banca escolar recebeu o convite para ensinar no “grupo” que havia sido construído perto da sua casa. Apesar de aceitar o convite, a insistência dos pais dos alunos, a dedicação à profissão e a representatividade que ela estabelecia na cidade a levaram, mesmo que com sérios problemas de saúde, a atuar em duas escolas: “no grupo pela manhã e de tarde aqui (na banca escolar)”.

Deste modo, sua banca escolar passou a funcionar como um reforço escolar que tinha como público os alunos que estudavam naquele grupo. O motivo que levou os pais dos alunos

a colocarem seus filhos, ao mesmo tempo e sob os cuidados da mesma professora, em duas instituições educativas diferentes foi lembrado pela entrevistada como algo muito simples: “como o povo estudava lá e lá não tinha tanto castigo, aí botava aqui, caía na porrada” (Maria Eurides da Silva, 2012). Segundo ela, o uso dos mais variados tipos de punições físicas para mediar a inculcação de conhecimentos e moldar comportamentos garantiu trajetórias profissionais promissoras, como a de alguns dos seus ex-alunos que se tornaram professores, políticos e advogados.

Mesmo não sendo legalmente permitido desde o ano de 1827 que os conteúdos escolares fossem mediados “debaixo da porrada”, por palmatoadas e/ou beliscões, a professora Maria Eurides da Silva afirma que alguns dos seus ex-alunos atribuem suas trajetórias profissionais de sucesso ao seu modo de educar. Dentre os ex-alunos que dão credibilidade ao seu método de ensino, ela lembra-se do “Valter”, que quando retorna à cidade faz questão de visitá-la, e em seu abraço forte e apertado, que quase “quebra suas costelas”, agradece à professora por tudo que ela fez. Sobre esta manifestação, é comum, nas tardes que hoje passa sentada em frente à sua antiga banca escolar, escutar a seguinte frase: “Dona Eurides, nunca me esqueço daqueles bolos que ganhei da senhora!”.

Assim como na banca escolar localizada na cidade de Itabaianinha, o uso de castigos físicos também foi frequente nos primeiros anos da década de 1950, quando a entrevistada Amariles Gomes de Moura estudou na Escola particular da professora Lurdes, na cidade de Arauá. Em narrativa, a entrevistada ressaltou os motivos que a levaram a representar a sua professora primária como “boa”. Ela lembra que sua professora, e também madrinha, era muito rígida.

Uma vez eu achei de dizer que minha mãe não ensinou a lição, que eu já estava lendo né? Aí ela fez: você tá mentindo? Porque eu vi minha comadre ensinando. Sabe o que vai acontecer? Me deixou presa. Eu fiquei na sala até tarde na escola. Mas era assim, ela era rígida mesmo. (Amariles Gomes de Moura, 2014).

Pelas suas lembranças foi possível perceber que o uso dos castigos físicos, para além de visar à inculcação de conhecimentos e moldar condutas, contribuía para que a escola fosse bem vista e aceita, ao menos por aqueles que acreditavam na eficácia do método. Além disso, a familiaridade com a professora, se não na capital, mas no interior do estado, foi algo por certo decisivo para que os pais escolhessem ou aceitassem a escola onde seus filhos deveriam estudar. Isso porque, próximo das famílias, o professor conheceria os anseios, os valores, as crenças, e por vezes até os rituais nelas estabelecidas, como revelou a entrevistada Amariles.

Mesmo que funcionasse na casa da professora, que por sua vez tinha o mínimo de formação e utilizava de uma mobília e utensílios didáticos improvisados, este tipo de escola foi aceito e considerado bom, pois foi fruto da cultura e do modo de pensar que se tinha no meio em que foi inserido, tornando-se deste modo um espaço de aprendizagem em que os sujeitos poderiam se reconhecer e, desta forma, se sentir mais confortáveis.

As narrativas das professoras revelam que as escolas tidas como não ideais para o período republicano continuavam a fazer, não só parte, como também papel fundamental na educação do centro e sul sergipano. Em contrapartida, os grupos que poderiam ser material e fisicamente instituições modelares, nem sempre foram assim representados pelos sujeitos que deles fizeram parte. Concebidos, desta maneira, como espaços abertos a múltiplas leituras, as escolas graduadas podem também ser pensadas como instituições educativas que embora revelem a implementação de um ideário político, não se adequaram às condições financeiras e até culturais das cidades onde foram implantadas, ficando assim à sombra de outros modelos de escola, muitas vezes ultrapassados, simples e precários. O fato é que a depender de quem fala e do lugar de que se fala, vários e antagônicos podem ser os sentidos atribuídos às escolas primárias. Se por um lado os grupos escolares podem ter sido colocados à sombra das escolas isoladas, por outro eles ocuparam lugar de destaque, não só nos discursos, mas no cenário urbano e/ou rural. Como mostra o quadro a seguir, os dez grupos escolares estudados ficaram assim localizados:

Quadro 13 – Nome e local dos grupos escolares

<b>NOME DO GRUPO ESCOLAR</b>	<b>ATUAÇÃO DO PATRONO</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
1. Grupo Escolar Fausto Cardoso (1924)	Jurista e político	Praça da matriz Barão de Santa Rosa – Cidade de Simão Dias
2. Grupo Escolar Sylvio Romero (1924)	Professor, folclorista, crítico literário e político	Praça do Rosário – Centro da cidade de Lagarto
3. Grupo Escolar Tobias Barreto (1943)	Professor, jurista e político	Av. Sete de Junho – Centro da cidade de Tobias Barreto
4. Grupo Escolar Rural Lourival Fontes (1953)	Jornalista e político	Av. Dr. Luís Garcia – Centro da cidade de Riachão do Dantas
5. Grupo Escolar Rural Olympio Campos (1950)	Monsenhor e político	Av. José Genésio Góis – Centro da cidade de Itabaianinha
6. Grupo Escolar Rural Manuel Bonfim (1953)	Professor e político	Rua João Nascimento Costa – Centro da cidade de Arauá
7. Grupo Escolar Severiano Cardoso (1924)	Professor e político	Avenida Joaquim Macedo – Centro da cidade de Boquim
8. Grupo Escolar Rural Comendador Calazans (1953)	General	Rua Barão do Rio Branco – Centro da cidade de Salgado
9. Grupo Escolar Gumersindo Bessa (1923)	Jurista e desembargador	Av. Lourival Batista – Praça da Matriz da cidade de Estância
10. Grupo Escolar Rural Alencar Cardoso (1953)	Professor e diretor da instrução pública	Rua de Estância – Centro da cidade de Santa Luzia do Itanhy

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Mensagens de presidentes/governadores de Sergipe (APES, Mensagens, 1921-1960), Santos (2013) e Guaraná (1925).

Como pode ser observado, os grupos escolares ainda possuem uma posição de destaque no cenário urbano atual, pois para além de carregar o nome de uma figura de representatividade local, em geral políticos, foram construídos no centro das cidades, ora em praças, como foi o caso dos grupos considerados suntuosos como o Gumersindo Bessa, Sylvio Romero, Fausto Cardoso e Severiano Cardoso, ora em avenidas ou ruas importantes para a configuração da cidade. Esse destaque deveria se estender também para os grupos escolares rurais, afinal eles representariam o modelo de um tipo de casa e de vida superior a tudo quanto existisse na localidade (INSTITUTO..., 1950). A casa do professor, neste sentido, serviria de modelo para a comunidade, que apesar de “superior”, “era uma coisa real e atingível”. Nesse sentido,

Não se cometeu o grave erro psicológico de afrontar a comunidade local com uma casa luxuosa ou grandiosa, completamente fora do alcance dos membros da comunidade. Localizando-se a escola numa posição de destaque, frequentemente no topo de um pequeno morro ou colina, que domine a vila e seus arredores, a estrutura, embora simples pode revestir-se de uma certa imponência e dignidade (INSTITUTO..., 1950, p. 115).

Em relatório apresentado ao Inep no ano de 1950, o professor King Hall considerou, com relação à arquitetura das escolas rurais, por sua simplicidade e ausência de ornamentos,

que elas foram até “equiparadas às residências de escravos no século passado [XIX]”. Entretanto, tal “crítica infundada”, segundo ele, não anulava a imponência das escolas rurais, que se mantinha pelo destaque geográfico, pelo “[...] jardim, horta ou criação de animais (galinhas ou mesmo gado), boas sementes, métodos modernos e um certo orgulho [...]” (INSTITUTO..., 1950, p. 115). Entre a imponência do simples e o descrédito neste contexto da casa luxuosa, a entrevistada Amariles Gomes de Moura, ao rememorar sobre o prédio do “Grupo Escolar Manuel Bonfim” na cidade de Arauá, o considera como “[...] uma escola comum” (Amariles Gomes de Moura, 2013). Ao estudar no referido grupo no início da década de 1950, a entrevistada deixa entrever por meio das suas representações que a escola afastava-se da “imponência e da dignidade” para aproximar-se do corriqueiro.

Por um lado, se levarmos em consideração que a escola rural foi feita para ser vista, aceita e copiada pelos demais prédios da localidade, poder-se-ia entender que a representação das escolas preponderou de modo inverso. Foi o prédio do grupo que seguiu o modelo das casas já existentes. O cenário não foi modificado, apenas mais um elemento com função educativa foi incorporado. Por outro lado, se comparado aos demais tipos de escolas da época, esses não expressam as particularidades presentes na escola rural que fez parte de um projeto nacional específico, com práticas pedagógicas voltadas para o campo, currículo, e disciplinas próprias e distintas dos demais programas de ensino. Os símbolos prescritos por um projeto educacional e as vivências, experiências e representações de uma aluna que fez parte de tal projeto, suscitam as interrogações: houve mudança e/ou permanência/consolidação do ideário que deveria ser produzido pela escola rural? Tais sentidos tinham condições culturais de serem apropriados? Quais fatores podem ter contribuído para que outras representações fossem criadas, para além das idealizadas? Na visão de Magalhães (2004),

As mudanças em educação e na pedagogia são lentas e constituem-se mediante multidimensionalidades e combinatórias de princípios, representações, práticas, apropriações, pelo que as transformações escolares, apesar da sua autarquia e da sua internalidade, não podem deixar de ser interpretadas como a materialização e o reflexo de preocupações educativas de caráter amplo e profundo, cuja implementação pode ser lenta e conflituosa (MAGALHÃES, 2004, p. 112).

Para Magalhães, os processos históricos educativos reclamam por uma aproximação dos sujeitos e suas maneiras de conceber as transformações educacionais e seus resultados. Isso porque os sentidos da instituição educativa vão além dos seus muros e diferem-se no tempo, seja pelas transformações de caráter material, seja especificamente como

representação, referência e memória dos indivíduos e dos grupos (MAGALHÃES, 2004). Buscar deste modo os projetos educativos, é demandar uma infinidade de percepções, experiências e representações que dão margem à compreensão de forma mais alargada do real. Por isso há que se aplicar criteriosamente questionamentos, teorizações e interpretações que levem em consideração o sujeito e o lugar de onde fala.

Partir desta premissa para buscar interpretar os discursos oficiais e as narrativas de história de vida de alunos/professores exige necessariamente do pesquisador uma demolição de montagens, que começa pela identificação das intenções de cada tipo de fonte. Neste sentido, foram imprescindíveis os estudos de Le Goff (1990) e Chartier (1990), respectivamente sobre memória coletiva e representações, esta última que envolve a primeira, mas também diz respeito aos sentidos produzidos por indivíduos simples, para entender por que, para quem, para que e de onde fala o sujeito.

Por um lado, as representações presentes nos discursos oficiais podem representar uma preocupação das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas em tornarem-se senhores da memória e do esquecimento (LE GOFF, 1990). Por outro, as representações de indivíduos, que por muito tempo tiveram suas vivências e experiências desconsideradas por uma história factual, é, segundo Chartier (2013), a maneira como esses e os grupos sociais a que pertencem se percebem e percebem os demais. Neste sentido, conduzir esta seção dando-lhe como pedra fundamental as representações e suas diferentes intenções é, pois, “[...] vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos” (CHARTIER, 2013, p. 52).

Este modo de investigação, em que utilizo narrativas e discursos como representações, supõe que estas estão sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação (CHARTIER, 1990). Entretanto, neste trabalho, apesar de diferentes e por vezes distantes, tais representações, juntas, dão margem a uma estratégia que pluraliza os sentidos, amplia as interpretações e especifica os pontos de distanciamento das histórias que compõem a história da educação. Assim, ao fazer com que seus fatos sejam interpretados de forma mais alargada, foi possível suscitar maiores chances de se identificar o que realmente aconteceu e desfazer uma “ideia muito magra do real”. Este tipo de investigação, assim, contribui para que as representações sejam integradas em “[...] modelos cada vez mais complexos de evolução ou em relatos historiográficos” (GUMBRECHT, 1998, p. 15). No campo da história da educação, esta investida não só traz uma complexidade que envolve uma série de ideias, mas renova a área, na medida em que

revisita um objeto já estudado por meio de novas representações, que, pela sua pluralidade de sentidos, muitas vezes se apresentam como desconhecidas e por esta razão agregam significados aos estudos.

No percurso que envolve as representações e as configurações da escola primária em Sergipe, destacam-se, como já vinham sendo interpretados, os sentidos construídos em torno dos grupos escolares. Como já mencionado, a arquitetura que deveria dar visibilidade e destaque a este tipo de escola também incidia na mudança de mentalidade da população. Se aos prédios dos grupos escolares urbanos cabia a função de “[...] porta-vozes da racionalização dos espaços, da modernização da escolarização da infância sergipana” (SANTOS, 2013, p. 146), os grupos escolares rurais deveriam mudar, de forma mais específica, a mentalidade da população rural. Em mensagem apresentada no final do seu mandato em 1951, o governador José Rollemberg Leite sobre esta meta deixou claro:

E assim a escola do ler, escrever e contar, tornou-se um centro utilitarista de verdadeira preparação para a vida, em função dos interesses locais e a criança sergipana está aprendendo a confiar nos ensinamentos e esforços empregados para amar a terra, tornar a existência digna, pela ajuda de si própria, transformando-se em eficiente colaborador da riqueza comum, fixada na terra em que nasceu (MENSAGEM..., 1951, p. 20).

Em entrevista concedida ao historiador Luís Antônio Barreto, o técnico agrícola José Ribeiro, um dos responsáveis pela implantação das escolas rurais em Sergipe, processo iniciado no estado em 1949, ressaltou que mudar o modo de pensar destes sujeitos era um trabalho de muita continuidade, pois

[...] o estágio da sociedade era tão pequeno que as professoras, muitas delas... Uma vez uma professora me revelou que um pai de um aluno havia estado na escola para pedir o dinheiro da mão-de-obra do filho na escola. O que ele estava fazendo na horta. O trabalho era aprendizagem; ele achava que aquilo era para ser remunerado. E ele levava hortaliças para casa, levava sementes e fazia hortinhas em casa (RIBEIRO apud BARRETO, 2006, p. 197).

A escola rural apresentava um programa de ensino que, para além do ler, escrever e contar, envolvia a “[...] euricultura, quer dizer, exploração de hortaliças, tinha policultura, tinha silvicultura e tinha a criação de pequenos animais e aves” (BARRETO, 2006, p. 185). Todavia, há que se considerar que em torno deste tipo de instituição educativa situada no meio rural, havia outros tipos de escolas existentes, como, por exemplo, as isoladas e da fazenda. Como tipos de escolas comuns no cronótopo delimitado, elas, apesar de estarem



situadas no campo, possuíam, como já mencionado na seção anterior, práticas educativas e propostas de ensino diferenciadas da escola rural. A imagem atribuída às escolas na “roça” esteve, nas narrativas dos entrevistados, atrelada ao ensino elementar, enquanto as atividades do campo apresentaram-se como um trabalho. Segundo a entrevistada Raimunda Maria de Jesus, que começou a sua carreira como professora no ano de 1949, na Escola Municipal Pedro Caripal, no povoado de Samambaia, na cidade de Tobias Barreto, depois dos sete anos, quando não ingressava na escola, era comum a criança “ir para roça trabalhar”.

As atividades agrícolas no campo estavam atreladas ao sustento familiar e por isso ela e seus irmãos, ainda quando crianças, ao invés de brinquedos, recebiam de seus pais “um cavador e uma foice para trabalhar na roça”. Apesar das insistentes tentativas da sua mãe e “da escola ser pertinho da roça”, seu pai, considerado pela entrevistada como um homem “valentão e ignorante”, por muito tempo não concordou que seus filhos fossem à escola alegando que essa “só dava preguiça”. Em meio a nove irmãos, a caçula Raimunda foi a única que conseguiu frequentar a escola, e por este motivo sua mãe a deixou responsável por ensinar aos irmãos na própria casa. Ela lembra que não tinha paciência, porque suas irmãs “[...] eram tudo butes<sup>49</sup>. Chegava faziam um Abc e depois ia fazer outro, não sabiam fazer. Depois meu pai aí amanhecia azuado<sup>50</sup>: bora para roça. Se não quer fazer vamos pra roça” (Raimunda Maria de Jesus, 2012). A narrativa da entrevistada representa as atividades do campo como resultado de um modo de viver e conceber o mundo a partir das condições culturais e econômicas disponíveis, que reservava para a escola o papel de ensinar a ler, escrever e contar, e aos pais a função de preparar a criança para garantir o sustento, predominantemente com atividades rurais e de repetição.

Apesar de não ser uma escola rural, a representação da entrevistada Raimunda Maria de Jesus se torna pertinente, pois envolve os sentidos atribuídos ao trabalho no campo, que, para o técnico agrícola sergipano José Ribeiro, foi umas das principais limitações para o avanço das escolas rurais. Ao partir de pontos de vistas diferentes, ambos representaram as atividades agrícolas de duas maneiras distintas. Se por um lado o trabalho na roça poderia ser ensinado em casa e seus frutos poderiam garantir o sustento da família, não haveria, deste modo, motivos para que ele fosse ensinado na escola. Por outro, este modo de pensar foi tido como algo “pequeno” e por vezes retrógrado, se levadas em consideração a dificuldade das famílias em aceitar o novo modelo e as soluções de problemas propostos para as atividades no campo pela escola rural. Como exemplo, o técnico agrícola sergipano relatou o seguinte caso:

---

<sup>49</sup> Tinham dificuldade de aprendizado

<sup>50</sup> Com raiva.

[...] a professora me apresentou um problema: “professor, o povo aqui do povoado diz se a batata doce ficar no solo (pois eles já plantavam a batata) a partir do mês de julho ela broca”. Eu disse: Olha professora é o seguinte: eu aprendi que em agricultura, a gente deve sempre respeitar a opinião do produtor, do agricultor, porque é ele que tem vivência, é ele que passa anos seguidos fazendo a mesma coisa, mas aprendendo também. Então a gente não deve chegar fazendo transformações bruscas, deve-se ver o que é possível melhorar, o que é que a gente pode melhorar, aperfeiçoar. Introduzir técnicas por exemplo. O agricultor faz muitas coisas e ele leva, às vezes, dez anos para tirar uma conclusão... com técnica ele vai ganhar tempo. Então eu disse: olha para combate de doenças e pragas existem várias técnicas, uma delas... tem combate com inseticidas, rodízio de culturas, mas uma delas é a introdução de variedades precoce. E nessa ocasião eu tinha solicitado do governo uma viagem a Viçosa para fazer uma reciclagem e, lá, a escola tinha cento e duas variedades de batata doce em experimento, cento e duas. Eu trouxe no avião e nós levamos lá para a escola e plantamos porque essa variedade sendo precoce quando havia a incidência da praga ela já tinha sido colhida. Essa é uma das maneiras de combate às doenças e pragas, tecnicamente. E, depois que nós tivemos o resultado, eu disse: Olhe aí professora, o que eles diziam que batata doce brocava é verdade, é uma observação prática deles, agora nós íamos ficar nesse ponto, nós temos que introduzir tecnologia para modificar isso. Então, plantamos variedades e depois multiplicamos na escola e distribuimos nos povoados (RIBEIRO apud BARRETO, 2006, p. 191).

Ainda sobre as inovações propostas pela escola rural, a narrativa da professora Josefa de Andrade Fontes (2015), que ensinou na Escola Rural do Povoado Botequim, na cidade de Santa Luzia do Itanhhy, entre os anos de 1953 e 1967, contribuiu para maiores interpretações sobre esta temática, na medida em que revelou as práticas de ensino agrícola nesta escola e os sentidos a elas atribuídos. Sobre tais práticas ela lembra que aprendeu a fazer as “leiras de coisas” onde se plantava “o couve, o coentro, o tomate, as frutas todas” em “um grupo escolar na cidade de Lagarto”. Uma vez terminado este curso, do qual não lembra o nome, os professores levavam “um pacote de cada uma dessas coisas pra plantar em casa”. Ao utilizar o “fundo grande” da sua casa para realizar o plantio, ela lembra que construiu muitas “leiras”, que “[...] quando cresceu, que botou, era coisa! Mas perdeu tudo. Não vendia nada. Ninguém tinha costume de comer aquelas coisas. Perdia.” (Josefa de Andrade Fontes, 2015). Ora, é precisamente nesta rejeição por parte dos sujeitos que deveriam aderir às práticas de modernidade que podem estar os motivos do sucesso ou fracasso de propostas educativas.

Ao tempo em que a professora Josefa de Andrade Fontes revela que havia capacitação para atuar em escolas rurais e que os professores recebiam instrumentos para a viabilização do que foi ensinado, ela também sinaliza para uma falta de fiscalização e cobrança entre a transmissão de práticas de agricultura e a apropriação dessas por parte dos alunos. Ao

rememorar que ela “[...] tinha o direito de ensinar os alunos que levavam a semente para plantar em casa”, a professora afirma que não sabia “se eles [os alunos] realmente plantavam”. Além disso, ao afirmar que não conseguia “vender o que plantava” sua narrativa abre brechas para explicações sobre os motivos que levaram o pai do aluno a cobrar pelo “trabalho” realizado na horta pelo seu filho, haja vista que esta atividade poderia ser lucrativa. Uma análise deste tipo pressupõe no mínimo três interrogações que recaem na “visão” dos rurícolas sobre o tipo de escola considerada por eles como ideal para o meio: Por que comprar frutas e verduras que não eram comuns na alimentação? Por que comprar algo que os alunos/filhos plantavam e não eram remunerados por isso? Por que comprar algo que poderia se plantar em casa? É por meio da pluralidade de representações presentes nas narrativas de professores e nas propostas educativas, que é possível perceber condições físicas, materiais e mentais que ajudam a traçar considerações acerca dos avanços e limitações das propostas da escola primária rural, e consequentemente a expansão e configuração de um tipo de escola primária.

#### 4.2 SOBRE O INGRESSO E PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

As representações construídas pelas fontes de pesquisa utilizadas não consignaram a instituição educativa apenas como espaço físico, caracterizado por uma determinada arquitetura. De forma mais expansiva, elas foram alargadas pelas vivências dos sujeitos, que por sua vez levam em consideração dimensões biográficas para representarem a instituição educativa da qual fizeram parte. As lembranças sobre as formas de ingresso e de permanência dos professores nas escolas primárias são exemplos. Ressoando como denúncias, os entrevistados rememoram interesses políticos exteriores e por vezes antagônicos à legislação educativa vigente, que interferiram no processo de contratação, transição e demissão dos professores.

Por certo, muitos dos sujeitos entrevistados, de forma voluntária e/ou por temer perseguição política, não aceitaram conceder a entrevista para esta pesquisa, que por sua vez não objetivava abarcar processos de admissão nas escolas. Entretanto, aos que de forma tímida ou explícita atribuíram por conta própria estas lembranças ao imaginário construído em torno das escolas primárias, se torna necessário considerá-las e dá-las a ver, pois há uma “preciosidade nas experiências pessoais diretas que não podem provir de nenhuma outra fonte” (THOMPSON, 1992). Fossem como angústias, injustiças ou um processo natural, tais representações sobre a temática alargam o modo de se compreender a história da educação, na

medida em que evidenciam o local e os interesses, sejam políticos, econômicos ou sociais, que contribuíram para a forma como as instituições educativas se configuraram e como constituíram sua identidade.

De acordo com o Decreto-Lei nº 8.529/1946, Art. 34, que dispunha sobre o ensino primário no país, para exercer o magistério primário o professor deveria ser brasileiro, maior de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que tivesse recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação (BRASIL, 1946). Sendo a formação específica um requisito primordial para o exercício professoral, foi possível perceber nas mensagens de governadores emitidas na referida década algumas iniciativas públicas e privadas para a preparação e aperfeiçoamento da carreira docente, a saber: “Cursos de formação de professores”, “Curso de férias”, “Curso King Hall”, “Curso Pedagógico”, “Curso de Regentes de cadeiras”, “Curso Normal” e “Curso de aperfeiçoamento”.

Ao levar em consideração a distribuição geográfica dos cursos, foi possível perceber que eles foram implantados em pontos estratégicos para garantir que a maior parte das regiões que compõem o estado fosse contemplada. Porquanto, como já foi revelado na seção anterior, mesmo que houvesse uma instituição que oferecesse cursos de formação ou de aperfeiçoamento para professores em uma região, ainda assim seria necessário o deslocamento dos professores que não moravam na cidade em que estava situada a instituição sede. Por certo, dificuldades financeiras e de locomoção, como anteriormente lembrado pelas professoras, tornavam-se empecilhos para a realização desses cursos. O que talvez tenha sido responsável por levar muitas delas a atuarem sem o primário completo, como foi o caso das professoras Maria Eurides da Silva e Janice Santos Silva, nas cidades de Itabaianinha e Arauá, respectivamente.

De encontro ao prescrito, e talvez pela necessidade de contratação de professores, aqueles que já atuavam sem formação específica, ou que sabiam ler, escrever e contar, eram convidados por um político a atuarem como docentes na rede pública de ensino. Sobre isso, a professora Maria dos Santos Santana (2012) lembra-se que quem a colocou para ser professora foi o pai do patrão dela. O patrão, que era filho do prefeito da cidade de Pedrinhas em 1956, fez tal pedido ao seu pai, que por sua vez lhe respondeu: “– bote. Vamos botar ela como professora dos segundo ano” da Escola Municipal Padre Arnaldo da Conceição (Maria Eurides da Silva, 2011). As indicações políticas não ficavam apenas na esfera municipal. Como revela a professora Elienalda Souza Reis, que ensinou na Escola Rural do Povoado Convento, na cidade de Indiaroba, em meados da década de 1950:

Eu fui ser professora proveniente de política. Meu marido era político. Tinha aqueles políticos que ia lá para casa e eu fazia comida, então ficou. [...] Meu esposo não sabia ler, eles queriam dar o emprego a ele, mas ele não sabia ler nem escrever, então me deram para mim, como professora. Eu tinha na base de vinte anos. Foi no tempo de Leandro Maciel **[governador]** e do prefeito Zeca da Boa Vista. Eles entravam na minha casa, nessa casa que nós tamo aí (Elionalda Souza Reis, 2011, grifo nosso).

Como professora de uma escola estadual, a entrevistada Elionalda não se recorda de ter realizado qualquer tipo de formação específica, entretanto lembra-se dos motivos que a levaram a ingressar no quadro de funcionários estaduais na cidade de Indiaroba. Para manter alianças políticas, a entrevistada, que à época possuía o primário completo, ocupou o cargo de professora, que seria do seu marido, caso ele soubesse ler e escrever. Segundo ela, esta indicação política [do governador] fez com que, apesar de eleitos “prefeitos e mais prefeitos”, ela nunca saísse da prefeitura de Indiaroba (Elionalda Souza Reis, 2011)<sup>51</sup>. Aquém das indicações políticas, o ingresso de professoras em escolas primárias deveria ser feito mediante concursos públicos, como previa o Decreto-Lei nº 8529/1946. Na década de 1950, segundo o governador José Rollemberg Leite, o Departamento de Educação esteve “[...] cooperando eficazmente com a Direção Geral no preparo de provas didáticas, quer do Curso Primário, quer do de Aperfeiçoamento e ainda no de Concursos que se realizaram para o ingresso de professoras no magistério ou sua efetivação” (MENSAGEM, 1951, p. 58).

Para além da existência de curso de formação e aperfeiçoamento, o discurso do governador sinaliza para a realização de concursos para o ingresso de professores no magistério. A professora Amariles Gomes de Moura revela, em narrativa, que participou de um desses concursos para ingressar no Grupo Escolar Severiano Cardoso/Boquim na década de 1950, entretanto, lembra-se que ele era um “teste” feito na secretaria e só iam pessoas “chamadas pelo prefeito, ou alguma coisa encaminhada” (Amariles Gomes de Moura, 2014). Suas lembranças revelam que mesmo com a prestação de concurso e uma possível eliminação, ainda havia “convites” e “indicações” políticas que poderiam contribuir para a aprovação em tal teste. Em contrapartida, talvez por ter sido uma demanda municipal, a professora Maria Eurides da Silva, que atuava em uma escola de iniciativa particular na cidade

---

<sup>51</sup> Apesar das confusões, que são próprias da memória, feitas pela professora sobre a esfera onde atuou, é possível identificar, por meio de outros trabalhos como as dissertações de Joaquim Francisco Soares Guimarães (2014), Cassia Valéria de Rezende (2014), Anderson Teixeira de Souza (2015) e Micheline Roberta Simões (2015), que existiu uma fronteira muito tênue na forma de contratação de professores primários dos municípios e estado, onde muitas vezes apadrinhamentos políticos para preencher tais quadros de funcionários foram o meio utilizado para compor o quadro docente.

de Itabaianinha com apenas o terceiro ano primário, foi “convidada” a trabalhar em um grupo escolar na referida cidade na década de 1950. Segundo ela, “Paulo Vila Nova [prefeito à época] disse assim: Eurides você está ensinando particular nessa casa. Lá [ no grupo escolar], tem um salão desocupado. Você vai trabalhar lá. Aí tá certo. Fiquei” (Maria Eurides da Silva, 2012). Este tipo de estratégia foi justificada pelo governador José Rollemberg Garcez no ano de 1953 da seguinte forma:

Devido mesmo a essa pequena remuneração, se exige número de candidatos antes as imensas necessidades, o quadro magisterial hoje em dia tem elevado número de professores sem curso completo. Passou-se a contratar pessoas da localidade a que se quer servir, com vantagens, é certo, quanto à fixação do professorado, mas nem sempre quanto à função magisterial propriamente. Tal providência, dentro das realidades sergipanas, vem sendo tomada como meio de remediar maior mal (MENSAGEM, 1953, p. 24).

Como revelado, frente às imensas necessidades no quadro magisterial e com poucos recursos para remuneração do professorado, duas estratégias foram criadas para atender a esta demanda. De acordo com o governador Arnaldo Rollemberg Garcez (1953), a primeira seria a contratação de professores que tivessem “desprendimento e vocação” para a profissão, a fim de que não exercessem, haja vista as condições econômicas e físicas concedidas, de forma “negativa” suas atividades. A segunda foi utilizar-se do professor que já atuava na localidade ou daquelas pessoas que tinham condições de atuar, o que necessariamente não requeria uma formação professoral. Deste modo, não seria necessário dispor de um capital financeiro para a transferência do professor de uma cidade para outra e necessariamente sua acomodação. Tais estratégias, que buscavam um avanço quantitativo, foram adotadas em detrimento da contratação de professores com formação específica. Desta forma, a qualidade do ensino pode ter sido prejudicada, entretanto foi a maneira encontrada, dadas as condições financeiras restritas, para “remediar maior mal”.

A contratação dos professores mediante critério de localização não impediu que algumas dificuldades permanecessem. Segundo a professora Maria Eurides da Silva as contratações resultantes de indicações políticas não davam estabilidade ao professor, pois variavam de acordo com o partido político que estivesse no poder. Como já mencionado, ela lembra que recebeu o convite para ser professora municipal no mandato do prefeito Paulo Vila Nova. No entanto, por perseguição política, ela, depois de vários anos atuando na docência, foi designada a ser servente do Grupo Escolar onde já atuava.

Depois que eu adoeci, Dilson botou eu como servente com vinte e tantos anos trabalhando lá. Dilson me botou como servente, só por causa de um voto rapaz... de um voto. Porque eu tava mal aqui né? Aí fui pedir a ele pra me levar para Aracaju, aí ele não foi. Aí eu pedi à Lazita a mulher de Branco [partido contrário]. Quer dizer que tava ensinando, quando acabar eu ia ser servente? Eu digo: ah, essa não! E não fui não e a diretora dizia: você não tem direito de ir não Eurides, não vá de jeito nenhum! Maria Silva foi diretora. Aí disse você não vai Eurides e o povo gostava que eu ensinasse, agora é porque eu não sei mais. Se ajuntava o povo e o povo gostava que eu ensinasse os filhos. Eu sei que nunca fui servente. Tinha gente que dizia: tem gente que é servente e quer ser professora. Eu digo: você vá pro meu lugar que eu nunca fui servente né, foi despeito do prefeito (Maria Eurides da Silva, 2012).

Respaldada pelos pais dos alunos e pela alcunha de “boa professora” a entrevistada Maria Eurides da Silva, apesar de ter sido destinada a prestar outro tipo de serviço no Grupo Escolar, não aceitou abdicar da profissão docente, conseguindo, assim, depois de alguns entraves com o prefeito da cidade à época, continuar no cargo. De maneira semelhante, a professora Josefa Maria de Jesus, que atuou como professora na Escola Rural do povoado Terra Caída, na cidade de Indiaroba, lembra-se das perseguições políticas e dos embates realizados entre ela e políticos da época. De acordo com a entrevistada, o orgulho de ser “professora do estado” é fruto de muitas lutas e sofrimentos. Sobre isso ela lembra:

Tô doente hoje, mas tenho alegria no meu coração que ingressei mesmo no estado. É muito né? Eu sofria, por isso que eu tô morta rapaz pra ingressar no estado, eu não queria dar do meu direito! Que era tudo me perseguindo, era o prefeito, era, era deputado. Esse Leandro Maciel [governador do estado] veio pra aqui pra aquela escola debater comigo. Nós batemos boca, nós dois assim de papo, ele já morreu. Pra eu saber que o senhor é homem me arranque daqui! Eu tô aqui não é porque eu botei o anel no meu dedo sem ter a minha competência não, eu tenho competência. Uma pessoa como eu sem pai, sem mãe, preta, pobre, pegar o estado assim? É muita sorte né? É muita sorte. A pessoa só faltava me comer... Eu digo, é macho, uma vez eu briguei mais quem foi? Foi Leandro Maciel? Foi com Leandro Maciel. Se você for macho me tire daqui! E tô aqui não é de mão beijada não. Eu tô aqui porque tenho a competência de tá. Foi Deus que me botou aqui, não foi menino não. Pra eu saber que o senhor é homem me tire daqui! Assim, ói, eu com a cara em tempo de levar um supapo [tapa]. É vem pra cá me desafiar! [...] eu era pobre, não era rica, não era cheia de banca, era pobre, queriam me perseguir pra botar outras que não tinha competência, mas era rica e eu era pobre... Aracaju pra mim era mesmo que farinha no saco [muito pequena]. Secretaria de Administração, turista, Secretaria de Administração... era com Josefa mesmo. E era tudo na canela, nunca peguei um transporte. Deve ser por isso que eu adoeci dos ossos. Que a gente a gente é, é, é de osso né? A gente é de carne e osso, em acabei. Hoje eu choro, não tenho jeito mais. Aí só Deus (Josefa Maria de Jesus, 2011).

A narrativa da entrevistada foi clara ao atribuir as tentativas de destituí-la do seu cargo de professora ao fato de ser “negra e pobre”. Há que se considerar o que afirmou Portelli ao analisar o uso das narrativas que, “[...] embora devamos aceitá-las como representações, é preciso, no entanto, que nos questionemos acerca de sua relação com os fatos” (PORTELLI, 1998, p. 112). Assim sendo, foi preciso considerar que a entrevistada poderia estar omitindo, inventando ou recriando situações para talvez não admitir que ela pudesse não estar preparada para o cargo, se comparada a outras professoras da localidade. Por outro lado, há também que se considerar que os aspectos evidenciados pela professora, por mais que não estivessem ligados de forma direta com a contratação e permanência no cargo de docente na Escola Rural do Povoado Terra Caída, no final da década de 1950, podem revelar conjunturas socioeconômicas e indícios de preconceito étnico que permeavam a sociedade nessa época. Ser “pobre, preta, órfão de pai e mãe” foram, para a fase da infância, o ingresso e permanência no primário e o meio de subsistência na adolescência de Josefa, dificuldades e limitações que alavancaram a sua vontade de “vencer” em uma profissão, essa tida como meio de superar os estigmas pelos quais passava. Deste modo, há que se cogitar que a expressividade destes determinismos sofridos em um período da sua vida podem ter contribuído, de certa forma, para a ligação realizada pela professora entre contratação e permanência no cargo.

Josefa Maria da Conceição afirmou ter “vencido no estado” por meio de concurso, mas sugere em narrativa que a aprovação e efetivação por meio de seleções públicas não foram suficientes para garantir sua permanência no cargo de professora. De maneira semelhante, a professora e também diretora do Grupo Escolar Rural Manuel Bonfim, na cidade de Arauá, Laudicéia Rodrigues Cerqueira, lembra ter sido prejudicada por falta de alianças políticas. De acordo com a entrevistada:

Eu fui diretora um tempo, depois foi outra no meu lugar. Por questão política eu hoje não sou aposentada como diretora, por causa desse prefeito, que nessa época ele era muito “xodó” dela não sabe? E eu perdi minha aposentadoria de diretora, por causa dessa outra professora, que foi diretora no meu lugar, mas estou satisfeita (Laudicéia Rodrigues Cerqueira, 2011).

Sobre as dificuldades e/ou facilidades para pleitear uma vaga como docente na rede municipal de ensino, na cidade de Tomar do Geru na década de 1950, o professor José Walter Leonidio dos Santos rememora:



Eu não gosto de ambiguidade com ninguém. Fui criado naquele... se você tem, você tem, mas pra eu tá me abajulando não. Eu sou o que sou. Não abajulo ninguém. Muitos me chamam de banqueiro aqui de Geru. Não sou. Eu sou o que sou. Quer saber venha na minha casa, assim que eu fui criado. Aí ele [prefeito] disse pra minha mulher que eu devia estar no estado, que ele colocou muita gente no estado. Quem não tava no estado que sofresse. Eu era muito egoísta. Quero ser egoísta. Sou egoísta. Eu era egoísta porque votava em um partido de um lado e ele era de outro. Ele queria que eu votasse no lado dele, que ele votava no estado. Eu não votava. Quando dava meio-dia eu na minha casa, nunca abajulei ninguém, rico nenhum eu abajulo. Sou filho de rico, fui filho de rico. Rico daqui era Zé Domingo, Zé Francisco, era graças a Deus. Obrigada Jesus! Entendeu? Aí eu me afastei. Foi quando ele perdeu a política e entrou outro, foi esse Pedro Balbino, aí me colocou no colégio aqui no município. Trabalhei muitos anos. Eu trabalhava, não era professor, trabalhava na secretaria como secretário, ficava no escritório, eu dava suspensão nos alunos que era tudo adolescente e fiquei esse tempo todo. Depois me encostei agora porque entrei em tratamento, aí me aposentaram (José Walter Leonidio dos Santos, 2011).

Na interpretação dos sentidos atribuídos aos grupos escolares e sua relação com as demais escolas, destacar o ingresso e permanência dos professores na escola primária significou que a instituição educativa foi tida como uma possibilidade de elevar-se socialmente e economicamente, mas também um espaço de injustiças, na medida em que professores, capacitados ou não, tinham em alianças políticas subsídios para o ingresso no quadro de profissionais, contrariando o que dispunha a legislação vigente sobre a contratação por meio de concursos. Este tipo de representação ainda contribui para os desdobramentos das escolas primárias na medida em que revela estratégias políticas, geográficas e econômicas de contratação de professores, sem os quais seria inviável o processo de expansão e, por conseguinte, configuração das escolas do centro e sul sergipano.

Assim como foram identificadas estratégias para expansão de escolas primárias, foi possível perceber também algumas necessidades que surgiram como resultados deste processo, dentre elas a formação continuada. Apesar de muitas vezes terem concluído o ensino primário, tornou-se uma prática comum nas salas de aula a frequência dos alunos na quarta série. Sobre isso, Olda do Prado Dantas, ao ensinar no Grupo Escolar Fausto Cardoso na década de 1930, narrou que por não ter outro colégio na cidade onde os alunos pudessem dar continuidade aos estudos, era uma prática cotidiana os discentes terminarem o primário e continuarem frequentando diariamente suas aulas. Ainda segundo a entrevistada, esta situação só veio a mudar depois que “[...] veio o Carvalho Neto [escola de ensino secundário] aqui. Aí agora quando saía de cá ia por Carvalho Neto terminar os estudos lá” (Olda do Prado Dantas, 2012). Assim como na cidade de Simão Dias, no Grupo Escolar Tobias Barreto, na década de 1950, a entrevistada Maria Auxiliadora de Oliveira lembra que “para não ficar parada” depois

que terminou o primário ela optou por “repetir o quarto ano duas vezes”. Isso se justificava, segundo a entrevistada,

[...] porque eu não podia me deslocar de lá para cá [capital] porque não tinha... antigamente chamava ginásio né? É porque eu mesma queria, entendeu? Eu mesma queria. Eu preferia continuar estudando para não ficar parada. Eu estava lá como aluna assistente. Não ajudava o professor a dar aula. Eu ficava prestando atenção (Maria Auxiliadora de Oliveira, 2015).

Ao “exibirem publicamente” os grupos escolares Fausto Cardoso e Tobias Barreto, as entrevistadas Olda e Maria Auxiliadora destacaram uma das práticas educativas que configurou tais grupos escolares do centro sul sergipano nas décadas de 1930 e 1950. Esta prática, que admitia a permanência do aluno em sala de aula, remete a dificuldades enfrentadas pelos alunos em encontrar possibilidades de continuação da aprendizagem. Tais limitações, provenientes da ausência de instituições de ensino secundário, ou mesmo da impossibilidade de deslocamento para outras cidades que ofertassem este grau de ensino, podem ter acarretado limitações econômicas e culturais para os alunos que não puderam galgar espaços mais amplos em nível de instrução. Para os que tiveram condições financeiras, como foi o caso da entrevistada Olda do Prado Dantas e familiares, como a professora Maria Auxiliadora de Oliveira, as escolas normais foram uma possibilidade de dar continuidade aos estudos e conseqüentemente legitimam a profissão.

Para aqueles que, com o primário completo decidiram ser professores, mas não tinham condições de frequentar um curso normal, foram ofertados, como mencionado na seção anterior, cursos de formação e aperfeiçoamento. Por vezes a exigência de deslocamento para a realização dos cursos exigia das professoras “muitos sacrifícios”. As longas e complicadas viagens saindo do interior do estado para Aracaju foram as dificuldades mais citadas, afinal viajar em “carro grande com uma boleia coberta por um plástico” em dias chuvosos às dez da noite não era fácil, como rememorou a professora Laudicéia Rodrigues Cerqueira (2011). Ela lembrou ainda que em regresso da capital do estado para a cidade de Arauá, distantes 100 quilômetros, enquanto “[...] o mundo se acabava de chuva e o carro com apenas um farol, fomos barrados no posto policial. Só com um farol não poderíamos viajar” (Laudicéia Rodrigues Cerqueira, 2011). Para contornar os contratempos causados pelo transporte, que muitas vezes ficava “enguiçando”, alguns professores, supostamente os que tinham melhores condições financeiras, preferiam “morar um bocado de tempo” na cidade em que deveriam fazer os cursos de formação, como foi o caso da professora Maura Fontes Hora da cidade de Umbaúba.

Apesar de existirem cursos de formação para professores nem sempre as docentes tinham condições econômicas e familiares para dedicarem meses fazendo “curso de capacitação”. Como lembra Josefa Maria da Conceição, nos idos de 1950 eram “quatorze meses de curso intensivo sabe, o dia todo e noite”. Para os que podiam morar na mesma cidade em que foi ofertado o curso, ou que encontrava condições, mesmo que precárias, de deslocamento, como a professora Maria dos Santos Santana, o tipo de curso é lembrado como “maravilhoso”, pois tinham “[...] de tudo. Todas as matérias. Estudávamos no Gumersindo Bessa e tirávamos muitas dúvidas”. (Maria dos Santos Santana, 2011). A formação para as professoras no interior do estado não se revelou uma tarefa fácil, tanto por parte dos órgãos governamentais quanto pelas professoras, pois poderia não haver demanda nem viabilidade financeira para instalar cursos de formação na época em cada cidade do interior do estado, como também condições econômicas e familiares propícias para o deslocamento das docentes para outras cidades. E foi assim, entre legislações, dificuldades financeiras, professores sem formação, prédios escolares inadequados, concursos forjados, contratações mediante proteção política, arranjos didáticos, esforços pessoais, mas também por uma série de iniciativas voltadas para a tentativa de construção e expansão de escolas em condições ideais de estrutura física, material didático e profissionais capacitados, que se configurou a escola primária sergipana no tempo e espaço investigado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: ‘a própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda’. Seu objeto é ‘o homem’ ou melhor, ‘os homens’, e mais precisamente, ‘os homens no tempo’.” (LE GOFF apud BLOCH, 2001, p. 24).

A História é problema, novos objetos, múltiplas abordagens. A “ciência dos homens no tempo”, como assim definiu Bloch (2001), valendo-se de dimensões como “eterno continuum” e “perpétua mudança”, é essencialmente a construção de relações entre presente e passado e vice-versa. De acordo com o autor, como uma história em movimento “[...] o conhecimento do passado é uma coisa em progresso que se transforma e se aperfeiçoa constantemente”, na medida em que temas do presente condicionam, delimitam, (re)fazem e possibilitam este retorno. O “regresso” não se faz de forma linear, objetiva e uniforme. Nesta ação, o passado só fala quando é interrogado, pois “[...] nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem”. Assim, a compreensão dos acontecimentos desenvolve-se levando em consideração a subjetividade dos homens e daí a ideia de documento como vestígio, o que necessariamente envolve uma pluralidade de fontes, objetos e abordagens que vão além de uma história factual, precisa e de grandes heróis. A história, portanto, não é a ciência do passado, nem tanto a ciência dos homens, mas a ciência da relação que daí se estabelece.

A abertura e revisão conceitual/metodológica no campo da história, como propôs Bloch (2001), revelou-se muito fecunda para este trabalho que tentou compreender a configuração da escola primária no centro e sul de Sergipe entre os anos de 1930 e 1960 por meio do cruzamento de narrativas de professores e documentos oficiais. A problematização como condição necessária e fundamental para a análise das fontes desafia o pesquisador a pensar, questionar e fazer escolhas a partir de experiências do presente; eleva o potencial dos documentos, conforme as perguntas que condicionam sua análise, e ainda agrega, aos objetos, significações que os “homens” lhes atribuem em um determinado tempo e espaço. De igual modo, a história a partir de problemas ainda se revelou significativa, pois alargou os modos de interpretação dos contextos sociais suscitando revelações e justificativas para com as especificidades dos tipos de escolas e suas práticas educativas e agregou ao tema “Memória e Escola Primária” dimensões teóricas e práticas focalizadas no meio e nas identidades pessoais e institucionais que as envolveram.

A eleição das escolas primárias no cronótopo delimitado, como tema de estudo deste trabalho, foi fruto de problematizações do que ouvi, vi e li por meio das atividades do projeto *Memória Oral da Educação Sergipana*, do qual fui aluna de iniciação científica durante os anos de 2011, 2012 e 2013. A iniciação na pesquisa, por meio de um projeto que objetivou compreender os modos de educar desenvolvidos por professores mais antigos do estado, fez com que as diversas e por vezes contraditórias caracterizações das escolas primárias, ora rememoradas pelos entrevistados, ora apresentadas por documentos oficiais, despertassem inquietações acerca da sua expansão e desdobramento.

Embora a construção do objeto tenha se dado por vias de indagações advindas de experiência da iniciação científica, foi no percurso da pesquisa, correspondente aos conteúdos das disciplinas que cursei, debates com professores e colegas, orientações e participação em eventos, que os objetivos e o referencial teórico foram melhores definidos e utilizados. Fosse de maneira mais específica e articulada com minha pesquisa, fosse de forma mais ampla em termos de propostas metodológicas e segmentados em contextos históricos distintos, os conteúdos das disciplinas, de maneira geral, contribuíram para a construção de um arcabouço intelectual. Neste sentido, as disciplinas que compõem diferentes linhas de pesquisa no mestrado, que por vezes tiram o aluno da sua zona de conforto, podem ampliar seu capital cultural, criar um relativo repertório temático, conceitual e metodológico na área, sem distanciá-lo do objetivo “stricto” que se intenta alcançar com sua pesquisa em particular.

Muitas foram as interrogações que nortearam e mesmo que surgiram no decorrer das investigações. Dessas, cinco são aquelas que me impulsionaram e que serviram de ponto de partida para dar início ao ofício do historiador e de certa forma contribuir com o campo da História da Educação em Sergipe. Foram elas: que tipos de escolas primárias existiram no estado de Sergipe? Como se delineou este processo de expansão? A implantação das escolas primárias condizia aos discursos oficiais apresentados? A partir de quais critérios foram implantadas as escolas graduadas em cidades de interior do estado? Quais foram os sentidos atribuídos à expansão das escolas primárias pelos sujeitos das distintas escolas?

A sistematização das problemáticas que deram origem ao objeto de estudo, aliadas às apropriações, escolhas e relações realizadas no percurso do mestrado em educação, estruturaram esta pesquisa de maneira que foi possível identificar a expansão e tipos de estabelecimentos de ensino primário e os discursos políticos para a implantação e funcionamento das escolas. Na tentativa de compreender esta realidade, levando em consideração a forma como ela foi (re)construída, pensada e dada a ler por meio dos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber que a expansão das escolas primárias entre os anos de 1930

e 1947 envolveu eminentemente os Grupos Escolares, e a partir de 1948 as Escolas Rurais. Contudo, foi possível identificar ainda outros tipos de escolas não contempladas pelo discurso modernizador, mas que se revelaram necessárias para que as demandas do referido tempo e espaço fossem cumpridas, a exemplo das bancas escolares e escolas das fazendas.

Foi por meio de discursos e representações que pude perceber a escola primária sergipana, da qual foram interpretadas as imagens e os sentidos que os alunos/professores entrevistados atribuíram aos grupos escolares e a relação desses com outros tipos de escolas. Isso porque ao atentar para aspectos relativos às memórias e documentos oficiais sobre a projeção simbólica das escolas, bem como as aprendizagens, identidade dos sujeitos e da instituição e os destinos de vida dos alunos/professores, foi possível perceber uma pluralidade, por vezes contraditória, de sentidos atribuídos às escolas primárias, em especial aos grupos escolares. Esta diversidade remete ao lugar em que o sujeito está inserido e a como ele apreendeu esta realidade e a expõe.

Por meio da (des)construção do instituído e do vivido foram identificados 7 tipos de escolas primárias existentes no território do centro e sul sergipano. No período de 1930 a 1949 foram identificadas 13 escolas isoladas; cinco grupos escolares; duas bancas escolares; três escolas da fazenda; três escolas particulares; uma escola reunida e dois colégios particulares. Entre 1950 e 1960, foram dadas a ver três escolas isoladas; cinco grupos escolares rurais; duas bancas escolares; duas escolas da fazenda; duas escolas particulares; seis escolas rurais e dois colégios particulares. Há que se considerar que privilegiar como objeto de estudo as escolas apresentadas por 30 entrevistados é levar em consideração que elas apresentam alguns elementos de um determinado cronótopo, pois certamente existiu um número bem maior de escolas e talvez até outros tipos que poderiam ser identificados por meio de outros sujeitos e diferentes fontes. Assim, para utilizar-se das narrativas, se fez necessário partir do pressuposto de que elas não devem ser generalizadas nem no tempo nem no espaço, pois elas permitem adentrar na multiplicidade de elementos e de eventos que ajudam a compor parte da história, mas não necessariamente seu todo.

Foi possível realizar uma distinção entre colégio particular e escola de iniciativa particular. Apesar de ambos exigirem uma quantia pela oferta do serviço educacional, o primeiro tinha prédio próprio, professores certificados e registro no Departamento de Educação do estado. De forma distinta, a segunda funcionava em casas de professores, utilizando da sua mobília para mediar a oferta do ensino; planos de aulas organizados a partir dos saberes dos professores, que na sua maioria não tinha formação específica; e não mantinham nenhum vínculo burocrático com o poder público. Foi possível considerar ainda, a

partir de narrativas dos entrevistados, que havia elementos que diferenciavam e dividiam as escolas de iniciativas particulares em bancas escolares, escolas da fazenda e escolas particulares. Apesar de possuírem características semelhantes, como os utensílios utilizados, a mobília, a falta de formação específica do professor e os meios de remuneração, elas foram nomeadas de forma distintas pelos entrevistados devido à localização e condição social de cada uma. Enquanto a chamada “banca escolar” funcionava em casas de professores menos abastados economicamente e residentes na zona urbana, as instituições educativas identificadas como “escolas particulares” funcionavam em casas de professoras com *status* econômico mais elevado, que também residiam nas cidades. Em contrapartida, as escolas nomeadas como “da fazenda”, localizaram-se na zona rural e caracterizavam-se pela iniciativa particular de professores que recebiam ajuda financeira e/ou material de um fazendeiro.

Os sete tipos de escolas identificadas nesta pesquisa existiram ora em consonância, ora em desacordo com propostas educativas da época. Projetos de expansão das escolas primárias que tinham como instituições ideais os grupos escolares, durante todo o período estudado, e a partir de 1947, as escolas rurais, foram desenvolvidos ao passo em que escolas precárias em mobília e material didático, sem prédio próprio e com professores que começaram a atuar sem formação específica, sobreviveram às propostas de mudanças e ao tempo. As narrativas de alunos e professores revelaram que a permanência desses tipos de escolas não foi algo aleatório, mas esteve atrelado a uma demanda a ser cumprida, metas a serem alcançadas, inviabilidades financeiras, políticas, demográficas e condições culturais dos sujeitos envolvidos diretamente neste processo. Apesar de fadadas à substituição e desaparecimento, pois suas condições físicas e materiais não poderiam atender aos requisitos de uma cultura escolar escolanovista que instituía normas a inculcar, condutas a ensinar, métodos que garantissem a viabilização e agentes para obedecê-las, “escolas isoladas”, “escolas da fazenda”, “bancas escolares” e “colégios particulares” contribuíram para um modelo heterogêneo de escolarização, em que coexistiram matrizes antigas e novos tipos de escolas durante as décadas de 1930 e 1960 nos territórios do centro e sul sergipano.

A investigação centrada nos documentos oficiais revelou que o processo de expansão das escolas primárias no cronótopo delimitado envolveu de forma mais explícita a construção de grupos escolares urbanos e escolas rurais, o que se fez mediante a metas políticas e educacionais a serem alcançadas e recursos financeiros disponíveis. Dos seis grupos escolares construídos entre 1930 e 1960 na região centro-sul, apenas o Grupo Escolar Tobias Barreto foi edificado na zona urbana. Localizado na cidade de Tobias Barreto, esta escola, que foi inaugurada no ano de 1943, remete a algumas considerações acerca dos critérios para a

escolha das cidades das quais as escolas iriam fazer parte. Apesar de regiões como a do Alto Sertão sergipano, a maior em termos territoriais do estado (4.900,69 km<sup>2</sup>), não possuírem nenhum grupo escolar até a década de 1950, a região do centro-sul, que já possuía dois grupos escolares (Fausto Cardoso e Sylvio Romero) construídos na década de 1920, recebe mais um grupo escolar no ano de 1943. Assim como a presença de fábricas de tecido e as velhas oligarquias açucareiras atraíram os grupos escolares nas décadas de 1910 e 1920 para o estado de Sergipe, nas três décadas seguintes, levando em consideração os desdobramentos da expansão das escolas primárias, com destaque para os grupos escolares, há indícios de que os motivos econômicos e políticos continuaram a ser mais expressivos sobre o processo de expansão se comparados às necessidades para atender melhor às demandas do estado, que necessariamente passavam pela distribuição igualitária de oferta de materiais.

Os Grupos “Lourival Fontes”, “Olympio Campos”, “Manuel Bonfim”, “Comendador Calazans” e “Alencar Cardoso”, respectivamente nas cidades de Riachão do Dantas, Itabaianinha, Arauá, Santa Luzia do Itanhy e Salgado, bem como as mais de 250 escolas rurais construídas no estado a partir de 1947, fizeram parte de um plano nacional de expansão financiado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Foi por meio de um convênio efetuado entre o estado e esse instituto, que a construção dessas escolas, eminentemente na zona rural, progrediu inicialmente de forma acelerada e passou a ter, a partir de 1951, momentos de estabilidade e contenção. A celeridade e maior expressividade quantitativa foram características dos governos de José Rollemberg Leite (1947-1951) e Arnaldo Rollemberg Gracez (1952-1955). Ambos tiveram suas ações atreladas a metas políticas e recursos financeiros disponíveis pelo governo federal para a expansão das escolas rurais. Nos dois governos foram inaugurados 15 grupos escolares rurais e 248 escolas rurais que contribuíram com as metas traçadas e acordadas com o Inep.

A partir de 1955, nos governos de Leandro Maciel (1955-1959) e Luiz Garcia (1959-1963), não houve referência à construção de grupos escolares rurais, significando o fim das construções deste tipo de escola. Em contrapartida, ganhou força o processo de reparação das escolas rurais que se encontravam em condições “precárias”. Há indícios de que paralelo a este processo de reparação houve construções de novas escolas rurais, contudo os dados apresentados nas mensagens de governadores analisadas não são claros a este respeito. Foi possível perceber, contudo, que nesse período volta a ganhar força no estado de Sergipe o processo de expansão dos grupos escolares urbanos, sendo construídas, entre 1955 e 1960, cinco escolas graduadas nesta zona. Deste modo, é possível considerar que no estado de Sergipe houve uma expansão dos grupos escolares urbanos entre todo o período de 1930 e



1960, com uma pausa entre 1948 e 1954, quando as atenções se voltam para o campo e a construção de grupos e escolas rurais. Neste processo, as regiões do centro e sul sergipano, no período delimitado, foram contempladas com um grupo escolar urbano, na década de 1940, e cinco grupos escolares rurais, entre os anos de 1949 e 1954, o que as tornaram, depois da região que envolve a capital, os territórios com mais grupos escolares do estado no período delimitado.

Sede privilegiada de uma multiplicidade de ações e produto de modos de educar reinventados a partir do cotidiano, a escola primária do centro-sul sergipano caracterizou-se por aspectos que ora atendiam às normas estabelecidas por reformas educativas, ora atendiam às condições e necessidades dos sujeitos da escola. Em detrimento da realização de provas e/ou concursos públicos, foi comum, mediante as 30 narrativas de professores analisadas, o ingresso na carreira docente por intermédio de indicação política. Isso assumia um duplo papel, pois na medida em que inseria o professor no quadro de funcionários públicos também foi responsável, em alguns casos, pelo impedimento, remanejamento e tentativas de demissão do cargo de docente. Ainda sobre o ingresso em escolas públicas, foi possível perceber que professoras como Cordélia do Nascimento Costa, Eleonora Leite Pereira e Olda do Prado Dantas obtiveram certificação para atuar no ensino primário antes da contratação como tal. Entretanto, outras professoras, a exemplo de Elienalda Souza Reis, Maria Isabel dos Santos, Josefa Maria da Conceição e Luzia Honória dos Santos, começaram a atuar em escolas públicas sem formação específica. Por certo, há que se considerar que frequentar um curso normal, que entre as décadas de 1930 e 1960 foi eminentemente ofertado pela rede particular, se tornava inacessível, tanto para alunos menos abastados, quanto para aquelas que moravam em cidades distantes das escolas normais. Deste modo, contratar indivíduos que sabiam o mínimo necessário para atuar como professores primários e ao longo de sua atuação capacitá-los foi uma estratégia política, que talvez atendesse a interesses particulares, mas que de certa forma também buscou atender a uma necessidade de mão de obra que deveria responder à demanda resultante da expansão das escolas primárias.

Professores, dotados ou não de experiências e apropriações advindas de curso de formação, foram chamados a obedecer a ordens e utilizar dispositivos pedagógicos pré-estabelecidos, como é próprio do ofício de professor, segundo Julia (2004). No caso sergipano em análise, assim como no restante do país, os professores privados de condições físicas, materiais e intelectuais utilizaram-se de “[...] maneiras e fazeres peculiares” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), que por vezes cumpriam, adaptavam e rejeitavam o prescrito. As invenções partiam das vivências com os alunos e foram frutos de relações com a comunidade em que a

escola estava inserida, pois alguns costumes socialmente e culturalmente impregnados, a exemplo dos castigos físicos, não foram só utilizados como práticas escolares, mas preservados em algumas escolas estudadas como mecanismos eficazes para o ensino/aprendizado, passando, deste modo, de geração para geração num movimento que ainda sobrevive nos dias atuais. Como uma prática não só aceita, mas cobrada socialmente em determinadas escolas primárias no cronótopo estudado, os tapas, beliscões, puxões de orelha, palmatoadas, dentre outros, representam elementos que caracterizaram a escola primária sergipana. Além deste, também foram evidenciados outros aspectos aquém das propostas educativas oficiais, a exemplo de “métodos caducos” que envolviam, para além dos castigos físicos, a memorização ou “decoração”, como foi nomeado pelos entrevistados e pelo Diretor da Instrução Pública Helvécio de Andrade em 1931, sendo que a proposta educativa envolvia a aprendizagem por meio de experiências e necessidades dos alunos; o uso de método sintético e individual, quando a proposta seria a aprendizagem inicial a partir do conhecimento global, ou seja, do todo para as partes; e salas multisseriadas onde os alunos foram divididos por sexo e nível de instrução.

Deficiências físicas e materiais nas escolas primárias foram evocadas em narrativas como sendo prédios funcionando em casas de professores com salas apertadas, mal arejadas e com pouca ventilação. No que tange à mobília e utensílios escolares, foram contemplados bancos escolares improvisados que ficavam amontoados no espaço destinado ao ensino/aprendizagem; ausência ou improvisos de carteiras que não atendiam às exigências corporais dos alunos e o material didático incompleto, rústico ou mal utilizado, a exemplo de pedras para a realização das atividades escritas; plantas e tecidos úmidos com função de borracha e pedaços de madeira como apoio para escrita. Estes objetos permitem considerar que na medida em que não havia condições culturais, econômicas, físicas e materiais para execução de normas estabelecidas, estratégias de ensino foram criadas e, mesmo incoerentes às propostas educativas, as maneiras peculiares dos sujeitos da escola representam o que foi possível ser feito e atendido, dadas as condições e necessidades do ambiente escolar.

Sobre a cultura material e divergências entre o normatizado e o vivido, cabe ainda ressaltar as condições financeiras e temporais para o desdobramento das propostas de modernidade educacional. Em se tratando das escolas rurais, como fruto de um programa educacional financiado com recursos federais para servir de modelo em uma avaliação internacional, houve, por meio de um acordo entre estado e Inep, que atrelou ações em curto prazo e financiamento, um aligeiramento no cumprimento de metas no estado de Sergipe entre os anos de 1947 e 1954. A construção de escolas primárias nos moldes instituídos, a

formação adequada do professor e o aparelhamento dos prédios a partir do que contemplavam as propostas educativas da época, estiveram no centro das atenções das ações governamentais de maneira contundente. No que tange à mobília e utensílios didáticos, tanto as narrativas de professores quanto mensagens de governadores e relatórios do Departamento da Educação evidenciaram a implantação de materiais, a exemplo de enxadas, sementes, camas e guarda-roupas, em escolas rurais no estado. Contudo, com a redução dos investimentos federais para o ensino rural, a partir de 1954, ficou evidente, nas narrativas e em listas de materiais escolares emitidas pelo Departamento de Educação, que as escolas rurais continuaram funcionando, mas sem material didático voltado para atividades do campo. Assim, escolas rurais passaram a funcionar com os mesmos materiais que as escolas urbanas, ou seja, com objetos atrelados apenas ao ler, escrever e contar, o que descaracterizou este primeiro tipo de escolas que, sediadas no campo, encontravam impasses para atender aos objetivos para os quais foram criadas.

As mudanças em prol de uma modernização educacional, que no período de 1930 a 1960 se caracterizou pela expansão dos grupos escolares e escolas rurais, não esteve atrelada apenas a recursos disponíveis, metas e interesses políticos. Apesar de estes funcionarem como elementos essenciais, há que se considerar que a escola é, como já consideravam os pioneiros da Escola Nova, um “organismo vivo” que envolve sujeitos, comunidade e a relação que daí se estabelece, sendo, deste modo, um lugar de incorporações, adaptações, liberdade, invenções e resistências. Por certo, escolas tidas como ideais, e por isso com maiores exigências e melhores fiscalizadas, a exemplo de alguns grupos escolares, respondiam – em número de salas, material didático, prédio próprio, professores com formação específica e métodos de ensino – às disposições educativas legais. Contudo, foi possível perceber interferências culturais que acabavam indo de encontro ao prescrito, a exemplo do uso de castigos físicos no Grupo Escolar Tobias Barreto, na década de 1950. Além desses, atividades não previstas pela legislação, como a permanência do aluno, mesmo que aprovado, na última série primária de escolas graduadas como nos Grupos Tobias Barreto e Fausto Cardoso, evidenciam estratégias dos professores e alunos que partiram das necessidades desses que, apesar de motivados a prosseguir nos estudos, eram privados, por condições econômicas e educacionais, de ingresso no ensino secundário.

Diferentes e múltiplas representações produzidas pelas fontes de pesquisa exibiram a escola primária “tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990). Assim, foi possível identificar que ao mesmo tempo em que os grupos escolares foram concebidos nos discursos políticos como “palácios”, “templos de saber”, “vitrines da

república”, eles também foram representados pelas narrativas como “escolas simples”, “escolas de difícil acesso”, “escolas tradicionais”. Do mesmo modo, escolas isoladas e de iniciativas particulares foram consideradas ora como “escolas não ideais” e “escolas precárias”, ora como “escolas muito boas” e “escolas necessárias”. Tais sentidos, por vezes contraditórios, podem ser concebidos como frutos de “[...] razões, códigos, finalidades e destinatários particulares” (CHARTIER, 1990) que moveram as representações produzidas pelos sujeitos. Deste modo, foi possível considerar que as representações dispostas nos documentos oficiais estiveram atreladas a razões políticas, que atendiam regulamentos legais e finalidades educacionais destinadas a um projeto republicano de educação. Em contrapartida, os sentidos atribuídos pelos professores entrevistados à expansão das escolas primárias foram movidos por experiências pessoais e do cotidiano, o que por sua vez envolveu condições de desenvolvimento cultural, social e econômico de sua região.

Deste modo, cada representação pode ser considerada como uma explicação adequada à realidade vivenciada por cada sujeito. Neste sentido, os grupos escolares ao mesmo tempo em que foram considerados suntuosos e ideais, foram vistos como edifícios desproporcionais ao cenário do qual fizeram parte e dotados de elementos que assustavam os alunos, a exemplo da escadaria. De outro modo, as escolas “não ideais” podem ser reconhecidas como “boas”, pois muitas vezes foram as únicas instituições no local a ofertar o ensino primário. Presentes, de maneira geral, em povoados mais distantes da cidade e de difícil acesso, onde a população tinha pouco ou quase nenhum contato com outras localidades, as aspirações pessoais e profissionais dos sujeitos tendiam a se reduzir a atividades do local, o que por sua vez tornava naturais e condizentes os tipos de escolas existentes. Além disso, por não possuírem prédios próprios surgiam dentro e a partir das necessidades, o que facilitava a frequência dos alunos, bem como comportavam uma proximidade e familiaridade dos pais com o professor, o que poderia garantir maior cumprimento de valores culturais e sociais da comunidade.

Por meio dos sentidos atribuídos à expansão das escolas primárias foi possível perceber que as escolas precárias em funcionamento e manutenção sobreviveram ao tempo e às mudanças educativas, sobretudo porque havia, independentemente dos recursos destinados, uma empatia e identidade entre os seus atores. Além disso, foi possível destacar ainda que os poucos recursos destinados à expansão das escolas ideais não contribuiu de forma satisfatória para a substituição das escolas isoladas. Pensada de cima para baixo, a proposta de implantação dos grupos escolares versou sobre a reunião de escolas isoladas em prédios ideais em termos de métodos, espaço físico, material didático e professores capacitados. Contudo, a expansão dos grupos escolares não teve recursos financeiros suficientes para, atendendo à

proposta, abranger geograficamente e quantitativamente todas as cidades, povoados e, por conseguinte, a sua demanda.

Em três décadas foram construídos um grupo escolar no centro-sul e cinco no sul. Somados aos quatro grupos em funcionamento desde a década de 1920, totalizavam dez grupos escolares que, teoricamente, teriam que atender à população de 16 cidades. Por mais que um grupo comportasse oito salas de aula, como foi o caso do Grupo Escolar Fausto Cardoso em Simão Dias, não haveria condições de atender às crianças da cidade e municípios vizinhos, haja vista a distância, condições das estradas e viabilização de veículos para este transporte. Além disso, expandir grupos escolares com o intuito de atender a todos que dos seus serviços necessitassem demandaria outro implicativo: a necessidade de contratação de muitos professores com curso normal. Com relação a isso, a distância territorial entre as cidades implicava na disponibilidade familiar, financeira e de locomoção das professoras, mesmo que o curso normal fosse ofertado em escolas normais sediadas em cidades dos territórios e por isso mais próximas, como o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Estância, e a Escola Normal Rural, na cidade de Lagarto. Assim, foi possível perceber que houve uma expansão das escolas graduadas, mas que essa se limitou aos recursos financeiros disponíveis, a estratégias e metas políticas estabelecidas e à viabilidade de mão de obra qualificada para atuar nestes espaços.

Neste sentido, foi possível compreender que a escola primária dos territórios centro e sul sergipano, entre os anos de 1930 e 1960, se configurou por propostas educativas e metas políticas que sofreram implicações financeiras, culturais, físicas e materiais do local e dos sujeitos (in)diretamente envolvidos na instituição educativa, o que resultou na escola como lugar de normatizações, adaptações, (re)invenções de seus atores e práticas, bem com rejeições de normatizações.

Por fim, a história aqui “narrada”, urdida a partir da concepção de uma história problema, integrando as dimensões teóricas/normativas e as práticas educativas, focalizadas na relação entre as escolas, seus sujeitos e seu meio envolvente, é reveladora de como, através da história, a associação presente-passado e as trocas culturais por essa associação contemplada, devem ser entendidos em seu tempo e em seu espaço. Não busquei as origens, mas o homem, o seu tempo e tudo o que foi possível ser feito para a expansão da escola primária em Sergipe, sobretudo nas regiões centro e sul. Embora a tessitura aqui apresentada tenha sido pautada pela tentativa de equilíbrio e coerência, outras versões podem ser escritas, pois a história, longe de ser estática, continua...

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral. In: **Revista História Oral**. Volume 15, n. 02, Julho a dezembro de 2012.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.

BARRETO, Raylane Andreza Dias; MESQUITA, Ilka Miglio de; SANTOS, Laísa Dias. **Por uma história da educação vista por sujeitos simples: cultura e práticas da escola primária no sul sergipano (1930-1960)**. Revista Educação: Porto Alegre. v. 38. n. 2, 2015. p. 249-262.

CARVALHO, Marta Maria C. de. **A Escola e a República e outros ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História; 127).

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, ed. Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – Ensaio Geral.

DIÁRIO DA MANHÃ. Aracaju, 10/5/1917, n. 1771.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Historial,6). p. 135-149.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objetivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Ed.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010, p. 17-32.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. **Revista do Centro de Educação**. Dossiê de Alfabetização. Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007. p. 21-40.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)**. São Cristóvão: UFS, 2003.

GRAÇA, Rogério Freire. **Civilidade e formação de professoras: um mosaico do ensino normal regional do Instituto Sagrado Coração de Jesus (Estância/SE), 1949 -1955 / Rogério Freire Graça**; Orientadora: Ester Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento. – Aracaju, 2012.

GUIMARÃES, Joaquim Francisco Soares. **Memórias de educadoras sergipanas: práticas escolares e cultura escolar no Município de Umbaúba/SE no período de 1955-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracaju/SE, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Brasil). **Organização do ensino primário e normal: XVIII**. Estado de Sergipe. Rio de Janeiro, 1950. 53 p. (Boletim, n. 54).

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. – Campinas/SP, Editora da Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Atlas-Repertório dos municípios na educação e na cultura em Portugal (1820- 1986). Perspectiva histórica. In: **História dos municípios na educação e na cultura: Incertezas de ontem, desafios de hoje**. ADÃO, Áurea; MAGALHÃES, Justino (Org.). ed. 1. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

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

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. In: **Revista HISTEDBR: Campinas**, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

MESQUITA, Ilka Miglio de; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; SILVA, Rony Rei do Nascimento. Escola Primária em Sergipe: expansão e modalidades (1930-1960). In: MESQUITA, Ilka Miglio de; BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; NOGUEIRA, Vera Lúcia (Org.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX (Volume 3)**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

NASCIMENTO, Jorge do Carvalho. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

NASCIMENTO, Jorge do Carvalho. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no estado de Sergipe. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1924): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PROGRAMA para o ensino das escolas primárias públicas e Diário da Manhã, 10/5/1917, n. 1771. Articulares do estado. Sergipe. Arquivo público do estado, 1938.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, 1990.

SANTOS, Laísa Dias; ANDRADE, André Augusto. Escreveu não leu, o pau comeu: os castigos físicos como práticas educativas no estado de Sergipe (1930-1961). In: **X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2014, Curitiba. Percurso e desafios na História da educação Luso-Brasileira, 2014.

SANTOS, Laísa Dias; SILVA, Rony Rei do Nascimento. **Dos castigos e da disciplina: práticas escolares no território sul sergipano**. Interfaces Científicas-Educação. V.1, p.77-87, 2012.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da modernidade: arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)**. São Cristóvão: editora UFS, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p.

SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA-SEPLANTEC. **Perfis municipais** – Aracaju, 1997. 75 v.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: **A escrita da história: novas perspectivas/ Peter Burke (Org.)**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 39-64.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Ed. da Unesp, 1998, p. 63-105.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.



VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. (Org.). **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p.103-113.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula:** ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

### **FONTES ORAIS**

BISPO, Acinete Almeida. **Entrevista** concedida a Joaquim Francisco Soares Guimarães e Rony Rei do Nascimento Silva, em 17 de agosto de 2012, Umbaúba/SE.

CABRAL, Rivanda Alves de Oliveira. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 11 de julho de 2011, Itabaianinha/SE.

CERQUEIRA, Laudicéia Rodrigues. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 7 de junho de 2011, Arauá/SE.

COSTA, Cordélia do Nascimento. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 17 de maio de 2012, Estância/SE.

CONCEIÇÃO, Josefa Maria da. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 20 de julho de 2011, Santa Luzia do Itanhy/SE.

DANTAS, Olda do Prado. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 20 de setembro de 2012, Simão Dias/SE.

FONTES, Josefa de Andrade. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos, em Itabaianinha/SE

GÓIZ, Maria Costa. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 28 de outubro de 2011, Itabaianinha/SE.

HORA, Josefina Batista. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 15 de setembro de 2012, Umbaúba/SE.

HORA, Maura Fontes. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 11 de fevereiro de 2012, Umbaúba/SE.

JESUS, Raimunda Maria de. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 12 de maio de 2012, Tobias Barreto/SE.

MENEZES, Ana Rodrigues de. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 5 de dezembro de 2012, Lagarto/SE.

MOURA, Amariles Gomes. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 19 de junho de 2012, Umbaúba/SE.

MOURA, Maria Zuleide. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 10 de agosto de 2013, Capela/SE.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora de. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 2 de julho de 2015, Tobias Barreto/SE.

PEREIRA, Eleonora Leite. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 20 de janeiro de 2012, Estância/SE.

REIS, Elienalda Souza. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 21 de julho de 2011, Indiaroba/SE.

SANTOS, José Walter Leonidio dos. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 7 de junho de 2011, Tomar do Geru/SE.

SANTOS, Luzia Honória dos. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 4 e 5 de julho de 2011, Salgado/SE.

SANTOS, Maria Isabel dos. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 15 de setembro de 2011, Umbaúba/SE.

SANTOS, Raimunda Alves dos. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 30 de novembro de 2012, Poço Verde/SE.

SANTANA, Lindinalva Oliveira de. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 20 de maio de 2011, Tomar do Geru/SE.

SANTANA, Maria dos Santos. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 18 de janeiro de 2012, Pedrinhas/SE.

SILVA, Janice Santos. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 7 de julho de 2011, Arauá/SE.

SILVA, Josefa Santana da. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 13 de dezembro de 2012, Lagarto/SE.

SILVA, Maria do Carmo Fontes. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 9 de outubro de 2012, Riachão do Dantas/SE.

SILVA, Maria Eurides da. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 27 de outubro de 2011, Itabaianinha/SE.

SILVEIRA, Maria Lita. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 09 de agosto de 2012, Umbaúba/SE.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 2 de julho de 2015, Tobias Barreto/SE.

VASCONCELOS, Antônio Barros. **Entrevista** concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 7 de março de 2012, Boquim/SE.

## LEIS E DECRETOS

BRASIL. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasil: 1946.

BRASIL. Decreto – lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasil: 1946.

BRASIL. Lei imperial de 15 de novembro de 1827.

SERGIPE. Decreto-lei n. 25, de 03 de fevereiro de 1931. Dá novo regulamento à Instrução primária do estado. Disponível em: Arquivo público do estado.

SERGIPE. Decreto n. 224, de 13 de agosto de 1945. Regulamenta o ensino primário particular. Disponível em: Arquivo Público o estado.

SERGIPE (Estado). Lei Estadual n° 525-A, de 25 de novembro de 1953.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 7 de setembro de 1930, pelo Presidente do Estado Manoel Corrêa Dantas. Sergipe: Arquivo público do estado, 1930.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 7 de setembro de 1935, pelo Dr. Eronides Ferreira de Carvalho. Sergipe: Arquivo público do estado, 1935.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 7 de setembro de 1936. Dr. Eronides Ferreira de Carvalho. Sergipe: Arquivo público do estado, 1936.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 7 de setembro de 1930, pelo Dr. Eronides Ferreira de Carvalho. Sergipe: Arquivo público do estado, 1937.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1948, pelo Governador do estado José Rollemberg Leite. Sergipe: Arquivo público do estado, 1948.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1949, pelo Governador do estado José Rollemberg Leite. Sergipe: Arquivo público do estado, 1949.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1950, pelo Governador do estado José Rollemberg Leite. Sergipe: Arquivo público do estado, 1950.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1951, pelo Governador do estado José Rollemberg Leite. Sergipe: Arquivo público do estado, 1951.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1952, pelo Governador do estado Arnaldo Rollemberg Garcez. Sergipe: Arquivo público do estado, 1952.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1953, pelo Governador do estado Arnaldo Rollemberg Garcez. Sergipe: Arquivo público do estado, 1953.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1954, pelo Governador do estado Arnaldo Rollemberg Garcez. Sergipe: Arquivo público do estado, 1954.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1949, pelo Governador do estado José Rollemberg Leite. Sergipe: Arquivo público do estado, 1949.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1956, pelo Governador do estado Leandro Maciel. Sergipe: Arquivo público do estado, 1956.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1956, pelo Governador do estado Leandro Maciel. Sergipe: Arquivo público do estado, 1956.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1957, pelo Governador do estado Leandro Maciel. Sergipe: Arquivo público do estado, 1957.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1958, pelo Governador do estado Leandro Maciel. Sergipe: Arquivo público do estado, 1958.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1959, pelo Governador do estado Luiz Garcia. Sergipe: Arquivo público do estado, 1959.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1960, pelo Governador do estado Luís Garcia. Sergipe: Arquivo público do estado, 1960.

SERGIPE. Relatório Anual apresentado ao governo interventorial pelo Dr. Helvécio de Andrade. Aracaju, 1931.

SERGIPE. Relatório apresentado ao governo interventorial em 1931 pelo diretor da instrução pública Helvécio de Andrade. Sergipe: Arquivo público do estado, 1931.

**ANEXOS**

ANEXO A – Fachada da Escola Isolada da Fazenda “Curvelo”, município de Umbaúba  
(1969)



Fonte: Acervo particular da professora Maria Isabel dos Santos. In: GUIMARÃES, Joaquim Francisco Soares. **Memórias de educadoras sergipanas:** práticas escolares e cultura escolar no Município de Umbaúba/SE no período de 1955-1989. Orientação [de] Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

ANEXO B – Fachada da Escola Isolada da Fazenda Major na cidade de Umbaúba (1970)



Fonte: Acervo particular de Maria Lita Silveira. In: GUIMARÃES, Joaquim Francisco Soares. **Memórias de educadoras sergipanas: práticas escolares e cultura escolar no Município de Umbaúba/SE no período de 1955-1989.** Orientação [de] Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.



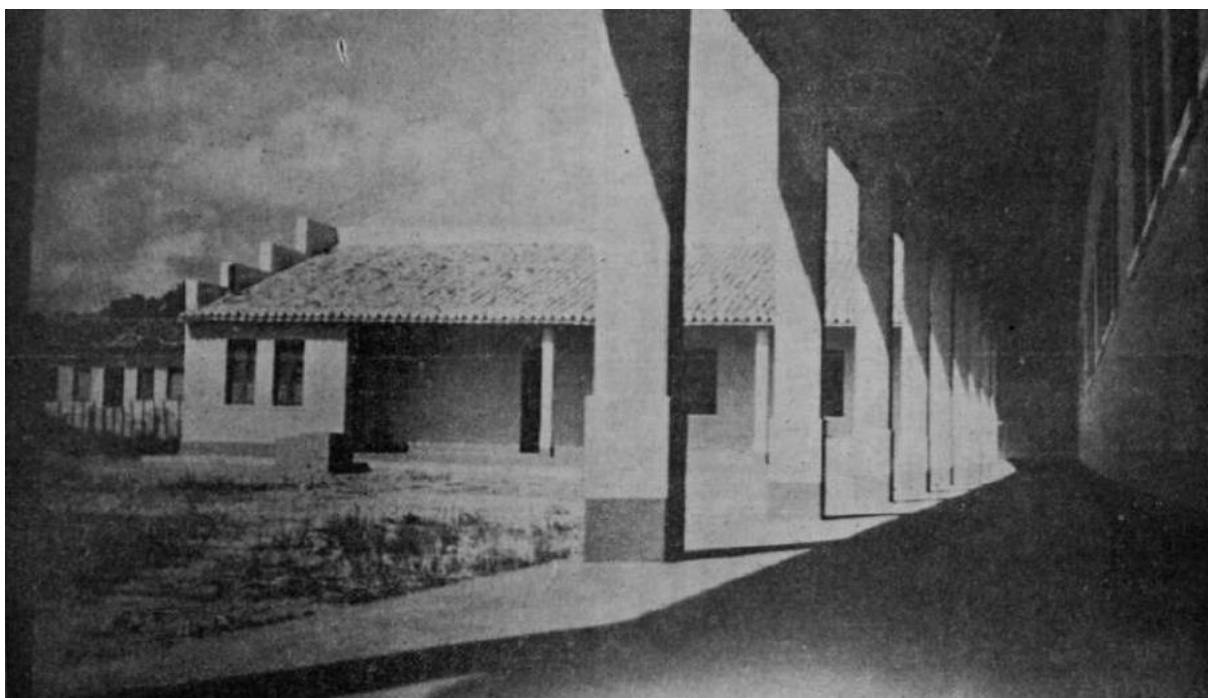
ANEXO C – Fachada do Grupo Escolar Sylvio Romero na cidade de Lagarto (2012)



Fonte: Foto tirada pela autora.



ANEXO D – Área coberta para recreio de um Grupo Escolar rural



Fonte: Relatório do Inep 1950.

## ANEXO E – Parecer Consubstanciado do Projeto de Pesquisa

**Parecer Consubstanciado de Projeto de Pesquisa**

Título do Projeto: Memória oral da educação sergipana		
Pesquisador Responsável Raylane Andreza Dias Navarro Barreto		
Data da Versão 11/07/2011	Cadastro 100711	Data do Parecer 01/08/2011
Grupo e Área Temática III - Projeto fora das áreas temáticas especiais		

**Objetivos do Projeto**  
**OBJETIVOS:**  
 Esse projeto tem por objetivo principal perceber como se constituíram os modos de educar de educadores sergipanos  
 São objetivos específicos:  
 - Mapear os educadores mais antigos e de maior representatividade na área;  
 - Identificar as práticas escolares próprias do tempo e do espaço escolar;  
 - Analisar a cultura de escola que fora produzida nas instituições educativas do território em questão.

**HIPÓTESE:**  
 A hipótese que lanço é a de que há uma cultura de escola que se adapta as práticas escolares e as condições de gerenciamento destas que é própria de cada tempo e espaço e que perfaz o que Antonio Barroso denominou cultura de escola.

**Sumário do Projeto**  
 O projeto guarda-chuva intitulado "Memória Oral da Educação Sergipana" tem por objeto a memória oral de educadores de todo o território sergipano. Utilizando-se da metodologia da história oral e a luz dos conceitos de práticas escolares e de cultura escolar de Dominique Julia o que se objetiva é perceber como se constituíram os seus modos de educar, o que, por sua vez, auxiliará na compreensão do desdobramento da educação no Estado. A hipótese que se levanta é a de que há uma cultura de escola que se adapta as práticas escolares e as condições de gerenciamento destas que é própria de cada tempo e espaço e que perfaz o que Antonio Barroso denominou cultura de escola.

Itens Metodológicos e Éticos	Situação
Título	Adequado
Autores	Adequados
Local de Origem na Instituição	Adequado
Projeto elaborado por patrocinador	Não
Aprovação no país de origem	Não necessita
Local de Realização	Própria Instituição
Outras instituições envolvidas	Não
Condições para realização	Adequadas

Comentários sobre os Itens de Identificação

Introdução	Adequada
------------	----------

Comentários sobre a Introdução

Objetivos	Adequados
-----------	-----------

Comentários sobre os Objetivos

Pacientes e Métodos	Situação
Delimitação	Adequado
Tamanho de amostra	Total Local
Cálculo do tamanho da amostra	Não necessário (pesquisa qualitativa)
Participantes pertencentes a grupos especiais	Não
Seleção equitativa dos indivíduos participantes	Adequada
Critérios de inclusão e exclusão	Adequados

Página 1-2

Relação risco-benefício	Adequada
Uso de placebo	Não utiliza
Período de suspensão de uso de drogas (wash out)	Não utiliza
Monitoramento da segurança e dados	Adequado
Avaliação dos dados	Adequada - quantitativa
Privacidade e confidencialidade	Adequada
Termo de Consentimento	Adequado
Adequação às Normas e Diretrizes	Não

Comentários sobre os Itens de Pacientes e Métodos

Cronograma	Comentário
Data de início prevista	mês 01
Data de término prevista	mês 11
Orçamento	Adequado
Fonte de financiamento externa	Não

Comentários sobre o Cronograma e o Orçamento

Referências Bibliográficas	Adequadas
----------------------------	-----------

Comentários sobre as Referências Bibliográficas

Recomendação

Aprovar

Comentários Gerais sobre o Projeto

O projeto é de grande relevância para a comunidade científica e bem delineado do ponto de vista metodológico.

Universidade Tecnológica - UNIT  
 Prof. Adriana Karla de Lima  
 Comitê de Ética em Pesquisa  
 Coordenadora

APÊNDICE

## APÊNDICE A – Professores entrevistados

NOME DO ENTREVISTADO	BIOGRAFIA
1. Acinete Almeida Bispo	Natural da cidade de Salgado/SE, Acinete Almeida Bispo nasceu no dia 05 de junho de 1932. É filha dos lavradores Agapto Simeão de Jesus e Neotina Almeida de Jesus. Aos oito anos de idade ingressou na “Escola da professora Carmita Moreira”, onde aprendeu as primeiras letras. Terminou o primário na Escola da professora Mari Albuquerque, na cidade de Itaporanga D’Ajuda. No final da década de 1940 ingressou como professora da Escola Estadual Rural em Água Fria, povoado da cidade de Salgado, sendo removida, em 1968, para o município de Umbaúba, onde foi professora do Grupo Escolar Dr. Antonio Garcia Filho. A entrevista foi concedida no dia 17 de agosto de 2012 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, na Praça Gil Soares, nº 144. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
2. Amariles Gomes Moura	Natural da cidade de Alagoas Nova/PB, Amariles Gomes Moura nasceu no ano de 1943. Filha dos lavradores João Gomes Lima e Maria Augusta Lima, veio para Sergipe ainda criança e começou a estudar aos sete anos de idade em uma escola particular na cidade de Arauá, tendo Lurdes Souza como professora e também madrinha. No mesmo ano, ingressou no Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim, localizado na mesma cidade, onde concluiu o primário. Como professora, ensinou no Grupo Escolar Severiano Cardoso na cidade de Boquim, de onde guarda boas lembranças. A entrevista foi concedida no dia 29 de junho de 2013 a Laísa Dias Santos, Rony Rei do Nascimento Silva e Luzianne dos Santos na residência da entrevistada, Rua General Siqueira nº136. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
3. Ana Rodrigues de Menezes	Natural da cidade de Lagarto/SE, Ana Rodrigues de Menezes nasceu no dia 02 de fevereiro de 1927. Seus pais, Macário Rodrigues de Menezes, que foi lavrador, e Josefa Maria de Jesus, dona de casa, a colocaram na Escola Municipal Doutor Josias Machado no ano de 1934. No ano de 1936, a entrevistada ingressou no Grupo Escolar Sylvio Romero, localizado na referida cidade, onde concluiu o ensino primário. Fez curso ginasial no Colégio Estadual Atheneu Sergipense, em Aracaju, concluindo o mesmo no ano de 1960. Como professora, ensinou em escolas municipais dos povoados Pé da Serra do Qui, Urubu e na Escola Municipal Doutor Josias Machado, todas na cidade de Lagarto. A entrevista foi concedida no dia 05 de dezembro de 2012 a Laísa Dias Santos, Rony Rei do Nascimento Silva e Luzianne dos Santos na residência da entrevistada, localizada na Rua Major Manuel Mendonça, número 310. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
4. Antônio Barros Vasconcelos	Natural da cidade de Tobias Barreto/SE, Antônio Barros Vasconcelos nasceu no ano de 1942. É filho de Ironildes Barros Vasconcelos e Laudelino Teobaldo Vasconcelos, que, respectivamente, foram professora e militar. Mudou-se para a cidade de Boquim aos 8 anos de idade e já sabendo as primeiras letras, pois havia aprendido com “sua tia Neide”, ingressou na Escola da “Aviação Férreo Federal Leste Brasileira”, terminando o ensino primário no Grupo Escolar Severiano Cardoso, na mesma cidade. Como professor, iniciou sua carreira no mesmo grupo onde havia completado o primário e hoje atua como diretor e ex-professor do Colégio José Fernandes da Fonseca. A entrevista foi concedida no dia 07 de março de 2012 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva no Colégio José Fernandes da Fonseca, localizado na Avenida Manoel Eugênio, nº 124. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
5. Cordélia do Nascimento Costa	Natural da cidade de Estância/SE, Cordélia do Nascimento Costa nasceu no ano de 1930. É filha do jornalista João Nascimento Filho e da dona de casa Núbia Lima do Nascimento, e ingressou no ano de 1935 na Escola Isolada Francisco Camerino, na cidade de Estância, quando tinha apenas 5 anos de idade. Em 1936, continuou os estudos no Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde terminou todo o primário em 1940. Sua aprovação no exame de admissão, no ano de 1941, lhe possibilitou a entrada no curso normal na mesma instituição de ensino (1941-1946). Com o diploma de professora, a entrevistada deu início a sua carreira profissional, atuando no Colégio Estadual Gumersindo Bessa e na Escola Técnica de Comércio (1951-1961). No período entre 1964 e 1965 foi primeira dama do município. Assumiu a direção da Escola Nossa Senhora de Guadalupe (1965-1970). Foi delegada da Diretoria Regional DR-I (1970-1974), e foi secretária de educação do município de Estância (1975-1980), período em que cursou Estudos Sociais pela Universidade Federal de Sergipe e

	em seguida cursou Pedagogia pela Faculdade Pio Décimo, na década de 1980. Assumiu a direção do SESI (1981-1990). Aposentou-se no início da década de 1990. A entrevista foi concedida no dia 17 de janeiro de 2012 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da professora localizada na Rua Gumersindo Berssa, nº 133. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
6. Eleonora Leite Pereira	Natural da cidade de Estância/SE, Eleonora Leite Pereira nasceu em 1930. É filha do comerciante João dos Santos Pereira e da dona de casa Elisia Leite Pereira. A entrevistada e também ex-normalista ingressou aos sete anos de idade no Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde cursou o primário entre os anos de 1938-1942. Prestou exame de admissão e ingressou no curso normal na mesma instituição de ensino no ano de 1942 concluindo o curso em 1947. Com 17 anos inicia sua carreira na docência lecionando na Escola Técnica de Comércio, no SESI (Serviço Social da Indústria) e em colégios particulares do município de Estância, como o Colégio Dom Quirino, Colégio Sagrado Coração de Jesus, Instituto Diocesano, entre outros. Depois de 48 anos dedicados ao ensino da Matemática, se aposentou oficialmente no ano de 1997. A entrevista foi concedida no dia 20 de janeiro de 2012 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da professora localizada na Rua Benjamin Constant, nº 96, Boquim/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
7. Elienalda Souza Reis	Natural da cidade de Indiaroba/SE, Elienalda Souza Reis nasceu no ano de 1922. É filha de José Ângelo Simiano dos Reis e da costureira Erotides de Souza Vale. No ano de 1935 ingressou na Escola Municipal da Prof. <sup>a</sup> Zena Alves da Costa, localizada no povoado Convento, onde cursou todo o primário. No ano de 1955, ingressou para o quadro de professores da rede estadual de educação lecionando em uma Escola Rural, onde permaneceu até sua aposentadoria. A entrevista foi concedida no dia 21 de julho de 2011 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da professora localizada no Povoado Convento, Indiaroba/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
8. Janice Santos Silva	Natural da cidade de Arauá/SE, Janice Santos Silva nasceu no dia 30 de junho de 1935. É filha do pedreiro Diocleciano Vitorino da Silva e da dona de casa Nair dos Santos. Ingressou na Escola Isolada nº 1 da cidade de Arauá no ano de 1942, entretanto só cursou até o terceiro ano primário. Este foi suficiente para montar uma banca escolar em sua residência onde atua até os dias atuais como professora. A entrevista foi concedida no dia 07 de julho de 2011 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
9. Janete Aguiar de Souza Cruz	Natural da cidade de Tomar do Geru/SE, Janete Aguiar de Souza Cruz nasceu no dia 26 de junho de 1939. É filha do comerciante Antônio Aguiar Velames e da “camelô” de confecções Josefa Costa de Souza. Ingressou aos sete anos de idade em uma Escola Isolada, localizada na cidade onde nasceu, na qual cursou os dois primeiros anos do primário. Ela frequentou o terceiro ano primário no Colégio São Francisco de Assis, em Salvador, Estado da Bahia. Em seguida, concluiu o mesmo como aluna semi-interna no Colégio Angelorum, no Rio de Janeiro. Iniciou sua carreira na docência na cidade de Tomar do Geru, de onde foi transferida para a rede estadual de ensino da cidade de Estância, atuando na Escola Estadual Gilberto Amado. Foi diretora do Grupo Dr. Antonio Garcia Filho na cidade de Umbaúba, onde permaneceu até a sua aposentadoria em 1994. A entrevista foi concedida no dia 28 de outubro de 2012 a Laísa Dias Santos, Rony Rei do Nascimento Silva e Joaquim Francisco Soares Guimarães na residência da entrevistada, na Rua Manoel José Santana, nº 54. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
10. José Walter Leonidio da Silva	Natural da cidade de Tomar do Geru/SE, José Walter Leonidio da Silva nasceu no ano de 1931. É filho dos lavradores José Francisco dos Santos e Lilian Martins dos Santos. Aos sete anos começou a estudar na Escola Municipal Maria Cotia Sales, localizada na mesma cidade onde nasceu. Aos 15 anos, começou a trabalhar em uma estação de trem chamada Leste, na qual diz ter aperfeiçoado a leitura e a escrita. Este aprendizado contribuiu para o entrevistado tornar-se professor em uma Escola municipal do Povoado Lopes. A entrevista foi concedida no dia 07 de junho de 2011 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
11. Josefa de Andrade Fontes	Natural da cidade de Itabaianinha, Josefa de Andrade Fontes nasceu no ano de 1922. Ingressou no Colégio Grêmio Escolar Serrano no ano de 1929, onde cursou todo o ensino primário. Foi professora na Escola da Fazenda Riacho do Boi e no Grupo Escolar Olímpio Campos, na cidade de Itabaianinha, e na Escola Rural do Povoado Botequim, em Santa Luzia do Itanhhy. A entrevista foi concedida à Laísa Dias Santos na residência da professora, localizada na Travessa Professor Antônio Aires, nº 190, Itabaianinha/SE. A entrevista faz



	parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
12. Josefa Maria da Conceição	Natural do povoado Castro, município de Santa Luzia do Itanhy/SE, Josefa Maria da Conceição nasceu no ano de 1928. Filha de Maria da Conceição, que faleceu quando Josefa ainda era pequena, e João Carvalho, sobre o qual afirma nunca ter conhecido, a entrevistada se considera órfã de pai e mãe. Criada pelas irmãs mais velhas, começou a estudar aos sete anos de idade na Escola Municipal da professora Zena Alves da Costa, no mesmo município onde nasceu. Com quatorze anos, e na condição de empregada doméstica, ingressou no Instituto Estanciano de Ensino, escola particular da cidade de Estância, onde concluiu o primário. Foi professora primária, entre os anos de 1959 a 1984 na Escola Rural do Povoado Terra Caída, cidade de Indiaroba. A entrevista foi concedida no dia 20 de julho de 2011 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
13. Josefa Santana da Silva	Natural da cidade de Lagarto/SE, Josefa Santana da Silva nasceu no dia 21 de outubro de 1931. É filha de José Alves da Silva e Etelvina Alves de Santana. Com sete anos de idade deu início aos estudos em uma escola particular da cidade. No ano de 1944, ingressou no Grupo Escolar Sylvio Romero, onde concluiu o primário. Como professora, atuou na rede municipal de ensino da cidade de Lagarto em escolas como a Escola Estadual do povoado Várzea dos Cágados e no Grupo Escolar Sylvio Romero. A entrevista foi concedida no dia 13 de dezembro de 2012 a Laísa Dias Santos, Luzianne dos Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, na residência da entrevistada, localizada na Travessa Libério Monteiro, número 88, Lagarto/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
14. Josefina Batista Hora	Natural da cidade de Umbaúba/SE, Josefina Batista Hora nasceu no dia 10 de novembro de 1928. É filha de José Batista dos Santos e Joana Batista de Carvalho. Aos sete anos de idade ingressou na Escola Isolada Soldadinho de Chumbo, onde cursou todo o primário. Deu início à sua carreira docente em 1955 em uma Escola Rural no município de Umbaúba, onde atuou durante sete anos. Ela também atuou, a partir do ano de 1963, no Grupo Escolar Dr. Antonio Garcia Filho, localizado na mesma cidade. A entrevista foi concedida no dia 15 de setembro de 2011 a Laísa Dias Santos, Rony Rei do Nascimento Silva e Joaquim Francisco Soares Guimarães, na residência da entrevistada, na Rua Benjamin Constant, nº50, Umbaúba/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
15. Laudicéia Rodrigues Cerqueira	Natural da cidade de Arauá/SE, Laudicéia Rodrigues Cerqueira nasceu no ano de 1934. É filha de Otacílio Rodrigues Costa e Josefa Gois da Costa. Aos sete anos, ingressou na Escola Isolada nº1 na cidade de Arauá, onde cursou todo o primário. Já como professora na rede municipal e estadual de ensino, fez curso Pedagógico e de Aperfeiçoamento para o magistério. Foi professora na Escola da Fazenda Lagoa de Dentro e no Grupo Escolar Rural Manoel Bonfim. A entrevista foi concedida no dia 07 de junho de 2011 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, na residência da entrevistada. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
16. Lindinalva Oliveira de Santana	Natural da cidade de Tomar do Geru/SE, Lindinalva Oliveira de Santana nasceu no ano de 1935. É filha de Elvira Lindinalva de Oliveira e Antonio Oliveira Guimarães. Aos 12 anos, depois de muita insistência da sua mãe, seu pai permitiu que a entrevistada fosse matriculada na Escola Pública nº3 da cidade de Tomar do Geru. Como à época não havia possibilidades de dar continuidade aos estudos, a entrevistada, com o primário completo, começou a ensinar em sua própria residência. Em 1957, Lindinalva é chamada a ingressar no quadro de professores municipais da cidade onde vivia e exerceu a profissão até o ano de 1992. A entrevista foi concedida no dia 20 de maio de 2012 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
17. Luzia Honória dos Santos	Natural da cidade de Estância/SE, Luzia Honória dos Santos nasceu no dia 06 de setembro de 1915. É filha dos lavradores Oliva Maria da Conceição e José Honório dos Santos. Começou a estudar aos dez anos de idade na Escola da professora Célia, localizada na referida cidade, entre os anos de 1925 a 1929. Por motivos econômicos deixou a escola para tornar-se operária da Fábrica de Tecido Santa Cruz entre os anos de 1930 e 1939. Mesmo não tendo concluído o ensino primário, iniciou sua carreira como professora de “banca” 3, no município de Boquim. No ano de 1942, Luzia tornou-se a primeira professora da Escola Isolada Joaquim Cardoso de Araújo, localizada no povoado Arauary, município de Salgado, onde atuou durante 25 anos. A professora Luzia se aposentou oficialmente em 1964 e faleceu no início de 2012. A entrevista foi concedida no dia 04 de julho de 2011 a Laísa Dias Santos

	e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, localizada no Povoado Abóbora de Cima, Salgado/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
18. Maria Auxiliadora de Oliveira	Natural da cidade de Tobias Barreto/SE, Maria Auxiliadora de Oliveira nasceu no dia 06 de fevereiro de 1942. Seus pais, Pedro Correia de Oliveira e Alzira Padilha de Oliveira, a matricularam no Grupo Escolar Tobias Barreto quando a mesma tinha sete anos de idade. Coursou o ensino normal no Colégio Patrocínio São José, concluindo o mesmo no ano de 1962. Foi professora no Grupo Escolar Tobias Barreto, e no ano de 1981 concluiu o curso de Direito pela Universidade Federal de Sergipe. A entrevista foi concedida no dia 02 de julho de 2015 a Laísa Dias Santos na residência da professora na Rua Arauá, nº 307, Aracaju/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
19. Maria Costa Góiz	Natural da cidade de Itabainha/SE, Maria Costa Góiz nasceu no ano de 1929. É filha do agricultor Alímpio Costa e Silva e da dona de casa Maria Costa Góiz. No ano de 1934 deu início aos estudos no Colégio Grêmio Escolar Serrano. Depois de 37 anos em que havia terminado o ensino primário no Serrano, a entrevistada decide que queria ser professora e para tanto fez um curso de formação, que segundo ela chamou-se Minerva. Deste modo, tornando-se professora atuou no Jardim de Infância Santa Joana, na cidade de Itabaianinha, entre os anos de 1977-2002. A entrevista foi concedida no dia 28 de outubro de 2011 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, localizada na Rua Benício Freire, nº 26, Itabainha/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
20. Maria do Carmo Fontes Silva	Natural da cidade de Buerarema/BA, Maria do Carmo Fontes Silva, nasceu no dia 10 de junho de 1934. É filha de Auxilino de Andrade Fontes e Otilha da Silva Fontes. Com sete anos de idade seus pais mudaram-se para a cidade de Itabaianinha. Nela a entrevistada ingressou na Escola da Fazenda Riacho do Boi, onde deu início aos seus estudos. No segundo ano primário Maria do Carmo ingressa em uma Escola Isolada do Povoado Vermelho, na qual permaneceu até o terceiro ano. Concluiu o primário no Colégio Grêmio Escolar Serrano no ano de 1944. Com dezenove anos recebeu um convite político para atuar na rede estadual do município de Riachão do Dantas e ao aceitá-lo foi professora da Escola Rural do Povoado Carnaíba. A entrevista foi concedida no dia 09 de outubro de 2012 a Laísa Dias Santos, Luzianne dos Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, localizada na Avenida Manoel Costa Silva, Riachão do Dantas/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
21. Maria dos Santos Santana	Natural da cidade de Itabaianinha/SE, Maria dos Santos Santana nasceu no dia 24 de março de 1936. É filha dos lavradores João Carlos dos Santos e Maria dos Santos que faleceram quando a entrevistada ainda era criança. Criada então pelas suas irmãs mais velhas, Maria começou a estudar aos sete anos em uma escola de iniciativa particular na Fazenda Flor do Rio, cidade de Itabaianinha. Ao terminar o primário, no ano de 1945, começou a trabalhar na roça e logo que casou foi morar na cidade de Pedrinhas. Nesta cidade foi professora, a partir do ano de 1956, na Escola Municipal Padre Arnaldo da Conceição. A entrevista foi concedida no dia 14 de setembro de 2013 a Laísa Dias Santos, Luzianne dos Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, na Travessa José Estevão, nº 28. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
22. Maria Eurides da Silva	Natural da cidade de São Cristóvão/SE, Maria Eurides da Silva nasceu no dia 03 de setembro de 1931. É filha de José Barbosa dos Santos e Belarmina Pereira da Silva. Ainda criança mudou-se para a cidade de Itabaianinha/SE onde iniciou seus estudos na Escola Pública nº1. Com o primário incompleto começou a ensinar, no ano de 1945, em uma Banca Escolar, onde atuou até o ano de 2002. Também foi professora do Grupo Escolar Passos Porto na mesma cidade. A entrevista foi concedida no dia 27 de outubro de 2011 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, na Rua Benjamin Constant, nº 161. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
23. Maria Isabel dos Santos	Natural da cidade de Altamira/BA, Maria Isabel dos Santos nasceu no ano de 1930. É filha de Genésio Gonçalves Alves e Maria Aprige. Foi na sua cidade natal, aos sete anos de idade, que ingressou na Escola Isolada da professora Alice, onde cursou todo o primário. Em 1942, já na cidade de Umbaúba/SE, foi nomeada professora da Escola da Fazenda Curvelo, e posteriormente ingressou no quadro docente da Escola Municipal Adelman Cavalcante Batista, na mesma cidade, aposentando-se no ano de 1987. A entrevista foi concedida no dia 15 de setembro de 2011 a Laísa Dias Santos, Rony Rei do Nascimento Silva e Joaquim Francisco Soares Guimarães. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.



24. Maria Lita Silveira	Natural da cidade de Cristinápolis/SE, Maria Lita Silveira nasceu no dia 18 de julho de 1936. É filha de Maria Faria da Silveira e Pedro Catarino dos Santos. Ingressou na Escola da Fazenda Paiaíá, localizada na cidade onde nasceu, no ano de 1948. No ano de 1958 começa sua carreira docente na Escola da Fazenda Major, no município de Umbaúba. Anos mais tarde foi professora da Escola Municipal Adelvan Cavalcante Batista e do Grupo Escolar Dr. Antonio Garcia Filho na mesma cidade, aposentando-se em 1993. A entrevista foi concedida no dia 09 de agosto de 2012 a Laísa Dias Santos, Rony Rei do Nascimento Silva e Joaquim Francisco Soares Guimarães na residência da entrevistada, na Rua Pedro Faustino, nº 62. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
25. Maura Fontes Hora	Natural da cidade de Cristinápolis/SE, Maura Fontes Hora nasceu no dia 06 de junho de 1933. É filha de José Tolidino da Silveira e Enedina Fontes Soares. Ingressou na Escola Isolada da professora Maurita, localizada na cidade onde nasceu, no ano de 1942. Aos 14 anos começou a lecionar nessa escola, de onde foi transferida ainda no ano de 1947 para a Escola Isolada no município de Umbaúba, na qual lecionou até o ano de 1977. Foi professora no Grupo Escolar Dr. Antonio Garcia Filho e aposentou-se no ano de 1990. A entrevista foi concedida no dia 11 de fevereiro de 2012 a Laísa Dias Santos, Rony Rei do Nascimento Silva e Joaquim Francisco Soares Guimarães na residência da entrevistada, na Praça Gil Soares nº 14. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
26. Olda do Prado Dantas	Natural da cidade de Simão Dias/SE, Olda do Prado Dantas nasceu no dia 03 de março de 1912. É filha de Manoel da Fraga Dantas e Gregoria do Prado Dantas. Com seis anos de idade ingressou na Escola Isolada Monsenhor Dalton, na cidade de Simão Dias, como aluna e ajudante de classe, uma vez que sua mãe também era sua professora. Ao terminar o ensino primário, Olda ingressa no ano de 1925 no Colégio Americano Cassius Bixiler que se localizava na cidade de Ponte Nova, no estado da Bahia. Concluído neste estabelecimento o curso normal, a entrevistada retorna à sua cidade natal no ano de 1934, onde começa a atuar como professora na Escola Reunida Augusto Maynard. Por volta de 1938 também foi professora no Grupo Escolar Fausto Cardoso e anos mais tarde no Ginásio Industrial Dr. Carvalho Neto. A entrevista foi concedida no dia 20 de setembro de 2012 a Laísa Dias Santos, e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, localizada na Praça Barão de Santa Rosa, nº 268, Simão Dias/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
27. Raimunda Maria de Jesus	Natural da cidade de Tobias Barreto/SE, Raimunda Maria de Jesus nasceu no dia 29 de maio de 1929. É filha de João Paulo dos Santos e Maria Lucia de Jesus. Como a caçula de nove irmãos, a entrevistada foi a única que teve a oportunidade de frequentar a escola, pois os demais se dedicaram, desde crianças, somente à lavoura. Ela, por sua vez, com sete anos de idade insistiu para ingressar na escola. Assim, no ano de 1936 ingressou na Escola Municipal Baixa da Jurubeba, onde concluiu o ensino primário. Suas experiências como docente tiveram início ainda em casa, pois ensinava aos seus irmãos. Contudo, com a ajuda do prefeito da cidade, no ano de 1947 ingressa como professora na Escola Municipal Pedro Garipal, no povoado Samambaia, cidade de Tobias Barreto, na qual permaneceu durante os 18 anos da sua carreira docente. A entrevista foi concedida no dia 12 de maio de 2012 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, localizada na Travessa da Igreja, nº 468, Vila Samambaia, Tobias Barreto/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
28. Raimunda Alves dos Santos	Natural da cidade de Simão Dias/SE, Raimunda Alves dos Santos nasceu no dia 26 de maio de 1929. Seus pais, Domingos Barros dos Santos e Maria Alves de Jesus, que foram fazendeiros, não mediram esforços para que sua filha conseguisse estudar. Aos cinco anos de idade Raimunda ingressou na Escola Particular que funcionava na casa de seu avô. Entretanto, pela ameaça de um grupo de “ladrões” que circulava pela cidade, por volta do ano de 1937 seus pais decidiram matriculá-la na Escola Particular Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Poço Verde, onde concluiu o primário. No ano de 1947 a entrevistada começou a ensinar em sua própria casa de forma particular. Também foi professora da Escola Rural do Cruzeiro, localizada na referida cidade. A entrevista foi concedida no dia 30 de novembro de 2012 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da entrevistada, localizada na Rua José Rodrigues de Melo nº 22, Poço Verde/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
29. Risoneuma Soares Feitosa	Natural da cidade de Boquim/SE, Risoneuma Soares Feitosa nasceu no dia 24 de junho de 1945. É filha de Josefina Soares e José Faustino dos Santos, que foram, respectivamente, dona de casa e agricultor. Ingressou no Grupo Escolar Severiano Cardoso, localizado na cidade onde nasceu, no ano de 1955. Nos primeiros anos da década de 1960 cursou o ensino ginasial no Ginásio Santa Terezinha, na cidade de Umbaúba. Foi professora da rede estadual no município de Umbaúba, onde trilhou toda a sua carreira docente aposentando-se em 1997.

	A entrevista foi concedida no dia 27 de outubro de 2012 a Laísa Dias Santos, Rony Rei do Nascimento Silva e Joaquim Francisco Soares Guimarães na residência da entrevistada, na Rua Eugênio Santos, nº 51, Umbaúba/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.
30. Rivanda Alves De Oliveira Cabral	Natural de Aracaju/SE, Rivanda Alves de Oliveira Cabral nasceu no dia 26 de março de 1936. É filha de Eliziário Macedo, que foi cabeleireiro, e Amália de Souza, ex-funcionária da Serigy. Aos oito anos de idade, foi morar na cidade de Itabaianinha, onde ingressou no Colégio Grêmio Escolar Serrano, cursando aí todo o primário. Cursou o ensino ginasial no Colégio Olímpio Campos na mesma cidade e formou-se em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Iniciou sua carreira docente no Colégio Monsenhor Olímpio Campos, ainda enquanto aluna do ginásio e logo assumiu a função de professora no Colégio Grêmio Escolar Serrano, onde até hoje atua como professora e diretora. A entrevista foi concedida no dia 11 de julho de 2011 a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva na residência da professora, na Travessa Professor Antônio Ayres, nº 57, Itabaianinha/SE. A entrevista faz parte do acervo audiovisual do projeto Memória Oral da Educação Sergipana.

Fonte: Elaborado pela autora.